

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Marcelo de Castro

**ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
múltiplos padrões e (re)escrita textual**

Belo Horizonte
2022

Marcelo de Castro

Ortografia no Ensino Fundamental II: múltiplos padrões e (re)escrita textual

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino do Português
Orientadora: Prof.^a Dra. Daniela Mara Lima
Oliveira Guimarães

Belo Horizonte
2022

C355o

Castro, Marcelo de.

Ortografia no Ensino Fundamental II [manuscrito]: múltiplos padrões e (re)escrita textual / Marcelo de Castro. – 2022.

1 recurso online (179 f.: il., tabs., grafs., p&b, color.): pdf.

Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino de Português.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 165-175.

Exigência do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa (Ensino Fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Ortografia e silabação – Teses. 3. Linguística aplicada – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 469.07

FOLHA DE APROVAÇÃO

**ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
múltiplos padrões e (re)escrita textual**

MARCELO DE CASTRO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora
UFMG

Prof(a). Adriane Teresinha Sartori
UFMG

Prof(a). Leandra Batista Antunes
UFOP

Prof(a). Camila Tavares Leite
UFU

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho
UFMG

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2022, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2022, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Batista Antunes, Usuário Externo**, em 03/03/2022, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Delaine Cafiero Bicalho, Servidora aposentada**, em 04/03/2022, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Tavares Leite, Usuário Externo**, em 04/03/2022, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1224669** e o código CRC **F684149D**.

Dedico esta pesquisa à minha
mãe, primeira incentivadora da
minha participação na cultura
escrita.

AGRADECIMENTOS

Metade da minha trajetória acadêmica do doutorado aconteceu em meio a uma pandemia mundial, marcada por medos, inseguranças e perdas em diferentes âmbitos individuais e coletivos. Ainda por cima, nos últimos anos, vivi – assim como todos os brasileiros – sobre a égide de um desgoverno federal que negou a ciência. Além desse contexto instável e desanimador, preciso pontuar que não foi fácil superar uma tradição de pouca escolaridade familiar e ser o primeiro membro – de incontáveis gerações – aprovado para cursar a graduação, o mestrado e o doutorado em uma universidade pública. Diante de variados desafios, devo muitos agradecimentos àqueles que me apoiaram durante esse processo formativo:

A Deus, em primeiro lugar, pela vida.

À minha família que, amorosa e orgulhosamente, sempre incentivou minha carreira acadêmica e compreendeu minhas ausências em momentos de maior dedicação à pesquisa.

Ao Marco Túlio, meu namorado e companheiro diário da minha jornada enquanto doutorando. Mesmo sendo de outra área do conhecimento, você ouviu, com interesse e afeto, minhas inquietações e análises, assim como me ajudou com os testes estatísticos.

À professora Daniela, por ter me acolhido como orientando e me ensinado tanto sobre a temática desta tese. Sou muito grato pelas palavras incentivadoras e pela relação acadêmico-pessoal que construímos e que, certamente, será mantida.

Às docentes Adriane e Camila, pela leitura atenta, crítica e construtiva da versão da tese apresentada para o exame de qualificação e para a defesa final. Também às professoras Delaine e Leandra, por aceitarem gentilmente contribuir com a investigação.

À instituição escolar onde a pesquisa foi realizada, em especial à supervisora do Ensino Fundamental II, pela colaboração durante a geração dos dados.

Aos estudantes que, a partir da autorização dos responsáveis, aceitaram participar do estudo e tanto puderam me ensinar sobre ortografia e (re)escrita textual.

Ao Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino de Escrita e Oralidade (PENSEO), pelos diálogos e pelas aprendizagens constantes. Agradeço, principalmente, a Ana Luiza pelo apoio, pelas sugestões bibliográficas e pela parceria carinhosa que estabelecemos.

Às amigadas com as quais compartilhei as alegrias e os obstáculos da pós-graduação: Ana Paula, Bárbara, Cláudia, Edilaine, Gabriela, Iara, Letícia, Maisa, Regina, Renata e Shirlene.

Learning to use the writing system of one's language is more than a painful necessity. It helps writers to focus on the message, and it helps readers to understand it.

(TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 11)

RESUMO

O domínio ortográfico é um relevante conhecimento para proficiência escrita e, conseqüentemente, ao pleno exercício da cidadania por parte dos alunos (MORAIS, 2014). Entretanto, o obscurecimento no estudo de unidades menores da língua, como o grafema, é uma das explicações para a permanência de diversificados erros ortográficos na escrita formal estudantil. Na contramão dessa e de outras concepções e práticas pedagógicas preconceituosas em torno da norma ortográfica, esta pesquisa objetivou refletir sobre a aprendizagem e o ensino da ortografia a partir: i) da análise dos erros ortográficos mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e ii) da relação entre o tipo de correção (resolutiva/indicativa) utilizado pelo professor-pesquisador entre a primeira versão do texto e a refacção no que se refere à escrita ortográfica. Para tanto, a investigação foi embasada, principalmente, na Integração de Múltiplos Padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014). Metodologicamente, o estudo foi de natureza aplicada e abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019). O *corpus*, gerado de março a novembro de 2019, foi composto por 199 textos (re)escritos produzidos por estudantes do 7º ano, matriculados em uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais). Por meio da identificação, da quantificação e da categorização dos dados, constatou-se que a troca, o apagamento e o acréscimo de grafemas foram, respectivamente, as categorias com maior percentual de erros ortográficos. Nessa tríade, houve, em especial, grafias inconsistentes quanto às representações ortográficas para os fonemas /s/ e /i/, devido, por exemplo, à complexidade na representação ortográfica do primeiro e aos processos fonológicos (alçamento, monotongação e ditongação) que se materializam na escrita do segundo. O padrão fonológico – base da ortografia da língua portuguesa – foi o mais utilizado para elucidar a compreensão em torno de tais erros, mas outros padrões gráficos e linguísticos integraram tal discussão. Além disso, confirmou-se que a reescrita é uma metodologia eficaz para redução de grafias incorretas em comparação à primeira versão do texto. Por intermédio de testes estatísticos, também se demonstrou que não houve significância estatística entre a intervenção resolutiva e a indicativa no que se refere à produção de grafias corretas, à manutenção dos erros ortográficos e à eliminação destes nos textos que foram reescritos. Mesmo assim, defendeu-se que a indicação é mais pertinente à correção ortográfica, pois oportuniza um processo dialógico entre professor e aluno, tendo este papel ativo na formulação de novas hipóteses e na reflexão sobre a língua. Ainda se sistematizou a dinamicidade inerente à aprendizagem da (re)escrita ortográfica, permeada por casos de oscilação na grafia de uma mesma palavra; de persistência longitudinal de erro ortográfico; de produção de novas hipóteses gráficas malsucedidas e bem-sucedidas etc. Portanto, reforçou-se que os aprendizes precisam ter momentos para pensar a ortografia como um objeto de investigação e que a aprendizagem (e, por consequência, o ensino) da escrita ortográfica é um processo não-linear e inacabado que não pode ser negligenciado pela escola. Ademais, conclui-se que os erros ortográficos devem ser enxergados como pistas do que precisa ser explorado didaticamente, fato que demanda postura investigativa do docente sobre a ortografia em si, assim como sobre o desenvolvimento dessa faceta linguística.

Palavras-chave: Ortografia; Múltiplos padrões; (Re)escrita textual; Língua Portuguesa; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

The spelling domain is relevant knowledge for writing proficiency and, consequently, for the full exercise of citizenship by students (MORAIS, 2014). However, the obscuration in the study of smaller units of the language, such as the grapheme, is one of the explanations for the permanence of diversified spelling errors in formal student writing. Contrary to this and other prejudiced pedagogical concepts and practices around the orthographic norm, this research aimed to reflect on the learning and teaching of orthography from: i) the analysis of the most persistent orthographic errors in the textual (re)writing of students from the 7th grade of Elementary School and ii) the relationship between the type of correction (resolutive/indicative) used by the teacher-researcher between the first version of the text and the refactoring with regard to orthographic writing. Therefore, the investigation was based mainly on the Integration of Multiple Patterns (TREIMAN; KESSLER, 2014). Methodologically, the study was applied in nature and had a qualitative-quantitative approach (PAIVA, 2019). The *corpus*, generated from March to November 2019, was composed of 199 (re)written texts produced by 7th grade students, enrolled in a private school in Belo Horizonte (Minas Gerais). Through the identification, quantification and categorization of data, it was found that the exchange, deletion and addition of graphemes were, respectively, the categories with the highest percentage of spelling errors. In this triad, there were, in particular, inconsistent spellings regarding the orthographic representations for the phonemes /s/ and /i/, due, for example, to the complexity in the orthographic representation of the first and to the phonological processes (raising, monophthongization and diphthongization) that materialize in the writing of the second. The phonological pattern – Portuguese orthography basis – was the most used to elucidate the understanding around such errors, but other graphic and linguistic patterns were part of this discussion. In addition, it was confirmed that rewriting is an effective methodology for reducing incorrect spellings compared to the first version of the text. Through statistical tests, it was also demonstrated that there was no statistical significance between the resolutive and the indicative intervention regarding the production of correct spellings, the maintenance of orthographic errors and the elimination of these in the texts that were rewritten. Even so, it was argued that the indication is more pertinent to spelling correction, as it provides an opportunity for a dialogic process between teacher and student, having this active role in the formulation of new hypotheses and in the reflection on the language. The dynamics inherent to the learning of orthographic (re)writing was still systematized, permeated by cases of oscillation in the spelling of the same word; of longitudinal persistence of spelling error; of producing new unsuccessful and successful graphic hypotheses, etc. Therefore, it was reinforced that learners need to have moments to think about orthography as an object of investigation and that the learning (and, consequently, the teaching) of orthographic writing is a non-linear and unfinished process that cannot be neglected by the school. In addition, it is concluded that spelling errors should be seen as clues to what needs to be explored didactically, a fact that demands an investigative attitude from the teacher on the spelling itself, as well as on the development of this linguistic facet.

Keywords: Spelling; Multiple patterns; Textual (Re)writing; Portuguese language; Secondary School.

RESUMEN

El dominio ortográfico es un conocimiento relevante para la competencia escrita y, en consecuencia, para el pleno ejercicio de la ciudadanía por parte de los estudiantes (MORAIS, 2014). Sin embargo, el oscurecimiento en el estudio de unidades menores de la lengua, como el grafema, es una de las explicaciones de la permanencia de errores ortográficos diversificados en la escritura formal de los estudiantes. Contrariamente a esta y otras concepciones y prácticas pedagógicas prejuiciosas en torno a la norma ortográfica, esta investigación tuvo como objetivo reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza de la ortografía a partir de: i) el análisis de los errores ortográficos más persistentes en la (re)escritura textual de estudiantes de 7° grado de primaria y ii) la relación entre el tipo de corrección (resolutiva/indicativa) utilizada por el docente-investigador entre la primera versión del texto y la refactorización respecto a la escritura ortográfica. Por lo tanto, la investigación se basó principalmente en la Integración de Patrones Múltiples (TREIMAN; KESSLER, 2014). Metodológicamente, el estudio fue de naturaleza aplicada y tuvo un enfoque cualitativo- cuantitativo (PAIVA, 2019). El *corpus*, generado de marzo a noviembre de 2019, estuvo compuesto por 199 textos (re)escritos producidos por estudiantes de 7° grado de primaria, matriculados en una escuela privada en Belo Horizonte (Minas Gerais). A través de la identificación, cuantificación y categorización de los datos, se encontró que el intercambio, la supresión y la adición de grafemas fueron, respectivamente, las categorías con mayor porcentaje de errores ortográficos. En esta tríada, hubo, en particular, discrepancias ortográficas en cuanto a las representaciones ortográficas de los fonemas /s/ e /i/, debidas, por ejemplo, a la complejidad en la representación ortográfica del primero y a los procesos fonológicos (levantamiento, monoptongación y diptongación) que se materializan en la escritura del segundo. El patrón fonológico – base de la ortografía portuguesa – fue el más utilizado para dilucidar la comprensión en torno a tales errores, pero otros patrones gráficos y lingüísticos formaron parte de esta discusión. Además, se confirmó que la reescritura es una metodología eficaz para reducir los fallos de ortografía en comparación con la primera versión del texto. Mediante pruebas estadísticas también se demostró que no hubo significancia estadística entre la intervención resolutiva y la indicativa en cuanto a la producción de ortografías correctas, el mantenimiento de los errores ortográficos y la eliminación de estos en los textos que fueron reescritos. Aun así, se argumentó que la indicación es más pertinente a la corrección ortográfica, ya que brinda oportunidad para un proceso dialógico entre profesor y alumno, teniendo ese papel activo en la formulación de nuevas hipótesis y en la reflexión sobre el lenguaje. La dinámica inherente al aprendizaje de la (re)escritura ortográfica aún estaba sistematizada, permeada por casos de oscilación en la ortografía de una misma palabra; de persistencia longitudinal del error ortográfico; de producir nuevas hipótesis gráficas fallidas y exitosas, etc. Por lo tanto, se reforzó que los educandos necesitan tener momentos para pensar en la ortografía como objeto de investigación y que el aprendizaje (y, en consecuencia, la enseñanza) de la escritura ortográfica es un proceso no lineal e inconcluso que no puede ser descuidado por la escuela. Además, se concluye que los errores ortográficos deben ser vistos como pistas de lo que necesita ser explorado didácticamente, hecho que demanda del docente una actitud investigativa sobre la propia ortografía, así como sobre el desarrollo de esta faceta lingüística.

Palabras-clave: Ortografía; Múltiples patrones; (Re)escritura textual; Lengua portuguesa; Escuela Primaria II.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo do modelo de dupla rota	34
Figura 2 – As três dimensões da escrita	62
Figura 3 – Exemplo de identificação do erro ortográfico via resolução	92
Figura 4 – Exemplo de identificação do erro ortográfico via indicação	93
Figura 5 – Múltiplos padrões integrados na escrita de palavras	95
Figura 6 – Correção de erro ortográfico a partir da correção resolutiva	127
Figura 7 – Correção de erro ortográfico a partir da correção indicativa	127
Figura 8 – Exemplo de manutenção do acerto ortográfico	135
Figura 9 – Exemplo de oscilação na grafia de uma mesma palavra	136
Figura 10 – Exemplo de oscilação na grafia de uma mesma palavra	137
Figura 11 – Exemplo de mudança ortográfica mesmo sem qualquer sinalização	138
Figura 12 – Exemplo de mudança ortográfica mesmo sem qualquer sinalização	138
Figura 13 – Exemplo de erro ortográfico mantido pós-correção resolutiva	139
Figura 14 – Exemplo de erro ortográfico mantido pós-correção indicativa	140
Figura 15 – Exemplos de mesmo erro ortográfico em diferentes (re)escritas de uma aluna	140
Figura 16 – Exemplo de nova hipótese gráfica malsucedida	142
Figura 17 – Exemplo de nova hipótese gráfica malsucedida	142
Figura 18 – Exemplo de nova hipótese gráfica bem-sucedida	143
Figura 19 – Exemplo de nova hipótese gráfica parcialmente bem-sucedida	144
Figura 20 – Exemplo de erro ortográfico substituído por sinônimo	144
Figura 21 – Exemplo de erro ortográfico substituído por paráfrase	145
Figura 22 – Exemplo de erro ortográfico omitido	145
Figura 23 – Exemplo de complementação temática na reescrita que ocasiona erro ortográfico	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Somatório de textos e de laudas	89
Tabela 2 - Erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita em relação àqueles da escrita para cada proposta de redação	126
Tabela 3 – Erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita por categoria de erro, pós-correção resolutiva	130
Tabela 4 – Erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita por categoria de erro, pós-correção indicativa	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Profundidade ortográfica	28
Quadro 2 – Correspondências regulares diretas dos grafemas consonantais	46
Quadro 3 – Correspondências regulares contextuais dos grafemas consonantais	46
Quadro 4 – Correspondências regulares contextuais e diretas dos grafemas vocálicos ..	47
Quadro 5 – Correspondências regulares morfossintáticas dos grafemas vocálicos e consonantais	48
Quadro 6 – Correspondências irregulares dos grafemas vocálicos e consonantais	50
Quadro 7 – Processos fonológicos	56
Quadro 8 – Pesquisas sobre ortografia no EFII disponíveis no BDTD	69
Quadro 9 – Síntese das pesquisas com propostas de intervenção para erros ortográficos	76
Quadro 10 – Resumo das etapas relativas à geração dos dados, à análise e à produção dos resultados	88
Quadro 11 – Datas das escritas e das reescritas textuais do <i>corpus</i>	89
Quadro 12 – Tipo de intervenção, quanto à ortografia, na correção de cada proposta de produção de texto	90
Quadro 13 – Modelo padrão de categorização dos erros ortográficos	94
Quadro 14 – Categorização dos erros ortográficos dos alunos do 7º ano	100
Quadro 15 – Síntese da análise dos erros ortográficos mais persistentes no <i>corpus</i>	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos alunos – 7º ano	84
Gráfico 2 – Sistema de ensino progressivo ao ano em curso – 7º ano	85
Gráfico 3 – Escolaridade dos responsáveis – 7º ano	85
Gráfico 4 – Hábitos de leitura dos alunos em casa – 7º ano	86
Gráfico 5 – Hábitos de escrita dos alunos em casa – 7º ano	86
Gráfico 6 – Erros ortográficos por categoria de acordo com a percentagem	104
Gráfico 7 – Tipologia dos erros ortográficos da categoria A: troca de grafema(s)	105
Gráfico 8 – Tipologia dos erros ortográficos da categoria B: apagamento de grafema(s)	110
Gráfico 9 – Tipologia dos erros ortográficos da categoria C: acréscimo de grafema(s)	112
Gráfico 10 – Somatório comparativo dos erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita via correção resolutive e indicativa	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
IMP	Integração de Múltiplos Padrões
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – ORTOGRAFIA NA DIMENSÃO DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DE ESCRITA	25
1.1 Aprendizagem da escrita alfabética e consciência metalinguística	25
1.2 Estratégias para escrita de palavras: breve histórico em defesa da Integração de Múltiplos Padrões	33
1.3 Ortografia: faceta linguística no ensino-aprendizagem da língua materna	41
1.4 Ortografia na perspectiva da (re)escrita textual	61
1.5 As pesquisas sobre a ortografia no EFII: evidências e lacunas	68
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	82
2.1 Natureza, abordagem e fontes de informação da pesquisa	82
2.2 O contexto investigado: escola e turmas	83
2.3 Etapas da pesquisa	87
2.4 Questões éticas	98
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS I: ORTOGRAFIA E MÚLTIPLOS PADRÕES	99
3.1 Erros ortográficos: identificação, quantificação e compreensão a partir de múltiplos padrões	99
3.1.1 Categoria A – Troca de grafema(s)	104
3.1.2 Categoria B – Apagamento de grafema(s)	109
3.1.3 Categoria C – Acréscimo de grafema(s)	112
3.2 Reflexões e possibilidades práticas	116
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS II: ORTOGRAFIA E (RE)ESCRITA TEXTUAL	123
4.1 Correção de erros ortográficos via reescrita textual: resolução ou indicação?	123
4.2 (Re)escrita ortográfica: processo dinâmico entre acertos e erros	134
4.2.1 Manutenção do acerto ortográfico	134
4.2.2 Oscilação na grafia de uma mesma palavra	135
4.2.3 Correção ortográfica sem motivação explícita	137
4.2.4 Manutenção de erro ortográfico pós-correção resolutive e indicativa	139
4.2.5 Persistência longitudinal de erro ortográfico	140
4.2.6 Produção de novas hipóteses gráficas malsucedidas	141
4.2.7 Produção de novas hipóteses gráficas bem-sucedidas	143
4.2.8 Solução alternativa aos erros ortográficos	144
4.2.9 Aparição de novos erros ortográficos	146
CAPÍTULO 5 – ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROTÓTIPO DIDÁTICO E PREMISSAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	148
5.1 Protótipo didático para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos	148
5.2 Premissas teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem da ortografia	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE	177

INTRODUÇÃO

Segundo Soares (2018), nos primeiros anos deste século, vislumbrava-se a persistência do fracasso em alfabetização mais evidente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, atualmente, esse problema também está difundido nos anos finais e, até mesmo, no Ensino Médio. A autora afirma que isso se comprova em avaliações externas à escola que revelam padrões precários quanto ao domínio da língua escrita, mesmo após os alunos terem uma trajetória escolar composta, por exemplo, por nove anos.

Antunes (2014) também menciona que, em entrevistas de emprego, há candidatos que não são escolhidos pelos recrutadores por não serem capazes de redigir uma carta de apresentação pessoal, por exemplo, e de demonstrar conhecimentos básicos relativos à sintaxe e à ortografia. Nessa mesma direção, Henbest et al. (2020) afirmam que habilidades ortográficas escassas podem ser um fator limitador à conquista de uma vaga de emprego e à progressão na carreira profissional.

Ainda a respeito da proficiência (ou não) em escrita, para Soares (2018), um bom escritor de textos tem habilidade para grafar corretamente as palavras de modo predominantemente automático. Nessa perspectiva, a escrita textual não deve exigir expressiva atenção quanto à grafia das palavras, tendo em vista que o escritor, em tal processo, precisa focalizar outros aspectos mais complexos na produção de textos, como a questão da coerência e da coesão. Logo, mesmo que existam corretores ortográficos em programas e aplicativos de computadores e de celulares, saber ortografia ainda é relevante, pois indivíduos que precisam dedicar demasiada atenção às convenções da escrita terão menos recursos mentais disponíveis para se dedicarem a outras questões envolvidas na escrita (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Além do aspecto voltado ao próprio ato de escrever, como supracitado, há de se pensar no quanto o domínio ou não da ortografia impacta a leitura. De acordo com Morais (2014), é muito importante que o leitor identifique palavras escritas com automatismo, porque, por meio disso, ocorrerá o processo de compreensão textual que leva em conta operações linguísticas e cognitivas no nível semântico e sintático, por exemplo. Sendo assim, a velocidade e a fluência da leitura (oral ou silenciosa) têm relação com a capacidade leitora de decodificação grafofonológica (MORAIS, 2014).

Ao se pensar na questão da ortografia nos documentos educacionais, nota-se que a proficiência escrita em torno dessa faceta linguística é apontada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) correspondentes ao Ensino Fundamental II (EFII) (BRASIL, 1998) reforçam a importância de estratégias de ensino tanto com correspondências ortográficas regulares quanto irregulares, com ênfase, principalmente, na construção das primeiras. Ademais, o documento indica a necessidade de isso ser feito a partir da reflexão que possibilite ao discente descobrir o funcionamento das normas ortográficas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) –, por sua vez, no componente curricular Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, não difere dos PCN ao também assegurar que a ortografia precisa estar presente em toda essa etapa de escolarização, com associação às práticas de linguagem. A perspectiva assumida pela BNCC é da progressão desse conhecimento adequado ao ano da escolaridade, o que “vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 139), tendo como base uma abordagem reflexiva e associada a outros eixos de ensino, como o da produção de texto.

Na *práxis* pedagógica, entretanto, a perspectiva didática assumida costuma ser outra, pois é comum os professores exigirem que os estudantes escrevam conforme a norma-padrão, todavia não são frequentes momentos de aprendizagem e de reflexão sobre a ortografia (MORAIS, 2002). Nesse sentido, “os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola quanto fora dela” (MORAIS, 2002, p. 18). Isto é, o aluno pode ser censurado e penalizado no âmbito da rotina e da avaliação escolares, mas também poderá vivenciar alguma consequência disso fora dos muros dessa instituição (como na universidade e no mercado de trabalho), quando, muitas vezes, será exigido o domínio das convenções da escrita.

Sartori, Mendes e Costa (2015) também elencam outros entraves, preconceitos e visões ultrapassadas a respeito do ensino da ortografia, como a ideia de que esse conteúdo é de responsabilidade somente do Ensino Fundamental I (EFI) e de que, em etapas de escolarização mais avançadas, geralmente, os erros são apontados e corrigidos, porém sem uma exploração didática. Como pontua Morais (2002), muito se verifica o quanto o educando domina da norma ortográfica, no entanto pouco se reflete e debate a respeito. Sartori, Mendes e Costa (2015) citam ainda que há pesquisadores de leitura e escrita que

perpetuam a concepção dita acima, o que acaba por negligenciar essa faceta linguística e não a valorizar de forma processual no ensino.

Além do mais, há muitos educadores que apresentam dúvidas, por exemplo, quanto à relevância ou não de se ensinar a ortografia, à forma como os textos escritos dos alunos devem ser corrigidos quanto a esse aspecto linguístico, ao fomento do estudo da norma ortográfica de modo não-tradicional (MORAIS, 2002). Relativo à discussão, a experiência docente, em língua materna, dos pesquisadores envolvidos com esta tese permite a constatação de uma permanência de dificuldades ortográficas diversificadas – para além do EFI – junto, muitas vezes, à ausência de encaminhamentos pedagógicos (por intermédio do livro didático ou não) que busquem minimizar essa situação.

Sendo assim, o domínio das convenções da escrita demanda atenção especial, de modo que os discentes se tornem escritores proficientes, como bem conceitua Soares (2018). Conforme defende Moraes (2014, p. 10), a aprendizagem da faceta linguística precisa ser um direito universal, pois a ação “de fazer de todos os seres humanos leitores e letrados não é concebida apenas como um instrumento para a democracia, mas como uma afirmação e uma manifestação de democracia real”.

Dessa forma, a ortografia não pode mais ser explorada apenas no EFI nem ser esquecida em detrimento de outras dimensões da escrita. Por essa razão, concorda-se com o pressuposto de Moraes (2002): não é necessário retomar um “ensino tradicional”, apenas pautado nas regras da gramática normativa; por outro lado, não se pode obscurecer a faceta da língua nas aulas de Língua Portuguesa em detrimento de atividades voltadas apenas para a leitura e a escrita relacionadas, exclusivamente, a aspectos mais globais do texto. Também não se deve compreender a aprendizagem em torno da ortografia como algo linear e estático que se finda em uma etapa de escolarização, mas como um processo contínuo e dinâmico.

A partir de tal concepção, esta pesquisa, situada na área da Linguística Aplicada, especificamente na linha Ensino de Português, tem como tema de estudo a ortografia¹. Delimita-se a temática ao escolher, como objeto desta investigação, a aprendizagem e o ensino da norma ortográfica, no EFII, numa abordagem que pressupõe a (re)escrita textual e a existência de padrões gráficos e linguísticos em integração.

¹ De antemão, esclarece-se que a acentuação gráfica, o uso de letra maiúscula e a translineação, embora façam parte da ortografia, não foram aspectos focalizados neste estudo.

A partir da problemática exposta sucintamente, pode-se mencionar que quatro *perguntas* (P) instigaram a proposição do presente estudo:

P1: Quais as dificuldades ortográficas são as mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?

P2: A reescrita, enquanto metodologia de ensino, alcança o intuito de melhorias, particularmente, na redução de grafias incorretas em comparação à primeira versão do texto?

P3: Há diferença estatisticamente significativa entre os tipos de intervenção (resolutiva/indicativa) utilizados no erro ortográfico (na versão escrita) para produção de grafias corretas e para manutenção ou omissão de tal erro (na versão reescrita)?

P4: O que os textos (re)escritos pelos estudantes evidenciam sobre a aprendizagem da escrita ortográfica?

No desenho investigativo, foram engendradas *hipóteses* (H) para cada um dos questionamentos explicitados:

H1: A troca de grafemas, em especial daqueles cujos usos são arbitrários, são as dificuldades ortográficas mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

H2: A reescrita, pós-correção do professor, viabiliza a redução de grafias incorretas em comparação à primeira versão do texto.

H3: A resolução, por oportunizar ao estudante a forma correta da palavra, é estatisticamente mais significativa para produção de grafias corretas; enquanto a indicação o é para manutenção ou omissão de tal erro (na versão reescrita).

H4: Os textos (re)escritos pelos discentes evidenciam que a aprendizagem da escrita é um processo dinâmico, marcado por acertos, erros, hipóteses etc.

A fim de esclarecer as questões de pesquisa e testar as hipóteses, elegeu-se, como *objetivo geral*, refletir sobre a aprendizagem e o ensino da ortografia a partir: i) da análise dos erros ortográficos mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e ii) da relação entre o tipo de correção (resolutiva/indicativa) utilizado pelo professor-pesquisador entre a primeira versão do texto e a refacção no que se refere à escrita ortográfica. Decorre disso a proposição de: i) um protótipo didático para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos identificados em textos escritos por estudantes; e ii) premissas teórico-metodológicas que podem nortear a prática de professores no ensino da ortografia em aulas de Língua Portuguesa.

Como *objetivos específicos*, foram propostos:

1. identificar, quantificar e categorizar as dificuldades ortográficas mais recorrentes em um *corpus* de textos formais escritos por discentes do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada;
2. compreender a natureza dos erros ortográficos com base na integração de múltiplos padrões gráficos e linguísticos;
3. identificar, quantificar e discutir a relação, no ensino e na aprendizagem da ortografia, entre o tipo de intervenção (indicativa/resolutiva) feita no erro ortográfico na versão escrita e a produção de grafias (in)consistentes na reescrita;
4. elaborar um protótipo didático para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos, bem como premissas teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica.

No intuito de se alcançar tais objetivos, a fundamentação teórica desta investigação é embasada, primordialmente, na Integração de Múltiplos Padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018a, 2018b, 2020). Do ponto de vista metodológico, resumidamente, trata-se de um estudo de natureza aplicada e abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019). O *corpus*, gerado de março a novembro de 2019, é composto por 199 textos (re)escritos (correspondentes a 243 laudas) produzidos por educandos do 7º ano, matriculados em uma escola privada de Belo Horizonte (Minas Gerais).

Cabe destacar, ainda nestas considerações iniciais, que a opção por esta problematização é um desdobramento do percurso formativo acadêmico e profissional do pesquisador, tendo em vista, no primeiro caso, a realização da graduação em Letras e do Mestrado na interface Educação e Linguagem, e, no segundo, as experiências como professor de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio, na rede pública e privada. O resultado dessa formação revela inquietações teóricas e práticas condizentes com a ideia de que a faceta linguística, no ensino de língua portuguesa, tem sido obscurecida desde a alfabetização até o Ensino Médio, principalmente com relação às unidades menores da língua, como o grafema² (GUIMARÃES, 2017).

² Unidade mínima da escrita para representar sons, com caráter mais abstrato e sistêmico (CARVALHO, 2014). Difere-se da letra, porque esta pode ser grafada de diferentes formas: maiúscula ou minúscula, manuscrita ou de imprensa, entre outras possibilidades individuais relativas à caligrafia ou à tipografia (CARVALHO, 2014).

Segundo Soares (2004), a partir dos anos de 1980, no Brasil, parte dos estudos linguísticos adotou o conceito de letramento para fins teóricos e metodológicos, isto é, assumiu-se uma nova concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o qual destacou as habilidades para os usos competentes envolvidos nessas duas atividades. Esse conceito, de certa forma, obscureceu o da alfabetização, o que se denomina a desinvenção da alfabetização (SOARES, 2004), melhor dizendo, houve uma perda da especificidade desse processo de instrução de um sistema notacional. Para Soares (2004), isso é um dos fatores que explica o fracasso na aprendizagem e, portanto, no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Leite e Colello (2010) também afirmam que os estudos relacionados ao letramento entusiasmaram educadores a respeito do estímulo à prática social de leitura e de escrita, em contrapartida, muitos desses profissionais abandonaram o ensino sistemático das particularidades da escrita em suas salas de aula³.

Não por acaso, nos últimos anos, houve poucos avanços sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia no Brasil. Os fundamentos teóricos de Cagliari (1992, 2002), Lemle (2002), Morais (2002, 2007a, 2007b), Oliveira (1990, 2005) – autores brasileiros considerados referências nessa área – concentram-se, principalmente, na década de 90 e no início dos anos 2000, por isso urge suplantar teorias e abordagens metodológicas que se estagnaram nesse escopo temático.

De acordo com Morais (2002), no Brasil, não há testes padronizados que avaliem apenas a ortografia, contudo, caso existissem, apresentariam resultados baixos, “já que uma amostra representativa da população estudantil incluiria muitos aprendizes com baixo rendimento ortográfico”⁴ (MORAIS, 2002, p. 67). Leal e Roazzi (2007) também constataram que, mesmo após a conclusão da educação básica, não se pode esperar que as pessoas tenham sucesso na produção de generalizações relacionadas a certos grupos de palavras. Essas asserções amparam a concepção de que há, no EFII (e pode-se estender a outras etapas de escolarização), a permanência de dificuldades ortográficas, logo, nem sempre a escola tem assegurado efetivamente o desenvolvimento desse aspecto linguístico, quadro que precisa urgentemente de alteração. Guimarães (2017) endossa isso ao reconhecer a permanência de erros ortográficos cometidos por alunos, tanto do Ensino

³ No âmbito acadêmico, a ortografia também foi, gradativamente, preterida no estudo da gramaticografia brasileira, como atesta Cavaliere (2015).

⁴ Destaca-se que, embora essa afirmação seja de 2002, a realidade supracitada ainda permanece.

Fundamental e Médio quanto do Superior, na defesa da indispensabilidade de a ortografia ser uma temática presente nas salas de aula e nas investigações acadêmicas. Nessa mesma perspectiva, Treiman (2018b) defende a sistematicidade relativa à aprendizagem da ortografia, de modo que as crianças entendam o funcionamento da escrita e não simplesmente memorizem a grafia das palavras.

Além disso, historicamente, a sistematização feita da ortografia e dos erros ortográficos (por exemplo, LEMLE, 2002; ZORZI, 1998; MORAIS, 2002, 2007a; FARACO, 2015; NÓBREGA, 2013 etc.) é simplista e fragmentada. Elencar regularidades e irregularidades ortográficas, como proposto por muitos desses pesquisadores, é insuficiente, pois, como postula a Integração de Múltiplos Padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018a, 2018b) – importante construto teórico desta tese – existem diferentes padrões gráficos e linguísticos (fonológicos, morfológicos, etimológicos etc.) em conexão que constituem a ortografia e que são ativados na cognição das pessoas no momento da escrita (aprendizagem estatística/implícita), assim como podem ser aprendidos e mais bem entendidos por meio da instrução escolar (aprendizagem explícita). Sem contar que nem todos os erros de grafia, encontrados nos textos escritos dos discentes, são facilmente encaixados nas categorias propostas por tais autores mencionados. Há ocorrências, inclusive, que nem são passíveis de categorização, como escrever “incri” para “incrível” (exemplo encontrado no *corpus* desta pesquisa). Em virtude disso, há, então, uma demanda de investigação que apresente um olhar analítico diferenciado, mais dinâmico e integrado sobre a ortografia, condizente com o perfil dos alunos escritores da contemporaneidade que aprendem sobre a escrita desde a mais tenra idade, que inconscientemente mapeiam padrões dessa modalidade linguística, que fazem analogias, que (re)elaboram hipóteses sobre a grafia das palavras etc. (TREIMAN; KESSLER, 2014)⁵.

Soma-se a isso a necessidade de se pensar em proposições teórico-metodológicas que fundamentem a aprendizagem e o ensino da ortografia na atualidade, o que também perpassa as constatações feitas por Morais (2002) acerca de que tal área não progrediu, como aconteceu com a leitura e a produção de textos que passaram a ser feitas de forma mais significativa, real e contextualizada. Para ele, muitas vezes, as instituições escolares

⁵ No capítulo 1, serão feitas uma revisão da literatura sobre essa organização tradicional da ortografia feita no campo de estudo (citada no início do parágrafo) e uma explanação mais detalhada sobre a Integração de Múltiplos Padrões.

não possuem metas definidas no que tange aos avanços do domínio ortográfico e, quando é feita alguma atividade a respeito, salvas as raras exceções, predomina-se uma abordagem tradicional de mera verificação de erros e de acertos. Com isso, provavelmente, os estudantes não refletirão nem organizarão seus saberes sobre a convenção escrita. Ademais, Couto (2020), ao analisar a abordagem da ortografia dos livros didáticos do 6º e 7º anos, aprovados no Plano Nacional do Livro Didático – PNLN 2017, além de constatar a existência de atividades mecânicas no ensino da ortografia, também destacou o quanto falta, em tais obras, uma orientação teórica ao professor sobre a organização dessa faceta linguística e sobre a maneira de explorá-la no ensino e articulá-la, por exemplo, à variação linguística. Isso revela a relevância de premissas teórico-metodológicas que realmente possam subsidiar o trabalho docente sobre tal conteúdo no ensino de Português.

Para finalizar estas primeiras considerações, sistematizou-se, a seguir, a organização da tese:

Na *Introdução*, delimitou-se e problematizou-se o objeto de estudo da pesquisa, assim como foram explicitadas as questões norteadoras, as hipóteses, os objetivos e as justificativas que evidenciam a relevância de uma investigação desta natureza.

No primeiro capítulo, *Ortografia na dimensão da aprendizagem e do ensino de escrita*, é discutida a teoria que embasa o estudo – Integração de Múltiplos Padrões – e são apresentados, como revisão da literatura na área, noções conceituais sobre aprendizagem da escrita alfabética, consciência metalinguística, ortografia, (re)escrita textual etc. Além disso, é exposto um levantamento bibliográfico sobre a temática, a partir de dissertações e teses nacionais.

No segundo, *Metodologia*, descrevem-se os aspectos metodológicos que correspondem ao desenho investigativo. Assim, são apresentadas as etapas da pesquisa para geração, organização e análise dos dados, assim como o contexto escolar selecionado.

No terceiro, *Análise dos dados I: ortografia e múltiplos padrões*, são identificados, quantificados e classificados os erros ortográficos encontrados no *corpus*. As categorias com maior recorrência de erros são analisadas na lógica da integração de padrões gráficos e linguísticos, com posterior reflexão sobre como os resultados trazem implicações à aprendizagem e ao ensino da ortografia.

No quarto, *Análise dos dados II: ortografia e (re)escrita textual*, os erros e os acertos ortográficos são identificados, quantificados e discutidos com relação ao tipo de intervenção (indicativa/resolutiva) feita na versão escrita e à produção de grafias (in)consistentes na reescrita. Também, reflete-se sobre o ensino e a aprendizagem da escrita ortográfica em correlação à dinamicidade inerente à prática da refacção textual.

No quinto, *Ortografia como objeto de estudo: protótipo didático e premissas teórico-metodológicas*, propõe-se, com embasamento nas teorias discutidas e nos dados gerados e analisados, um protótipo didático para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos identificados em textos escritos por estudantes; assim como premissas teórico-metodológicas que podem nortear a prática de professores no ensino da ortografia em aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, nas *Considerações finais*, sintetiza-se, objetivamente, a pesquisa realizada, a partir da retomada do objetivo geral e das hipóteses, com vistas a sistematizar as principais contribuições alcançadas, mediante a análise dos resultados. Nessa parte, ainda são apontadas as limitações do trabalho e as perspectivas para estudos futuros na área.

CAPÍTULO 1 – ORTOGRAFIA NA DIMENSÃO DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO DE ESCRITA

Aqueles que decidem se lembrar de cada letra de cada palavra nunca conseguirão. Aqueles que tentarem escrever apenas pelo som serão derrotados. Aqueles que aprenderem a "percorrer" as palavras com expectativas sensatas, observando as relações de som, padrão e significado, saberão o que lembrar e aprenderão a escrever em inglês⁶ [e em português] (HENDERSON, 1985, p. 67, tradução e acréscimo nosso).

Este capítulo constitui a fundamentação teórica desta pesquisa, assim como a revisão da literatura produzida na área. No primeiro caso, serão discutidas questões em torno da Integração de Múltiplos Padrões – teoria explicada e referenciada ao longo do capítulo. No segundo, são expostos conceitos relevantes à temática da tese, como aqueles relativos à aprendizagem da escrita como processo contínuo, à consciência metalinguística, à escrita alfabética, à ortografia e à organização desta, à reescrita textual etc.

Inicialmente, na primeira seção, são abordadas a aprendizagem da escrita e a necessidade do desenvolvimento da consciência metalinguística nesse processo, com foco na ortografia. Na segunda, aparecem, objetivamente, as teorizações sobre as estratégias para escrita de palavras, de modo a se defender que a Integração de Múltiplos Padrões – teoria base – é a mais pertinente. Na terceira, a ortografia é conceituada, detalhada sistematicamente e abordada no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna. Na quarta, articula-se a norma ortográfica à perspectiva da (re)escrita textual. Por fim, na quinta e última, são expostas e debatidas evidências e lacunas no campo de investigação, por meio de um levantamento bibliográfico.

1.1 Aprendizagem da escrita alfabética e consciência metalinguística

Fayol⁷ (2014) questiona por que tantas pessoas apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, mesmo após uma trajetória longa de escolarização e de imersão à

⁶ “Those who set out to remember every letter of every word will never make it. Those who try to spell by sound alone will be defeated. Those who learn how to “walk through” words with sensible expectations, noting sound, pattern and meaning relationships will know what to remember, and they will learn to spell English”.

⁷ Reconhece-se que a discussão proposta por Fayol (2014) se insere no contexto da França e do ensino da língua francesa nesse país, contudo todas as considerações do estudioso que foram selecionadas para embasar esta tese são aplicáveis ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

cultura letrada. Para o autor, fatores sociais, como a baixa condição socioeconômica, podem interferir nesse processo, mas não são suficientes para explicar esse fracasso, o que requer, portanto, uma compreensão a respeito das especificidades referentes à aprendizagem⁸ da escrita.

De acordo com Fayol (2014), pela provável proximidade de muitos sujeitos com materiais escritos, desde os primeiros anos de vida, algumas características linguísticas da escrita parecem banais, como o uso de letras maiúsculas e de sinais de pontuação, assim como o espaço em branco entre palavras. Todavia, a escrita, enquanto invenção tecnológica humana, é relativamente atual – se comparada à fala – e exige inúmeras habilidades para além da produção de palavras por escrito (FAYOL, 2014). Sendo assim, a aprendizagem dessa ferramenta de comunicação é um processo longo e não-linear o qual requer “um desenvolvimento complexo que engloba três dimensões: a motricidade (e principalmente os movimentos finos dos dedos e da mão), a percepção e a cognição” (FAYOL, 2014, p. 45). Após adquirir a fala, processo inato e natural (desde que a pessoa esteja inserida em um ambiente com falantes e ouvintes da língua e não tenha impedimentos ou distúrbios de fala), e iniciar a aprendizagem da escrita, a criança precisará, paulatinamente, mobilizar essas dimensões para conhecer as idiossincrasias dessa “nova” modalidade linguística, por mais que existam interferências entre esta e a oralidade (SILVA; GUIMARÃES, 2013).

Como adverte Fayol (2014), a capacidade de reconhecer, compreender e produzir palavras, frases e textos demanda bastante tempo e inserção – com mediação explícita – às práticas letradas. De modo convergente, Soares (2018) assegura que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma instintiva, já que é uma invenção cultural que requer métodos. Assim, não é trivial aprender essas especificidades linguísticas citadas que são exclusivas do ato de escrever. Em outras palavras, a aprendizagem da escrita não ocorre de forma espontânea, natural, a partir do simples manuseio de materiais escritos, pois exige instrução, por exemplo, de um professor que auxilie o aprendiz no processo. Além disso, estende-se temporalmente e, nesse sentido, a aprendizagem da escrita é permanente, “para sempre inacabada” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 17), “sem ‘data’ para acabar” (ANTUNES, 2014), ou seja, não se encerra ao final de nenhuma

⁸ Optou-se por “aprendizagem” (em detrimento de “aquisição”) por se considerar que esse termo é mais apropriado ao se pensar a escrita como processo contínuo para além do contexto de alfabetização.

etapa de escolarização, mas se faz presente em todas as atividades, ao longo da vida, em que a escrita seja utilizada.

Em tenra idade, as crianças⁹ fazem garatujas, desenhos de escrita. No decorrer do tempo, elas costumam a aprender diferenciar uma representação da outra, porque certas peculiaridades da escrita, a partir do contato dos indivíduos com esta, passam a ser entendidas, como a linearidade e a sequência de grafemas, no caso do sistema alfabético (FAYOL, 2014). Este, aos poucos, também precisa ser entendido pelo aprendiz, fato que exigirá a descoberta de que os grafemas do alfabeto representam segmentos falados.

Essa compreensão, contudo, não é descomplicada, pois a escrita alfabética não é um simples código – a ser decodificado, memorizado e que exige pouco trabalho cognitivo, mas um sistema notacional com funcionamento e propriedades conceituais e convencionais que precisam ser aprendidas (MORAIS, 2012). Por essa razão, conforme Soares (2018), a aprendizagem da escrita alfabética exigirá: i) a tomada de consciência relativa aos segmentos linguísticos, da palavra ao fonema¹⁰, de modo a se alcançar o entendimento do “processo de representação simbólica (ou notação)” (MORAIS, 2012, p. 50); e ii) o desenvolvimento ortográfico cuja compreensão, por parte da criança, dependerá do nível de transparência da língua (SOARES, 2018).

De acordo com Roberto (2016), os sistemas alfabéticos estão subdivididos em uma escala de transparência maior até uma expressiva opacidade. Segundo Fayol (2014), se o sistema de escrita alfabética fosse ideal, a correspondência fonema-grafema seria 1:1, ou seja, cada fonema seria representado por um grafema e vice-versa. Soares (2018) menciona, inclusive, que, nesse caso, existiria um sistema gráfico e não uma ortografia, já que haveria completa transparência fonográfica e não haveria outras possibilidades gráficas.

Seymour, Aro e Erskine (2003) propõem uma escala classificatória para algumas línguas quanto à profundidade ortográfica estabelecida em um *continuum* que leva em consideração a opacidade/transparência na relação fonema/grafema, assim como a complexidade da estrutura silábica:

⁹ Tendo em vista a etapa escolar focalizada nesta tese (EFII regular), optou-se por sempre fazer referência aos processos de ensino-aprendizagem da escrita no contexto da criança e não no da pessoa adulta.

¹⁰ Unidade abstrata e mínima da estrutura fonológica da língua, sem significado por si só, mas com valor distintivo (SOARES, 2018). Na escrita, os fonemas são representados entre barras oblíquas: / /.

Quadro 1 – Profundidade ortográfica

		Profundidade ortográfica				
		Transparente	Relativamente transparente		Opaca	
Estrutura silábica	Simple	Finlandês	Grego Italiano Espanhol	Português	Francês	-
	Complexa	-	Alemão Norueguês Islandês	Holandês Sueco	Dinamarquês	Inglês

Fonte: Couto (2020, p. 35, adaptado de SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003, p. 146)

No caso do português, há certa transparência (não tão evidente quanto no finlandês, por exemplo), assim como uma opacidade (não tão grande quanto no inglês) (SEYMOUR; ARO; ERSKINE, 2003). Logo se pode deduzir que a aprendizagem de uma língua escrita depende de um contínuo, por meio do qual é possível haver uma total transparência até uma grande opacidade. Nas palavras de Soares (2018, p. 89, grifo da autora):

Em um extremo, é *transparente* a ortografia em que cada fonema corresponde a uma letra, como ocorre no finlandês; no extremo oposto, é *opaca* a ortografia em que o mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema, combinação de letras (grafemas complexos) podem representar fonemas, como ocorre no inglês.

Dessa forma, as ortografias são transparentes nas línguas em que as relações fonema-grafema são consistentes e são opacas quando essas relações ocorrem de modo inconsistente e várias vezes arbitrário. E, no caso do português usado no Brasil, considera-se que há uma relativa transparência, uma vez que é caracterizado por “pouca complexidade da estrutura silábica” (SOARES, 2018, p. 112) e “considerável consistência das relações fonema-grafema” (SOARES, 2018, p. 112).

É válido salientar que, concernente à presente discussão, esta investigação se refere exclusivamente ao português brasileiro, uma vez que as diferenças de pronúncia entre este e o português europeu (assim como o de outros países cuja língua oficial é a portuguesa) interferem nas correspondências fonológico-grafêmicas de cada variante linguística (SOARES, 2018). Nesse sentido, pode-se afirmar que o sistema ortográfico

do português falado no Brasil é mais transparente do que o falado em Portugal (SOARES, 2018). Soares (2018) cita alguns motivos que justificam essa asserção, como o fato de haver dezoito fonemas no português europeu para representar as cinco vogais do alfabeto, enquanto, no brasileiro, existem doze fonemas vocálicos (quando as vogais nasais são consideradas). Além disso, a ortografia usada em Portugal preserva as consoantes “c” e “p”, em palavras em que elas não são pronunciadas, por exemplo, em “acção” e “exacto” (SOARES, 2018).

Ainda a respeito da opacidade ou não do sistema alfabético, há, segundo Seymour, Aro e Erskine (2003), um efeito da estrutura silábica sobre a escrita. No português brasileiro, o padrão silábico é formado por dois segmentos: consoante e vogal (CV), e, em todas as palavras, a vogal é o núcleo da sílaba e pode ser antecedida ou sucedida por consoantes. Para Soares (2018), esse predomínio de sílabas CV é um fator que garante a maior transparência do sistema alfabético da língua portuguesa, pois

estudos sobre aquisição da linguagem (...) mostram que há uma ordem obedecida pelas crianças relativamente à aquisição do padrão silábico, e são unânimes em atestar a seguinte sequência: CV, V>> CVV>> CVC>> CCV, CCVC (MIRANDA, 2009, p. 413).

Desse modo, entende-se que, quanto à sílaba, o aprendiz primeiro processa o funcionamento de palavras CV para, depois desse domínio, compreender estruturas silábicas mais complexas, como CCV e CCVC. Essa questão, inerente ao entendimento sobre o princípio alfabético, está tanto presente na aprendizagem da escrita quanto na da leitura, todavia cabe ponderar que

na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; *na escrita*, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafema (SOARES, 2018, p. 226, grifos da autora).

Assim, nota-se que escrever e ler não exigem a mesma atitude, pois impõem comportamentos particulares no que diz respeito à consciência grafofonêmica, ou seja, enquanto escrever é um processo que vai do fonema para o grafema, ler segue uma direção inversa. Nesse contexto, ao se pensar nas habilidades ortográficas, o aprendiz usa-as para ler, a fim de reconhecer as palavras; depois as emprega para escrever, no intuito de produzir palavras de acordo com as normas ortográficas (SOARES, 2018).

Quanto a isso, Soares (2018) ainda declara que, no início da alfabetização, a escrita é um processo que exige menor esforço do que a leitura, mas, à medida que o sujeito vai se alfabetizando e compreende o princípio alfabético, essa situação se altera. Há, pelo menos, duas razões que podem corroborar essa ideia: a primeira refere-se ao fato de que, no começo da aprendizagem da escrita, esta é materialização da palavra presente na fala ou na mente; já a leitura, nesse mesmo período, é uma investida de decifrar uma palavra que, geralmente, é soletrada ou silabada e desprovida de significado. O segundo fator que interfere nisso é a memória. No primórdio da alfabetização, a correspondência fonema-grafema instaura-se na memória do aprendiz no intervalo de tempo no qual ele escreve a palavra; enquanto, no contexto da leitura, essa consciência grafofonêmica se estende mais na memória, porque, paulatinamente, é preciso conectar um segmento a outro até a produção da palavra por completo (SOARES, 2018). Em síntese, essa consideração é pertinente, pois, por meio dela, reitera-se a relevância da consciência metalinguística na aprendizagem da escrita, principalmente quando se pensa numa situação de ensino-aprendizagem em que os sujeitos já compreenderam o sistema alfabético e apresentam, assim, mais dificuldades na escrita do que na leitura.

Roberto (2016) também chama atenção para o fato de se compreender a noção de aprendizagem da escrita como um processo sistematizado para tomada de consciência metalinguística. Para Soares (2018), no sistema alfabético, essa consciência requer atenção não só com relação aos sons da fala, mas também ao que diz respeito às relações entre estes e as representações gráficas. Ademais, a consciência metalinguística abarca a “capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais” (SOARES, 2018, p. 14, grifo da autora). Morais (2019) define essa consciência como o ato de pensar e analisar a língua como objeto de reflexão.

Com embasamento em Soares (2018), pode-se dizer que consciência metalinguística focaliza, de forma analítica e reflexiva, a língua; é uma aprendizagem consciente e explícita que envolve processos linguísticos e cognitivos; e, por consequência, deve ser desenvolvida durante todo o processo de escolarização. Leal e Roazzi (2007) também pensam que a consciência metalinguística (não obrigatoriamente articulada a um padrão de nomenclatura padronizada em gramáticas tradicionais), sobre aspectos morfológicos e semânticos da língua, por exemplo, pode ajudar muito o aprendiz a refletir de forma consciente e a tomar decisões na hora de usar o sistema linguístico.

Treiman e Kessler (2014), a partir de estudos com crianças aprendizes das línguas francesa e inglesa, reforçaram a constatação de Leal e Roazzi (2007) ao afirmar que, nas escolhas entre as opções ortográficas, as crianças não o fazem aleatoriamente, visto que, no sistema de escrita, há diferentes fontes de informação que podem potencializar a chance de se fazer uma escolha mais acertada. Entre essas fontes, há a possibilidade de se considerar, por exemplo, a morfologia da palavra (ou de palavras relacionadas morfologicamente) e o contexto dentro de uma palavra, em que determinado segmento possa colaborar na opção a ser grafada (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Soares (2018) ainda apresenta que esse tipo de consciência tem diferentes dimensões, as quais são classificadas diferentemente por variados pesquisadores. Para a finalidade desta tese, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem da ortografia seja um exemplo de desenvolvimento da consciência metalinguística e, a partir dessa premissa, serão destacadas, a seguir, duas dimensões dessa consciência: a fonológica e a morfológica (ou morfossintática), entre outras existentes, como a metatextual e a pragmática¹¹.

Tendo em vista a relativa transparência da ortografia do português brasileiro, a consciência fonológica é o principal parâmetro para compreensão da correspondência fonema-grafema (SOARES, 2018). Conforme Soares (2018, p. 166), esse tipo de consciência refere-se à “capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que a constituem”. De modo a entender o princípio alfabético, a criança precisa alcançar essa consciência fonológica que vai da palavra ao fonema e que é dividida em diferentes níveis. Estes, segundo Soares (2018), englobam a habilidade de:

- desassociar significante e significado (consciência lexical), isto é, entender que a palavra é um signo composto pela junção do significante (forma acústica) e do significado, mas a relação entre estes componentes é arbitrária (SAUSURRE, 2003), logo o conceito de “casa” não possui relação direta com a imagem sonora /kaza/;

¹¹ Em linhas gerais, a dimensão metatextual focaliza o texto. Sendo assim, recobre habilidades de diferenciar e reconhecer gêneros textuais, de refletir sobre o conteúdo temático, de identificar se há coerência e coesão, de elencar quais são as ideias principais de um texto etc. (SOARES, 2018). A pragmática, por sua vez, diz respeito “a interação entre a expressão linguística e o contexto em que é usada” (SOARES, 2018, p. 137). Ainda segundo Soares (2018), não existe a dimensão semântica/lexical, pois o significado está sobreposto em todas as dimensões.

- sensibilizar-se quanto às rimas (elemento da sílaba e parte semelhante entre os sons finais de palavras) e às aliterações (“semelhança entre sons iniciais de palavras em sílabas, particularmente CV, como em **ba**laio – **ba**cia”) (SOARES, 2018, p. 180, grifos da autora), tanto no reconhecimento quanto na produção;
- dividir as palavras em sílaba, isto é, em “menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência” (SOARES, 2018, p. 185) (consciência silábica);
- manipular os fonemas, ou seja, identificá-los e segmentá-los (consciência fonêmica), assim como representá-los e reconhecê-los por meio de grafemas (consciência grafofonêmica).

Pondera-se que algumas dessas habilidades são mais complexas do que outras, por razões como: extensão da palavra, fonemas componentes da palavra, estrutura da sílaba (MORAIS, 2019). Isso significa dizer, como exemplifica Morais (2019), que é mais fácil: segmentar os fonemas de “lua” do que de “chocolate” (extensão); pronunciar sons vocálicos – os quais formam sílabas isoladas – do que os de algumas consoantes oclusivas (produzidas quando o ar advindo dos pulmões encontra uma obstrução na passagem dele pela boca, como /p/, /b/, /t/, /d/) (fonemas envolvidos); saber uma palavra que inicie com sílaba CV do que com sílaba CVC (estrutura silábica).

Acredita-se, nesta pesquisa, que algumas das dificuldades ortográficas de alguns alunos do EFII estejam associadas ao pouco desenvolvimento da consciência fonológica, tanto nos níveis que lidam com a oralidade (consciência lexical, de rimas e aliterações, silábica), quanto naqueles que perfazem a oralidade e a escrita (grafofonêmica). Para Fayol (2014), há expressiva diferença da consciência fonológica entre diferentes crianças, pois quanto mais habilidades elas têm para distinguir fonemas, mais previsível é seu sucesso para aprender a ler e a escrever. Sendo assim, por mais que essa consciência deva ser estimulada desde a Educação Infantil (MORAIS, 2012), cogita-se que nem todos os estudantes que estejam numa etapa de escolarização mais avançada tenham domínio satisfatório de todas essas habilidades situadas nos níveis da consciência fonológica.

A consciência morfológica¹², por sua vez, é “a habilidade de refletir sobre, analisar e manipular os elementos mórficos nas palavras” (CARLISLE, 2010, p. 466 *apud* SOARES, 2018, p. 150). Quanto à ortografia, essa consciência não é mais importante que

¹² Segundo Soares (2018), devido aos empecilhos em desvincular os estudos morfológicos dos sintáticos, alguns autores têm preferido o termo mais abrangedor “consciência morfossintática”.

a fonológica na aprendizagem da escrita (tendo em vista os diferentes níveis desta última mencionados anteriormente), contudo, no português brasileiro, ela favorece a aprendizagem de determinadas flexões verbais e de palavras formadas por derivação sufixal, na qual um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema (SOARES, 2018). Nesses dois casos, verifica-se que somente o conhecimento da morfologia é suficiente no esclarecimento de grafias que fogem à transparência da relação entre fonema e grafema. Cabe destacar, pois, que o papel dessa consciência, na aprendizagem da ortografia, é restrito e posterior ao da consciência fonológica. Nesse sentido, demanda, por parte do aprendiz, conhecimentos linguísticos e, inclusive, verbalização de regras (SOARES, 2018). Por isso, a consciência morfológica deve ser desenvolvida não só nas últimas séries dos anos iniciais, mas também nos finais do Ensino Fundamental.

Após o desenvolvimento dessa consciência metalinguística, a qual encobre as dimensões fonológica e morfológica citadas, a criança torna-se alfabética, isto é, ela conquista habilidades de ler e escrever palavras com certa fluidez e pode avançar para outras capacidades que a tornarão proficiente na leitura e na escrita. Nesse ínterim, cabe pontuar algumas teorias/visões a respeito da aprendizagem da escrita, especificamente das estratégias para escrita de palavras¹³, como a memorização mecânica, a dupla rota, o construtivismo, o conexionismo e a integração de múltiplos padrões, esta última adotada como a mais pertinente a esta tese.

1.2 Estratégias para escrita de palavras: breve histórico em defesa da Integração de Múltiplos Padrões

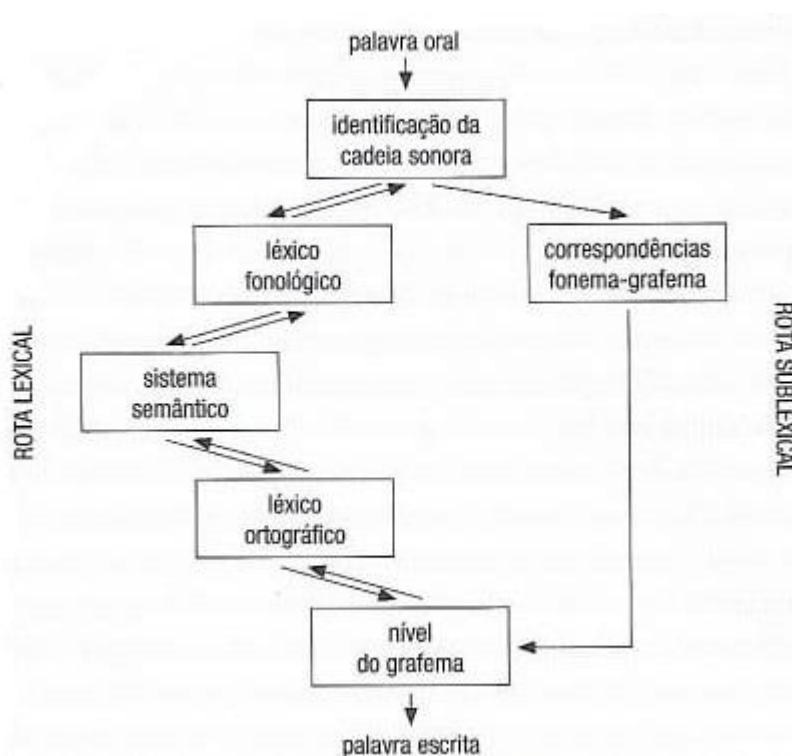
De acordo com Treiman e Kessler (2014), a memorização mecânica é uma concepção tradicional sobre a aprendizagem da escrita, não sendo, portanto, uma teoria científica. Nessa ótica, as crianças aprendem a ortografia por meio da memorização dos grafemas e da grafia das palavras. Os aprendizes mais experientes têm, na memória, mais palavras que aqueles mais iniciantes, todavia o processo de aprendizagem e de lembrança da forma gráfica é similar para os dois grupos em “estágios” diferentes (TREIMAN; KESSLER, 2014). Ainda em voga nos dias de hoje, a memorização mecânica implica, didaticamente, atividades como copiar repetidas vezes uma palavra, visualizá-la na

¹³ Alguns dos fundamentos teóricos que serão citados também são válidos para a leitura, mas o enfoque neste processo não será exposto pelo recorte temático desta tese.

mente, memorizar lista de palavras (por exemplo, com base na frequência de uso ou equivalência no significado).

A teoria da dupla rota, por sua vez, é bastante difundida na área e aplicada em estudos científicos. Como o próprio nome sugere, nesse arcabouço teórico, postula-se que existem duas rotas independentes, uma lexical (ou visual, ortográfica) e outra fonológica (ou sublexical), para representação escrita de uma palavra. A seguir, essas duas rotas são representadas:

Figura 1 – Esquema representativo do modelo de dupla rota



Fonte: Soares (2018, p. 259).

A partir da figura, nota-se que, na escrita de uma palavra (ouvida, ditada ou mentalizada), pode-se operar uma correspondência fonema-grafema – rota fonológica; ou é possível identificar o significante no léxico mental (fonológico, semântico, ortográfico) e grafá-lo, sem realizar a correspondência citada – rota lexical (SOARES, 2018). Para Fayol (2014, p. 16), esse léxico mental é uma “espécie de dicionário” no qual está armazenado um rol de formas abstratas que são de contato frequente e contém informações de som, sentido e grafia.

Fayol (2014), embasado em estudos realizados por outros pesquisadores, cita dois fatos interessantes à presente discussão. O primeiro diz respeito à ideia de que cada indivíduo possui apenas um léxico ortográfico – composto por formas estáveis (de acordo ou não com a norma ortográfica da língua) – que é utilizado no processamento da leitura e da escrita de palavras. Nessa perspectiva, o que justificaria um aluno a escrever, em um mesmo texto, “enchente” e “enxente”? Faria parte do léxico ortográfico do estudante duas representações gráficas para uma mesma palavra? Outra questão mencionada por Fayol (2014, p. 31) é a evidência empírica de que a escrita manual favorece “a memorização e o reconhecimento da forma ortográfica dessas palavras”.

De acordo com Soares (2018), não há numerosos estudos que discutem as estratégias de escrita das palavras no modelo de duas rotas no português brasileiro (assim como para outros idiomas), pois se focalizam mais as questões envolvidas na leitura. Muitas considerações realizadas sobre o ato de ler, no entanto, também se aplicam ao escrever, como a de que são as características de cada palavra que implicam uma ou outra rota (SOARES, 2018). Nesse sentido, considerando-se a relativa transparência da ortografia do português brasileiro, é viável expor, a partir de Soares (2018), os efeitos mais comuns das características das palavras sobre a escrita, como o de lexicalidade, de extensão, de vizinhança, de frequência e de regularidade.

A partir da escrita de palavras reais ou inventadas¹⁴, verifica-se o efeito da lexicalidade, por meio do qual se observa que a rota lexical é prioritária no caso de palavras reais, pois estas são identificadas no léxico mental. No caso das pseudopalavras, a tendência é a rota fonológica, a qual, no caso da escrita, realiza-se pela conversão fonema-grafema. Por intermédio do efeito de extensão, por sua vez, nota-se que quanto maior o número de grafemas que compõe a palavra menos consistente é a escrita. Esses dois efeitos, pois, têm, como rota principal, a fonológica, quando se considera o processo inicial da aprendizagem da escrita.

O efeito de vizinhança já considera a influência, na hora de grafar uma palavra, de outras palavras parecidas (compostas pelos mesmos grafemas, presentes em posições idênticas, exceto uma, como “pato” e “bato”) e presentes no léxico mental. Para línguas como o português brasileiro, de relativa transparência, a rota fonológica tende a ser a mais

¹⁴ Também denominadas de pseudopalavras ou não palavras, são criações compostas por sequências de grafemas que não têm significado, mas que seguem o padrão ortográfico de determinada língua (SOARES, 2018).

comum, logo não se acredita que o efeito de vizinhança, via rota lexical, seja frequente. Sendo assim, a troca de <p> por , como no exemplo dado, é mais uma dificuldade na consciência grafofonêmica do que um efeito de vizinhança.

Por outro lado, a rota lexical será prioritária quando se analisa o efeito de frequência, já que as palavras são escritas com mais rapidez e consistência quando são vistas frequentemente. O contrário disso, isto é, as palavras de pouco contato, por parte do aprendiz, encaminham-se à rota fonológica e, por isso, podem acarretar dificuldades e erros na representação fonema-grafema. Esse efeito de frequência, porém, pode receber influências do efeito de regularidade, melhor dizendo, além da maior ou menor proximidade com as palavras, deve-se considerar, ainda, que a relação fonema-grafema não é completamente regular, portanto há correspondências em que se identifica parcialidade na regularidade e outras nas quais há total irregularidade¹⁵.

Em síntese, a rota fonológica é bastante empregada no processo inicial da alfabetização, mas, com o tempo, as palavras passam a compor o léxico mental do indivíduo que passa a usar a rota lexical, de modo similar ou superior. Palavras de maior extensão e/ou irregulares podem gerar maiores dificuldades na grafia se não são vistas com frequência, ou seja, é possível relacionar efeitos.

Diante disso, é preciso compreender que as duas rotas são indispensáveis no desenvolvimento da escrita e os efeitos apresentados é que vão direcionar se a exploração didática deve ocorrer por uma ou por outra rota, ou, até mesmo, pelas duas de forma complementar (SOARES, 2018). Nessa concepção, portanto, as crianças são incentivadas à memorização das palavras irregulares e, principalmente, à instrução fonética, isto é, a conversão fonema-grafema nas regularidades, inclusive porque grande parte dos estudos dessa teoria pressupõem uma relação transparente entre fonema-grafema, independente de contexto em que estas unidades são empregadas (TREIMAN; KESSLER, 2014). Sendo assim, segundo Treiman e Kessler (2014), a teoria da dupla rota aproxima-se da visão memorizada por se basear na ideia de que a frequência no contato com determinada forma escrita é uma variável determinante ao armazenamento no léxico ortográfico.

O construtivismo – a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky embasados nas teorias de Piaget e na psicolinguística – destacou as hipóteses que as crianças desenvolvem na compreensão da escrita, o que foi denominado como níveis de

¹⁵ Na palavra “enchente”, por exemplo, a grafia do <n> (em detrimento de <m>) constitui uma regularidade contextual, enquanto a do <ch> é uma irregularidade.

desenvolvimento da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Estes, muito difundidos e aplicados no Brasil, são quatro: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

Nessa teorização, as crianças passam por tais estágios com o apoio de hipóteses construídas por elas sobre a apropriação da escrita e cabe à escola fomentar a progressão até se alcançar o nível alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Na aprendizagem da escrita, uma criança pode ser questionada quanto à forma de se grafar uma palavra em comparação à grafia feita por outro aprendiz, de modo a se elencar a melhor e se justificar essa escolha (TREIMAN; KESSLER, 2014). Nessa situação, o professor tem o papel de suscitar a dúvida e a descoberta, isto é, mostrar à criança que as hipóteses desta podem não ser totalmente consistentes. Conforme Treiman e Kessler (2014), os estudiosos do construtivismo deram pouca atenção à última fase do desenvolvimento da escrita, pois não há aprofundamento, por exemplo, como as crianças aprendem que um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema. Isto é, na psicogênese da escrita, há uma expressiva lacuna quanto ao modo como o sujeito constrói a ortografia da língua. Mesmo que as proposições de Ferreiro e Teberosky (1986) sejam em consideração ao espanhol, cujo sistema alfabético é mais transparente, não se pode esquecer de que, nessa língua, também há irregularidades.

As teorias conexionistas, diferentemente das anteriores, pressupõem a exclusividade de uma rota que pode ser fomentada, a fim de se produzir grafias corretas para produção de palavras regulares, irregulares ou inventadas (TREIMAN; KESSLER, 2014). Na verdade, Treiman e Kessler (2014) apontam que o conexionismo não classifica as palavras ortograficamente em regularidades ou não, pois as enxergam num *continuum* denominado de “consistência” que diz respeito, por exemplo, à semelhança na pronúncia de uma palavra. Isso quer dizer que a pronúncia de determinada palavra ativa unidades cujas pronúncias são parecidas.

Acredita-se, assim, que há redes de unidades e o aprendizado acontece via alterações nessas redes, num processo paralelo, tendo em vista que a cognição se assemelha aos processos de interconexão dos neurônios cerebrais.

Segundo o modelo conexionista, a aprendizagem ocorre sem o apelo a regras e a manipulação explícita de sistemas de símbolos para a representação dos conceitos. Para eles, as redes não precisam ser explicitamente programadas, pois se organizam dinamicamente com base na experiência, ou seja, por meio de interação do sistema com o ambiente (WIETHAN et al., 2012, p. 985).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a aprendizagem da escrita não requer instrução explícita quanto ao sistema de escrita no entendimento desse modelo teórico. Deduz-se que os aprendizes compreenderão, de modo implícito, “os padrões estatísticos de seu sistema de escrita se praticarem com uma amostra representativa de palavras e se virem a grafia correta de uma palavra depois que a escreverem incorretamente”¹⁶ (TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 97, tradução nossa).

Por último, a Integração de Múltiplos Padrões (IMP)¹⁷ – concebida aqui como a mais apropriada – postula que as crianças aprendem a grafia de formas ortográficas específicas em que há transparência na relação fonema-grafema ou não (principalmente aqueles com os quais elas têm contato desde tenra idade), mas também padrões gerais aplicáveis a determinado sistema de escrita (TREIMAN; KESSLER, 2014). Este último aspecto, “mesmo quando esses padrões são complexos e mesmo quando não aumentam a probabilidade de produzir uma ortografia correta para 100%”¹⁸ (TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 250, tradução nossa) das formas ortográficas, minimiza a ênfase puramente na memória e naquilo que é arbitrário.

Uma primeira classe desses padrões considera não só a aparência visual da escrita, mas também o arranjo e a ordem dos fonemas (fonotática)/dos grafemas (grafotática) (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018b). Se uma criança aprendeu sobre a sequência de grafemas e sabe o primeiro e o último componentes da palavra “mãe”, não considerará “mmm” como uma alternativa plausível nessa forma, pois isso não é uma sequência possível em português¹⁹. Melhor dizendo, as crianças consideram a frequência e a sequência de grafemas específicos pertencentes ao sistema de escrita em aprendizagem. O outro tipo de padrões refere-se às conexões entre as formas gráficas e os níveis linguísticos, por exemplo, a fonologia e a morfologia, os quais também determinam e motivam a grafia correta.

¹⁶ “the statistical patterns of their writing system implicitly if they practice with a representative sample of words and if they see the correct spelling of a word after they misspell it”.

¹⁷ A sigla “IMP” será usada só a partir desta menção, pois antes a teoria tinha sido referenciada superficialmente.

¹⁸ “even when those patterns are complex and even when they don’t raise the probability of producing a correct spelling to 100%”.

¹⁹ Em inglês, Treiman e Kessler (2014), além do exemplo de “mom” que não é grafada como “mmm”, no caso de a criança ter dúvida sobre o grafema do meio, citam a palavra “cat” que é uma sequência possível em inglês, enquanto “TTT” ou “ckAt” não seriam plausíveis em consideração à questão visual e à fonotática/grafotática.

Na IMP, entende-se que as crianças, em busca de aprender os padrões ortográficos, aplicam seus mecanismos de aprendizado de uso geral. Exemplo disso é quando elas, implicitamente, rastreiam a frequência e em quais condições um padrão se materializa, o que é denominado “aprendizado estatístico” (como constatar que muitas palavras, em português, terminam com “os” e poucas com “us”) (TREIMAN; KESSLER, 2014). Esse tipo de aprendizagem é lento e demanda muitas observações, mas pode ser menos dispendioso se os aprendizes também forem instruídos a respeito, informalmente, por intermédio de orientações de um adulto e/ou, formalmente, no processo de alfabetização, como atestam Treiman e Kessler (2014).

Fato é que todo esse processo exige habilidades de aprendizado a partir do uso geral da língua, mas também de saberes sobre essa língua e as unidades componentes desta. Por essa razão, a aprendizagem da grafia correta das palavras pode demorar muito mais se as crianças não têm domínio de especificidades do sistema de escrita em questão, como a análise de unidades menores (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Para essa teorização, a memorização não é um problema, mas o desenvolvimento vai além dela, pois a consciência sobre a língua e o uso desta torna a grafia menos arbitrária e mais motivada, ou seja, o aprendiz não só sabe grafar corretamente uma palavra, mas também entende o porquê daquela correspondência fonema-grafema e é levado a compreender uma palavra numa rede de associações com outras (TREIMAN; KESSLER, 2014). Esse entendimento afasta e descarta, portanto, a essência totalizante da visão teórica nomeada memorização mecânica.

A IMP também supera a teoria de dupla rota, pois compreende que, mesmo para as palavras de “inconsistências não-condicionadas” (ou seja, constituídas de irregularidades), há padrões dentro do sistema de escrita. Além disso, nas regularidades, a teoria de dupla rota aposta na correspondência transparente fonema-grafema, isto é, supervaloriza as regularidades, enquanto a IMP reconhece, também, outros padrões que também devem ser ensinados, como aqueles que englobam o contexto de ocorrência de um fonema e a morfologia, o que Morais (2007a) nomeia como regularidades contextuais e morfossintáticas, respectivamente. Ainda segundo Treiman (2014), as crianças menores não usam o contexto tanto quanto as mais velhas ou os adultos, por isso seria válida a instrução quanto aos padrões existentes da escrita. Esse ensino poderia ser concretizado pelo professor que, ciente dessa questão, poderia auxiliar os alunos a descobrir quando há certo padrão e, assim, favorecer a aprendizagem desse aspecto linguístico.

Bowers e Bowers (2017) também defendem que é relevante trabalhar a correspondência fonema-grafema via instrução fonética, sem excluir as interações da ortografia com a etimologia, a fonologia e a morfologia. Mesmo que as considerações destes dois pesquisadores também sejam a respeito do inglês, aplica-se essa ideia ao concordar com eles sobre haver opacidade fonológica em algumas representações ortográficas, mas transparência ortográfica que pode ser explorada por meio da morfologia. A questão da etimologia tende a ser mais complexa, pois envolve, por exemplo, consulta a dicionários etimológicos que possibilitem o reconhecimento da “história” da palavra (BOWERS; BOWERS, 2017). Todavia, segundo Bowers e Bowers (2017), interessantes debates podem ser feitos em sala de aula se as crianças receberem perguntas sobre as conexões entre o sentido e a estrutura de palavras que compartilhem elementos morfológicos. Um exemplo é oferecer aos aprendizes um grupo de palavras para discutirem quais são da mesma família morfológica e quais não são.

Quanto ao construtivismo, a IMP critica a previsão de que uma criança tem hipóteses semelhantes para quaisquer palavras, pois, na verdade, crê-se que os aprendizes possuem desempenhos variados em palavras que não sigam um mesmo padrão ortográfico (TREIMAN; KESSLER, 2014). Sendo assim, reconhece-se que as crianças passam por níveis de aprendizagem da escrita, contudo os estágios de desenvolvimento nesse processo não são identificáveis com total assertividade nos níveis apresentados por Ferreiro e Teberosky (1986), nem aplicáveis à maioria das crianças, como a ideia de que muitas destas escrevem, durante certo período, palavras com um número de grafemas similar ao de sílabas.

Por fim, segundo Treiman e Kessler (2014), a IMP aproxima-se das teorias connexionistas por também defender que o aprendizado estatístico é relevante e por conceber que os indivíduos usam padrões similares tanto para itens ainda não conhecidos quanto para os conhecidos. Não é à toa que a IMP também relativiza a tradicional dicotomia regularidades e irregularidades, pois muitos estudos desconsideram aspectos contextuais e classificam as palavras como de exceção²⁰. Todavia, difere-se do connexionismo pela questão do ensino, pois, evidentemente, existe aprendizado por

²⁰ As sistematizações sobre a escrita ortográfica do português (por exemplo, MORAIS, 2007a; NÓBREGA, 2013) já pressupõem que aspectos contextuais e morfossintáticos são regularidades. Por esse motivo, essa relativização proposta pela IMP não é uma novidade aos estudos brasileiros na área em discussão, o que oportuniza, portanto, a continuidade do emprego dos termos “regularidade” e “irregularidade” ao longo desta tese.

exposição (implícito), mas as crianças também avançam no conhecimento ortográfico por meio de *feedbacks* sobre acertos e erros de grafia, inclusive sobre o porquê destes (instrução explícita) (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Mesmo que a maior parte das pesquisas embasadas na IMP tenha como língua em análise o inglês, considera-se que a ortografia, no caso das investigações acadêmicas e do ensino-aprendizagem situados no Brasil, carece de um olhar diferenciado como esse, já que os arcabouços teóricos são enfadonhamente repetidos e com embasamento nos mesmos autores, conforme foi dito na *Introdução*. Ademais, de acordo com Soares (2018), os resultados de estudos a respeito da ortografia opaca, como no caso do inglês, são relevantes indicadores para investigações relativas à ortografia de outras línguas, uma vez que, por meio dos primeiros, revelam-se, por dessemelhança, particularidades de transparência e de opacidade.

Portanto, tendo em vista essas particularidades da aprendizagem da escrita, especialmente da ortografia, nota-se que, no português brasileiro, não há total transparência na relação fonema-grafema, logo a IMP é apropriada por considerar o aprendiz como um sujeito ativo (mesmo em casos de inconsistências fonográficas) e por apostar em padrões contextuais e morfológicos, por exemplo, para além da questão puramente fonológica. Cabe, então, entender conceitualmente e pensar em maneiras de explorar didaticamente as correspondências – regulares e irregulares – que constituem a norma ortográfica da língua portuguesa, questão a ser discutida no próximo tópico.

1.3 Ortografia: faceta linguística no ensino-aprendizagem de língua materna

A palavra “ortografia” deriva, etimologicamente, de duas palavras gregas: “orthos” = correto, direito, exato + “graphos” = grafia, escrita; e significa, pois, grafia correta. Conforme Moraes (2002) e Cagilari (2015), a ortografia é uma convenção social, uma unificação de caráter prescritivo – tendo em vista a variedade de falares – que visa facilitar a comunicação escrita. Para Soares (2018), a existência de uma norma ortográfica pressupõe que a correspondência fonema-grafema não é totalmente transparente, isto é, há outras grafias factíveis, na língua, para representar essa relação fonográfica. De acordo com Luft (2012), o número de fonemas correspondente ao de grafemas é um dado que demonstra a inconsistência som-grafema na língua portuguesa, pois há 21 grafemas para 19 consoantes fonológicas, por exemplo.

Sendo assim, no português, são poucos os casos em que o grafema representa um único fonema e vice-versa (como o grafema <d> que representa o fonema /d/ em “dado”). O mais habitual é haver mais de um grafema para representar um fonema (/ʒ/ representado por <g> ou <j>, respectivamente em “relógio” e “canjica”) ou só um grafema representa mais de um fonema (“r” que representa /r/ e /R/, respectivamente em “carinho” e “enrolar”) (NÓBREGA, 2013).

No caso específico da língua portuguesa, a padronização ortográfica foi estabelecida na primeira metade do século XX²¹ e constitui-se de princípios para além da relação fonema-grafema, isto é, há também correspondências com paradigmas morfológicos, sintáticos e semânticos (MORAIS, 2007b). Como afirma Morais (2007a), quando se trata das questões ortográficas, sempre é necessário compreendê-las como resultado de uma convenção negociada historicamente, a partir de noções, por exemplo, fonográficas e etimológicas. Tal norma determinou os grafemas autorizados na língua portuguesa, assim como a segmentação das palavras no texto e o uso da acentuação. Para Bechara (2015, p. 12), o sistema ortográfico do português organizou-se a partir de quatro princípios incompatíveis: a pronúncia (modo como uma palavra é dita e ouvida), a etimologia (relação com a origem da palavra), o uso erudito (“prática de bons autores”) e o traço de distinção (busca em diferenciar graficamente palavras homófonas).

A natureza convencional da ortografia corrobora a necessidade de esta ser ensinada pelas instituições escolares, pois o indivíduo não a aprenderá sozinho. Além disso, como exposto no tópico 1.1, “Aprendizagem da escrita alfabética e consciência metalinguística”, há de se considerar que a escrita é um processamento de longa duração (FAYOL, 2014) e requer criteriosa sistematização e tomada de consciência (ROBERTO, 2016). Dessa forma, pode-se afirmar, categoricamente, que “a produção escrita é uma atividade dispendiosa em atenção e memória para todos” (FAYOL, 2014, p. 22), e a ortografia é uma parte relevante nesse trabalho, visto que, em muitos casos, um texto escrito em desacordo com a norma ortográfica pode acarretar dificuldades para o leitor,

²¹ Conforme Morais (2007a), Neves (2012) e Roberto (2016), a ortografia atual foi estabelecida na terceira fase (conhecida como “simplificada”) do sistema escrito da língua portuguesa, desde o início do século XX. Antes disso, houve dois períodos: o fonético (do século XIII aos meados do XVI) – em que a ortografia se aproximava da fala – e o pseudoetimológico (do século XVI ao início do XX) – no qual se deveria se manter as grafias de palavras oriundas de outras línguas. A citada terceira fase englobou não só as características das duas anteriores, como abarcou grafias pela tradição de uso. Para aprofundamento na questão da ortografia simplificada e dos acordos ortográficos, recomenda-se a leitura de Kemmler (2015).

assim como falhar totalmente em seu propósito comunicativo (TREIMAN; KESSLER, 2014).

De acordo com Guimarães (2017), existe a concepção de que o aprendizado da norma ortográfica ocorre por meio do contato com a língua escrita, entretanto não é possível validar esse pensamento em muitos casos, porque, a partir de dados e análise de produções textuais feitas por alunos, nota-se o quanto esse contato com a cultura escrita não é satisfatório para produção e fixação dos princípios ortográficos. Treiman (2018a) também diz que essa suposição de que as crianças desenvolvem o conhecimento ortográfico a partir da imersão em um ambiente letrado, principalmente por meio da leitura de textos, não é adequada. Para esta autora, não se quer dizer que a leitura não tenha algum papel, todavia os ganhos com isso são modestos, pois os leitores, comumente, não se atentam à forma da palavra no ato de ler, mas aos significados. Diante disso, é necessário investir em uma instrução a respeito dessa faceta linguística, pois, por intermédio do ensino, incentiva-se bastante atenção à grafia das palavras e acelera-se o processo em detrimento de um mero contato com a escrita (TREIMAN, 2018a). Além disso, a correspondência fonema-grafema é mais complexa e variável do que o inverso.

Para Morais (2002), é corriqueiro também que os estudantes grafem adequadamente as palavras em ditados, quando o professor, às vezes, pronuncia a palavra de modo artificial. Todavia, os mesmos sujeitos podem cometer vários erros na produção de textos, quando não saberá lidar com a ausência desse artifício mediado pelo educador. Isso reforça a necessidade de ajudar o aprendiz a internalizar as regras e a entender os princípios gerativos destas, de uma maneira ativa, assim como de se considerar adequadamente a variação linguística nesse processo (MORAIS, 2002). Então, é crucial conceber a ortografia como uma faceta linguística a ser explorada no ensino de língua materna e não negligenciada, conforme foi discutido na “Introdução” deste estudo.

Segundo Soares (2018), existem três facetas – diferentes, no entanto complementares – relacionadas à participação do sujeito no mundo da escrita: i. a linguística: “representação visual da cadeia sonora da fala” (SOARES, 2018, p. 28); ii. a interativa: “veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2018, p. 29); iii. a sociocultural: “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2018, p. 29). Defende-se, assim como a referida autora, de que a primeira faceta, na aprendizagem da língua escrita, é a base das outras duas, pois essa dimensão linguística abarca o reconhecimento

adequado e fluente do sistema alfabético-ortográfico que sustentará as habilidades de produção/compreensão textual e de inserção em eventos letrados em diferentes contextos. Para Soares (2018), essas duas últimas facetas recobrem o conceito de letramento, enquanto a faceta linguística corresponde, numa perspectiva ampliada, à alfabetização, isto é, à:

aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que se representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções (SOARES, 2018, p. 328).

Nesse sentido, fica claro que o domínio ortográfico é uma das muitas habilidades na aprendizagem da língua escrita e a alfabetização (cunhada desse modo) não está, portanto, restrita aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, após o aprendiz se apropriar da escrita alfabética, isto é, depois de compreender que as palavras escritas são combinação de grafemas que representam fonemas (uma relevante etapa do processo de alfabetização), ele está apto a lidar com as dificuldades ortográficas, estágio, no desenvolvimento da escrita, denominado de “alfabético consolidado” (GENTRY, 2004). Além do mais, aponta-se que a ortografia é parte da alfabetização, mas esta não se restringe àquela e nem vice-versa.

Nesse aspecto, cabe apontar a diferença entre o sistema de escrita alfabética e o domínio ortográfico. Conforme Morais (2007a), o sujeito apropria-se do primeiro progressivamente e, assim, assimila a forma dos grafemas e a organização da escrita na folha do papel, assim como constrói saberes sobre o funcionamento da base alfabética. Contudo, nesse processo, bastante presente nos estudos acerca da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), a criança ainda não internalizou todas as convenções escritas, ou seja, não possui ainda domínio da norma ortográfica (MORAIS, 2002), “ainda não se tornou ortográfica” (SOARES, 2018, p. 290), isto é, não tem domínio das regularidades específicas e irregularidades do sistema ortográfico.

É crucial, no entanto, diferenciar regras de correspondência fonografêmica, as quais se realizam na escrita (e que são mais difíceis de serem aprendidas), de regras de correspondência grafêmico-fonológica, as quais se realizam na leitura (ROBERTO, 2016). Como bem exemplifica Soares (2018), um indivíduo alfabético pode ler, sem

dificuldades, “girafa”, mas ter dúvidas, na hora de escrever, a respeito do fonema inicial /ʒ/ ser representado pelo grafema <j> ou <g>.

Apesar de esta tese focalizar a escrita e, de fato, a aprendizagem da norma ortográfica ser priorizada na relação fonema-grafema (e não o contrário), são apresentadas, primeira e objetivamente, as relações fonema-grafema irregulares no tocante à leitura, a partir de Soares (2018):

- Grafemas <e> e <o> em sílabas tônicas de palavras paroxítonas que são homófonas: colher (verbo - /o/ e /e/) x colher (substantivo - /o/ e /ε/);
- Grafemas <e> e <o> em sílabas tônicas de palavras paroxítonas que não são homófonas²²: “rocha” lido como “rôcha”;
- Grafema <x>: “tóxico” lido como “tóchico”.

Na escrita, por sua vez, há diferentes regularidades e irregularidades que não recebem a mesma terminologia pelos estudiosos da área (cf. LEMLE, 2002; ZORZI, 1998; MORAIS, 2002, 2007a; FARACO, 2015; NÓBREGA, 2013; SOARES, 2018 etc.). Por esse motivo, aqui será feita uma mixagem entre a nomenclatura, as explicações e as exemplificações propostas por Morais (2002, 2007a), Nóbrega (2013) e por Soares (2018), como uma revisão da literatura na área.

Conforme Morais (2007a), a norma organiza-se em correspondências regulares e irregulares. Em relação às primeiras, as quais os alunos podem aprender por meio de uma instrução reflexiva²³ que leve ao desenvolvimento da consciência metalinguística, há três tipos:

i) **regulares diretas**, relativas às relações biunívocas, em que um único grafema representa um fonema e vice-versa. Para Soares (2018), no início da alfabetização, é comum haver essas trocas motivadas pela falta de sensibilidade referente à distinção de um fonema sonoro (como /b/, /d/ e /v/) e um surdo (como /p/, /t/ e /f/). Isso ocorre devido à realização desses sons se concretizar no aparelho fonador de forma muito semelhante, sendo diferente apenas na vibração das cordas vocais (fonema sonoro) ou não (fonema

²² Conforme pontua Soares (2018), esta irregularidade está mais presente na pronúncia de crianças que se deparam com palavras de baixa frequência que são desse tipo de descrição.

²³ Um processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, apoia-se na ideia de “gramática reflexiva” a qual conduz o estudante à explicitação consciente, à redescoberta de fatos e de elementos linguísticos, assim como à ampliação produtiva de variedades e recursos da língua não dominados inconscientemente (TRAVAGLIA, 2005).

surdo). Tal fato exige um trabalho com a consciência fonológica no nível da consciência fonográfica. O quadro a seguir sintetiza esse tipo de regularidade para as consoantes:

Quadro 2 – Correspondências regulares diretas dos grafemas consonantais

Grafema	Fonema	Exemplo
	/b/	b iblioteca
<d>	/d/	d aça
<f>	/f/	f loresta
<p>	/p/	p ássaro
<t>	/t/	t erreno
<v>	/v/	v ulcão

Fonte: Reprodução de Nóbrega (2013, p. 21)

Além dessas seis consoantes, os fonemas /l/, /m/ e /n/, no início de sílaba, também são correspondências diretas, representados, respectivamente, pelos grafemas <l>, <m> e <n>, segundo Faraco (2015)²⁴.

ii) **regulares contextuais**, nas quais o contexto interno da palavra é o que elucida qual grafema ou dígrafo (conjunto de dois grafemas representado por um único fonema) deve ser empregado. Por isso, segundo Soares (2018), é crucial, no ensino da língua escrita, a explicitação dos contextos principais dessa regularidade sistematizada abaixo:

Quadro 3 – Correspondências regulares contextuais dos grafemas consonantais

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/k/	<c>	antes de A, O, U	cavalo, sacola, cubo
	<qu>	antes de E, I	q ueda, q uilo
/g/	<g>	antes de A, O, U	g ato, g ota, agudo
	<gu>	antes de E, I	g uerra, g uitarra
/h/	<r>	no início da palavra no fim de sílaba	r ato, r ua carta, morte
	<rr>	entre vogais	carro , morro
/r/	<r>	entre vogais em sílaba CCV	cara, fera pr ata, cobra
/ʒ/	<j>	no início de sílabas com A, O, U	j abuti, jogada, cajuína
/z/	<z>	no início de palavras com som de Z no início de sílaba precedido por vogal nasal (com n) ou consoante	z abumba, zinco zonzo, banzo, marzipã

²⁴ O fonema /ɲ/ (representado pelo grafema <nh>) não é uma regularidade direta em todos os falares brasileiros, pois, em certas localidades, não é pronunciado, mas somente nasaliza a vogal anterior (por exemplo, [bãyu] para “banho”) (SOARES, 2018).

/z/	<x>	precedido por E e seguido por qualquer vogal	exato, exótico, exhibir, exuberante
/z/	<s>	após ditongos	pausa, coisa, lousa, faisão
/s/	<s>	no início de palavra e formando sílaba com A, O, U	sapo, sorte, sucesso
		no fim de sílaba sendo precedida por A, O, I, U	pasta, poste, alpiste, fustigar
/m/	<m>	em sílabas nasalizadas antes de P e B no interior de palavra	campo, samba
/n/	<n>	em sílabas nasalizadas antes das demais consoantes no interior de palavra	canto, vento
/s/	<c> ou <ç> (e não <s>, <ss> ou <sc>)	após ditongos	beijo, foice, louça

Fonte: Adaptação a partir de Faraco (2015, p. 44-46), Luft (2012, p. 33), Morais (2002, p. 31) e Soares (2018, p. 299).

Além dessas regras que abarcam muitas consoantes e, em menor proporção, dígrafos, cabe sistematizar outros casos contextuais (e diretos) que envolvem as vogais:

Quadro 4 – Correspondências regulares contextuais e diretas dos grafemas vocálicos

Fonema	Grafema	Contexto	Exemplos
/a/	<a>	-	ave, macaco, fubá
/ã/	<an>	em sílaba tônica para marcar a nasalidade da vogal	manta, campo
	<am>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	cama, cana, ganha
	<a>	-	irmã, maçã
/e/	<e>	em posição pretônica e tônica	equipe, medo, cabelo, você, ipê
/ɛ/	<e>	em sílaba tônica	pedra, médico, canela, café
	<e>	em posição pretônica	excesso, delgado
/ẽ/	<en>	em sílaba tônica para marcar a nasalidade da vogal	mente, tempo, sempre
		em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	tema, pena, lenha
	<e>	no final de palavra para marcar a nasalidade da vogal	abdômen, pólen
/o/	<o>	em posição tônica	ovo, boca, garoa
/ɔ/	<o>	em posição tônica	ócio, foca, corda, pobre
	<o>	em posição pretônica	projeto, colégio
/õ/	<on>	em final de sílaba seguida de consoante	onda, bondoso, bomba, compra

	<o>	em final de sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	cômodo, sono, ponha
/u/	<u>	em posição tônica e pretônica	juba, mudo, chuva, rubi
	<o>	em posição átona final	ponto, manto
/ũ/	<un> <um>	em final de sílaba seguida de consoante na sílaba seguinte	junto, mundo, chumbo, rumba
	/i/	<i>	em sílaba tônica
<e>		em sílaba átona	penete, nobre
/ĩ/	<in> <im>	em sílaba nasal tônica	índio, cinto, pingo
	 <en>	em sílaba nasal átona	enfeite, emprego
	<i>	em sílaba tônica seguida de sílaba iniciada por consoante nasal	lima, hino

Fonte: Reprodução de Couto (2020, p. 30-31), adaptado de Nóbrega (2013) e Soares (2018).

iii) **regulares morfossintáticas**, em que são os aspectos gramaticais da palavra que definem a regra, como no caso de adjetivos indicadores de lugar de origem que se grafam com “esa” (por exemplo, “portuguesa”, “inglesa”, “tailandesa”). A seguir, são apresentados alguns casos dessa tipologia (para consoantes, dígrafos e ditongos) que, comumente, envolvem a noção de sufixos, classes de palavras e flexões verbais:

Quadro 5 – Correspondências regulares morfossintáticas²⁵ dos grafemas vocálicos e consonantais

grafema	Fonema	Contexto	Exemplos
<c> ou <ç> (e não <s>, <ss> ou <sc>)	/s/	sufixos -AÇA, -AÇO, -AÇÃO, - ECER, -IÇA, -ANÇA, -UÇA, -UÇO	barcaça, buzinaço, comunicação, amanhecer, hortaliça, festança, dentuça, dentuço
<c> (e não <s>, <ss> ou <sc>)	/s/	sufixo -ICE em substantivos derivados	doidice, chatice
<s> (e não <z>)	/z/	sufixo -ESA em adjetivo indicador de lugar de origem (gentílicos femininos) sufixo -ÊS em adjetivo indicador de lugar de origem (gentílicos masculinos)	francesa, portuguesa holandês, francês

²⁵ Na lógica dessa regularidade, é válido o trabalho a partir de “famílias” de palavras, isto é, de um conjunto de palavras derivadas de uma primitiva. Isso se aplica, por exemplo, aos derivados de palavras com os grafemas: <z> – enraizar (raiz), revezar (vez); <s> – empresário (empresa), gasoso (gás); <ch> – aconchegar (chegar), pichar (piche); <g> – massagista (massagem), engessar (gesso); <j> – laranjeira (laranja), enrijecer (rijo).

		<p>prefixo terminado em –S (DES-, TRANS-) + palavra começada por vogal ou h</p> <p>com diminutivo em radical terminado em S</p> <p>adjetivos terminados em –OSO, –OSA</p> <p>sufixos –ESE, –ISA, –OSE em substantivos</p> <p>conjugações dos verbos “por” e “querer” (e daqueles derivados destes)</p>	<p>desabafo, desarmonia, transatlântico</p> <p>casa > casinha, raso > rasinho</p> <p>gostoso, amorosa</p> <p>catequese, poetisa, glicose</p> <p>pus, pôs, puser, compôs, compusesse, quis, quisemos, quisier</p>
<s> e não <z>	/s/ ou /ʃ/	no final de palavra que tem marcação de plural	livros, bares
<z> (e não <s>)	/z/	<p>derivados em –ZAL, –ZEIRO, –ZINHO, –ZINHA, –ZITO, –ZITA</p> <p>sufixo –EZA em substantivos derivados de adjetivo</p> <p>sufixo –EZ em substantivos derivados</p>	<p>cafezal, cafezeiro, cafezinho, cafezito, avezinha</p> <p>beleza, pobreza</p> <p>rapidez, surdez</p>
<s> (e não <c>, <ç>, <ss> ou <sc>)	/s/	sufixo –ENSE em adjetivos gentílicos	catarinense, fluminense
<ss> (e não <c> ou <ç>)	/s/	<p>com prefixo terminado em vogal (A-, ANTE-, ANTI-, CONTRA-, INFRA-, ENTRE-, PLURI-, POLI-, PRE-, PRO-, PROTO-, RE-, SEMI-, SOBRE-, TRI-, ULTRA-, UNI-) ou em S (DES-, DIS-) + palavra começada com S</p> <p>verbos conjugados no pretérito imperfeito do subjuntivo</p>	<p>assentar, antessala, antisséptico, contrassenso, infrassom, entressafra, plurisseriado, polissílabo, pressupor, prosseguir, protossolar, ressaltar, semissono, sobressaltar, trissílabo, ultrassom, uníssono, dessalgar, dissociar</p> <p>cantasse, bebesse, partisse</p>
<g> (e não <j>)	/ʒ/	<p>substantivos terminados em –AGEM, –IGEM, –UGEM</p> <p>palavras terminadas em –ÁGIO, –ÉGIO, –ÍGIO, –ÓGIO, ÚGIO</p>	<p>massagem, origem, ferrugem</p> <p>estágio, egrégio, prodígio, relógio, refúgio</p>
<j> (e não <g>)	/ʒ/	todas as conjugações de verbos terminados em –JAR, –JEAR	<p>viajar (viajei, viaje, viajemos, viagem), arranjar (arranjei, arranje, arranjaríamos, arranjará)</p>

<l> (e não <u>)	/w/ ou /ɔ/	substantivos coletivos terminados em L	milharal, cafezal
<u> (e não <l>)	/w/ ou /ɔ/	verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo	cantou, bebeu, partiu
<ão> (e não <am>)	/ã/	verbos na 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo	cantarão, beberão, partirão
<m> (e não <ão>)	/ãw/	verbos na 3ª pessoa do plural de todos os tempos verbais, exceto o futuro do presente ²⁶	cantam, cantaram, cantavam, cantariam
<r> (e não ø)	/h/	verbos no infinitivo	cantar, beber, partir
<d> (e não ø)	/d/	verbos no gerúndio	cantando, bebendo, partindo
<n> (e não m)	/ĩ/, /ẽ/, /ũ/, /õ/	no final de palavra que tem marcação de plural	rins, bens, álbuns, prótons

Fonte: Adaptação a partir de Cegalla (2008, p. 54-63), Faraco (2015, p. 44-46), Luft (2012, p. 27-62), Morais (2002, p. 33-34; 2007a, p. 23-24) e Nóbrega (2013, p. 31-32).

Segundo Treiman e Kessler (2014), regras que lidem com aspectos contextuais e morfossintáticos são aprendidas de modo lento e incompleto, uma vez que as crianças focalizam mais a atenção no fonema que escrevem do que nos segmentos que o circundam. Além disso, a aprendizagem, nesses dois casos, acaba por refletir no conhecimento linguístico do aprendiz, isto é, alguns sujeitos podem ter mais dificuldade com regras condicionantes pela falta de saberes sobre a língua, como a estrutura morfológica das palavras (TREIMAN; KESSLER, 2014). Mesmo assim, Treiman e Kessler (2014), assim como Bowers e Bowers (2017), insistem e apostam numa instrução escolar que considere, além da questão fonética, outros níveis de descrição gramatical, como o morfológico e o semântico, para a aprendizagem da ortografia.

No que diz respeito às **irregulares**, não há regras que amparem o aprendiz. Segundo Roberto (2016), essas irregularidades podem, inclusive, permanecer durante toda a trajetória escolar e se manifestar, ao longo da vida adulta, quando uma nova palavra surgir, por exemplo. Entre esse grupo, são comuns:

Quadro 6 – Correspondências irregulares dos grafemas vocálicos e consonantais

grafema	Fonema	Posição	Exemplos
<ch> ou <x>	/ʃ/	no começo ou no interior da palavra seguido de vogal que não forma ditongo	cheiro, xereta, mexer, cachoeira
<h> ou vogal	Ø	no início de palavra	hálito, herança, hino, hoje, humilhar/ agressão,

²⁶ Há mais uma exceção à regra em questão: o verbo “estar”, no presente do indicativo (“estão”), é grafado com ão (e não AM).

			estender, idealizar, organizar, usina
<j> ou <g>	/ʒ/	no início ou no interior da palavra, seguido de E ou I	gêmeo, exigir, jiboia, projeção
<s> ou <c>	/s/	no início da palavra, seguido de E ou I	certeza, selo, cicatriz, silêncio
		no interior de palavra, entre uma consoante e uma das vogais E ou I	inseto, persiana, perceber, núpcias
<s> ou <ç>	/s/	no interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U	adversário, senso, consulta, calça, cadarço, calçudo
<s> ou <x>	/s/ ou /ʃ/	no interior da palavra em final de sílabas, seguido de consoante	teste, texto
<s> ou <z>	/z/	no interior da palavra, entre vogais	camisa, azedo
	/s/ ou /ʃ/	no final da palavra que não tem marcação de plural	tênis, cartaz
<ss>, <ç>, <sç> (raro) ou <xs> (raro)	/s/	no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é A, O ou U	passar, assobiar, assunto, cabeça, endereço, açúcar, cresço, cresça, exsudar
<ss>, <c>, <sc>, <x>, <xc> ou <xs> (raro)	/s/	no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I	passeio, sucessivo, disfarce, macieira, crescer, descida, máximo, excelente, exsicar
<u> ou <l>	/w/ ou /v/	no final de sílaba	soltar, pousar, jornal, pica-pau
<e> ou <i>	/e/ ou /i/	em sílaba átona que não está no final da palavra	seguro, cigarro
<o> ou <u>	/o/ ou /u/	em sílaba átona que não está no final da palavra	bonito, tamborim
<l> ou <lh>	/l/ ou /ʎ/	diante de certos ditongos	Júlio, julho, família, toalha

Fonte: Adaptação a partir de Faraco (2015, p. 44-46), Morais (2002, p. 35) e Nóbrega (2013, p. 29-30).

Treiman e Kessler (2014) denominam essas palavras de exceção como “inconsistências não-condicionadas” e apostam na necessidade da memorização nesse caso, mas, como dito na seção anterior, não se descarta o conhecimento geral que crianças obtiveram (e podem obter) por meio da experiência com as palavras irregulares, inclusive a probabilidade de determinadas grafias em detrimento de outras e a plausibilidade na correspondência fonema-grafema. Além disso, considera-se que a capacidade de memorização é superior quando há uma organização lógica no contexto de aprendizagem que preza pela geração e pela testagem de hipóteses (BOWERS; BOWERS, 2017).

O conhecimento sobre essas correspondências fonográficas regulares e irregulares são essenciais para a organização das práticas escolares, pois cada uma delas demandam

estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas (MORAIS, 2007b). Pondera-se, todavia, que “a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99), como a coesão, a coerência, as condições de produção etc. Em contrapartida, isso também não significa que o estudo da ortografia deva ser ignorado.

Na verdade, a reflexão linguística deve ser iniciada no contexto da alfabetização e estendida a toda etapa de escolarização, tendo em vista que, frequente e naturalmente, lacunas se fazem presentes na aprendizagem dos educandos. De acordo com Nóbrega (2013, p. 126), “o ensino reflexivo de ortografia sustenta-se em aprendizagem por descoberta sempre que o conteúdo selecionado se orientar por uma regularidade”. Sendo assim, em primeiro lugar, os estudantes descobrirão a regularidade por meio da observação de um *corpus* com palavras selecionadas pelo professor; em segundo, haverá uma sistematização dessa regularidade, de modo que os alunos deduzam e formulem as regras; em terceiro, uma aplicação desse conhecimento na produção de textos (NÓBREGA, 2013). Treiman (2018b) também afirma que, em línguas cujo sistema de escrita não é totalmente transparente e, por isso, uma instrução fonética não seja suficiente para estabelecer todas as correspondências fonográficas da língua (dada a inconsistência na maneira de grafar muitas palavras), o ideal é levar os aprendizes a fazer descobertas sobre palavras, isto é, assumir que eles querem saber o porquê a grafia da palavra é de determinada forma. Para tanto, chamar a atenção para as convenções da escrita em momentos de leitura e de produção textual é adequado, entretanto isso não exclui a possibilidade de destinar um tempo ao estudo de palavras, de forma mais isolada, já que as crianças, geralmente, focam mais nos sentidos do que na forma gráfica das palavras nas práticas letradas (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Segundo Morais (2002), o ensino da ortografia deve ser norteado por três princípios: i. o sujeito deve ter contato constante com materiais escritos em que norma ortográfica é usada, de modo que o aprendiz não só vislumbre a palavra “como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento em si” (MORAIS, 2002, p. 63); ii. o educador deve engendrar oportunidades de ensino-aprendizagem que levem os estudantes a explicitar os conhecimentos ortográficos deles, por meio de dúvidas, reflexões, propostas de transgressão intencional das normas ortográficas; iii. o professor necessita estipular metas para o desempenho ortográfico dos educandos, sem definir previamente o que precisa ser aprendido em cada série, mas a partir de um diagnóstico

que considere os conhecimentos prévios e as dificuldades de cada turma, assim como de uma integração dos casos regulares/irregulares com a frequência de uso.

Ademais, Morais (2012) adverte que, no ensino desse conteúdo, além do diagnóstico das principais e urgentes dificuldades ser basilar, não se pode limitar o trabalho a um único dia nem a transmissão de regras ou preenchimento de lacunas. É necessário, pois, propor atividades de pequenas durações e com intervalos de tempo. Acrescenta-se a isso a possibilidade de criação de atividades criativas e lúdicas por meio de jogos de tabuleiro e palavras-cruzadas, por exemplo, que podem tornar as aulas, sobre a ortografia, mais interessantes e favoráveis para os alunos (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015).

Sartori (2019, p. 101) também acredita que, sobretudo para as irregularidades ortográficas, jogos, como “caça-palavras, cruzadinhas, desafios ortográficos, soletrando, força”, são uma estratégia significativa e devem privilegiar as palavras de uso mais frequente. No caso das regularidades, o trabalho do professor pode ser conduzido a partir da indução das regras (e não da dedução, método que é mais comum nas escolas e cujos resultados não são satisfatórios na maioria das vezes) (SARTORI, 2019). De acordo com Ludescher (19--), numa abordagem indutiva, os alunos descobrem, por si só, as regras, o que envolve atenção, motivação e um esforço mental que reforça a memória. Nesse sentido, o estudante é um sujeito ativo e autônomo, uma vez que são favorecidas habilidades de reconhecimento de padrões e de resolução de problemas. Por outro lado, isso demanda muito do educador no planejamento da aula, pode frustrar discentes que não gostam de descobrir regras (e, sim, recebê-las prontas) e levar à suposição de regras erradas. Ainda a partir de Ludescher (19--), na dedução, por sua vez, as regras são apresentadas seguidas por exemplos de aplicação. Apesar de ser um aprendizado mais objetivo, no sentido de que se economiza tempo, esse tipo de exposição toma o docente como transmissor do saber e elemento central do processo educativo. Além disso, dificilmente essas regras serão memorizadas e aplicadas pelos alunos posteriormente e ainda há a equivocada crença de que aprender uma língua é dominar as regras gramaticais. Não há conclusões muito bem definidas, claras sobre os benefícios da dedução e da indução. Ludescher (19--) afirma que grande parte dos discentes prefere a primeira abordagem, contudo, ao serem expostos à segunda, pode haver menos resistência e o entendimento dos benefícios de uma aprendizagem autodirigida.

Em conformidade a esses princípios pedagógicos elencados e à defesa de uma abordagem indutiva, o professor precisa assumir que a aprendizagem da ortografia é um processo ativo, ou seja, o indivíduo pode aprimorar, paulatinamente, os conhecimentos ortográficos, assim como é capaz de reelaborá-los em sua mente, tornando-se mais consciente dessa faceta linguística (MORAIS, 2002). Para Nóbrega (2013), a interação entre pares é uma estratégia pertinente em atividades para descoberta e sistematização de regularidades ortográficas. Nesse processo, a partir de um *corpus* de palavras organizado pelo professor, os alunos criarão e confrontarão hipóteses sobre determinada regularidade, assim como buscarão verbalizar explicações e explicar regras que regem a grafia de certas representações ortográficas (NÓBREGA, 2013), isto é, desenvolver-se-á, com reflexão e investigação, a consciência metalinguística (SOARES, 2018).

De acordo com Fayol (2014), é instintivo crer que as pessoas, ao lerem quatro ou cinco vezes uma mesma palavra, teriam habilidade para recuperar a forma ortográfica dela, mesmo sem ser solicitada a memorização desse aspecto linguístico. Todavia, esse processamento é bem mais complexo do que se imagina (principalmente no caso das irregularidades) e essa recuperação ortográfica não é similar a uma fotografia da palavra, porque “trata-se mais provavelmente de uma reconstituição a partir de vestígios parciais, e variáveis em função de conhecimento ortográficos prévios” (FAYOL, 2014, p. 60). Sendo assim, a ideia que se aceita comumente – tendo em vista a ausência de estudos longitudinais sobre aquisição do léxico em associação à aprendizagem ortográfica – é a de que o sujeito possui um léxico ortográfico no qual há unidades lexicais frequentes e unidades menores (intralexicais) que podem ser mais ou menos consistentes (FAYOL, 2014).

Essa explicação reitera a demanda processual cognitiva e linguística na aprendizagem da ortografia, o que deve levar os docentes também a um olhar diferenciado sobre os erros ortográficos do alunado. Nesse sentido, essas grafias inconsistentes podem ser uma expressão do sujeito que busca compreender as relativizações do sistema ortográfico ao revelar, em textos escritos, por exemplo, “regularizações” ou hipercorreções, ou seja, “cada erro traz uma lógica subjacente, expressa uma hipótese” (MONTEIRO, 2007, p. 52), “é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 38) e indica que aqueles estudantes carecem de ajuda na produção escrita.

Sobre essa questão, Moraes (2002, p. 22) sistematiza que o erro ortográfico pode revelar que o estudante:

- a) não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada;
- b) já tenha uma dúvida, já se coloque uma dúvida ortográfica (o que fica evidente quando nos pergunta qual a forma correta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos);
- c) já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando erros que cometeu.

Tendo em vista o potencial construtivo a partir do erro na escrita, “permitindo identificar as capacidades mobilizadas e os obstáculos encontrados” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 35), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) citam que, na produção escrita, não cabe ao docente repreender os discentes por errarem. Por outro lado, segundo Zorzi (1998), há equivocadas perspectivas nas quais o erro ortográfico materializado no texto é sinônimo apenas de falha por parte do aprendiz, porque este não memorizou a grafia correta e/ou não automatizou a escrita como representação da fala. Nesse sentido, pode haver a concepção de que a escrita é uma transcrição da oralidade, logo, para escrever “bem”, é preciso falar “corretamente”. Nessa ideia, a escrita não é considerada a partir de diferentes propriedades linguísticas no que se refere à natureza alfabética, caracterizada por arbitrariedades, como já foi apresentado. No entanto se faz necessário considerar essas particularidades, assim como compreender que a aprendizagem da língua escrita vai muito além da transposição dos sons da fala para a escrita, sendo, portanto, o processo no qual o sujeito domina esse sistema – a escrita – de modo não-linear, marcado por uma permanente reelaboração construída a partir da relação entre o indivíduo e a língua (ABAURRE et al., 1997).

Assim, o professor de língua portuguesa tem um papel relevante quando os estudantes têm muitas dificuldades ortográficas, pois ele, a partir do domínio do conhecimento metalinguístico, pode oportunizar reflexões a respeito dos processos de leitura e escrita (ROBERTO, 2016). Mas, infelizmente, no trabalho com a escrita na escola, especialmente na representação gráfica da língua, é possível averiguar, muitas vezes, uma incompreensão quanto às elaborações e à testagem de hipóteses do sujeito-escritor.

Com o propósito de reverter esse quadro, conforme assegura Roberto (2016), o educador necessita de ter atenção quanto aos motivos das escritas que não seguem as

normas ortográficas. Nessa direção, a fonologia pode permitir o entendimento sobre como o sujeito constrói seu conhecimento sobre as relações grafofonêmicas. Dessa forma, a análise de erros, presentes em textos escritos por crianças, tem sido feita por muitas pesquisas fundamentadas em pressupostos fonológicos, as quais evidenciam a naturalidade de tais erros que são, na verdade, indicações de construções relativas à estrutura fonológica da língua. Não é à toa que, para Capovilla e Capovilla (2000), uma das razões para a ocorrência de erros ortográficos é a abordagem superficial dada, por exemplo, à área da fonologia em diferentes níveis de ensino. Seja nos primeiros anos de escolarização, seja em níveis mais avançados, a formação de professores que ensinam língua materna, muitas vezes, é deficitária nesse ramo da linguística, o que pode dificultar ainda mais o trabalho com as dificuldades na escrita, tendo em vista que um melhor conhecimento fonológico poderia contribuir para reflexão sobre processos da fala e de mudança linguística que às vezes se materializam na escrita. Na mesma direção, Treiman e Kessler (2014) defendem que aperfeiçoar o saber docente sobre a linguagem e a escrita e sobre as aplicabilidades desse conhecimento no ensino é uma estratégia valorosa para majorar a aprendizagem das crianças em ortografia.

Assim, o estudo dos processos fonológicos (ou metaplasmos), isto é, dos fenômenos naturais de alteração (por apagamento, acréscimo, transposição ou transformação) de fonemas componentes de uma palavra, é válido para o entendimento de diferentes aspectos linguísticos (ROBERTO, 2016). Entre estes, está a aprendizagem da escrita, uma vez que, após aquisição da linguagem, esses processos podem permanecer e ser observados na escrita não só de crianças, mas de jovens e adultos (ROBERTO, 2016).

Muitos autores (por exemplo, BAGNO, 2012; CARVALHO; NASCIMENTO, 1984; CÂMARA JR., 2004; SILVA, 2011, ROBERTO, 2016) sistematizaram os processos fonológicos, sendo que os mais comuns e pertinentes a esta tese são expostos, de modo resumido, a seguir:

Quadro 7 – Processos fonológicos

A) POR APAGAMENTO OU SUPRESSÃO	
A1) Aférese: eliminação de fonema no início da palavra	Ex.: obrigado > “brigado” está > “tá”
A2) Síncope: eliminação de fonema no interior da palavra	Ex.: velhinha > “veinha” roupa > “ropa”

A2.1) Haplologia: eliminação da primeira de duas sílabas sucessivas iniciadas pela mesma consoante	Ex.: entretenimento > “entretimento” paralelepípedo > “paralepípedo”
A3) Apócope: eliminação de fonema no final da palavra	Ex.: cantar > “canta” lápis > “lapi”
A4) Crase: fusão de duas vogais idênticas em somente uma	Ex.: cooperar > “coperar” caatinga > “catinga”
A4.1) Sinalefa: eliminação da vogal final de uma palavra quando a palavra seguinte começa por vogal	Ex.: de um > “dum” quando eu > “quand’eu”
B) POR ACRÉSCIMO	
B1) Prótese: adição de fonema no início da palavra	Ex.: voar > “avoar” lembra > “alembra”
B2) Epêntese: adição de fonema no interior da palavra	Ex.: asterisco > “asterístico” três > “treis”
B2.1) Suarabácti: adição de fonema vocálico para desfazer um grupo consonantal	Ex.: advogado > “adevogado” pneu > “pneu”
B3) Paragoge: adição de fonema no final da palavra	Ex.: internet > “internete” variz > “varize”
C) POR TRANSPOSIÇÃO	
C1) Metátese: transposição de um fonema em uma mesma sílaba	Ex.: prateleira > “parteleira” entreter > “enterter”
C2) Hipérese: transposição de um fonema de uma sílaba para outra	Ex.: iogurte > “iorgute” estupro > “estrupu”
C3) Hiperbibasmo: transposição do acento tônico	Ex.: rubrica > “rúbrica” recorde > “récorde”
D) POR TRANSFORMAÇÃO	
D1) Nasalização: transformação de um fonema oral a um nasal	Ex.: ignorante > “ingnorante” identidade > “indentidade”
D2) Desnasalização: transformação de um fonema nasal a um oral	Ex.: homem > “home” fizeram > “fizero”
D3) Sonorização ou abrandamento: transformação de uma consoante surda, em posição intervocálica, em sua homorgânica sonora	Ex.: decote > “degote” fazer > “vazer”
D3.1) Degeneração: sonorização do fonema /b/ em /v/	Ex.: basculante > “vasculante”
D4) Dessonorização ou desvozeamento: transformação de uma consoante sonora em um surdo	Ex.: gato > “cato” você > “focê”
D5) Palatalização: transformação de um ou mais fonemas em uma palatal	Ex.: avião > “avinhão” família > “familha”
D6) Despalatalização: transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral	Ex.: docinho > “docim” cabeçalho > “cabeçálio”
D7) Assimilação: transformação de um fonema em igual ou semelhante a outro existente na mesma palavra	Ex.: vamos > “vomos” bravo > “brabo”
D8) Dissimilação: diferenciação de um fonema por já existir outro semelhante na palavra	Ex.: próprio > “própio” pílula > “pírula”

D9) Rotacismo: transformação do fonema /l/ em /r/	Ex.: flauta > “frauta” problema > “probrema”
D10) Lambdacismo: transformação do fonema /r/ em /l/	Ex.: freira > “fleira” trocar > “tlocar”
D11) Ditongação: transformação de um hiato ou de uma vogal em ditongo	Ex.: caranguejo > “carangueijo” bandeja > “bandeija”
D12) Monotongação: simplificação de um ditongo em uma vogal	Ex.: doutor > “dotor” baixo > “baxo”
D13) Alçamento: substituição de uma vogal por outra mais alta	Ex.: saúde > “saúdi” menino > “mininu”

Fonte: Elaboração própria a partir de Carvalho; Nascimento (1984), Faraco (2015), Roberto (2016), Silva (2011).

Nota-se que são muitos os erros fonológicos (principalmente pelos processos de transformação) que podem estar presentes na fala dos estudantes, assim como na escrita (com motivações, inclusive, por conta da dificuldade do aprendiz de contrariar a sílaba canônica CV, por exemplo, a transposição por monotongação). Cabe ao professor não menosprezar ou ridicularizar essas construções linguísticas na oralidade ou na produção escrita, mas, sim, entendê-las em consideração à variação linguística. Em seguida, no ensino de língua materna, também compete a esse profissional oportunizar aos discentes o conhecimento de outras formas linguísticas, como as estabelecidas pela norma-padrão, que, muitas vezes, não foram aprendidas naturalmente no dia a dia, todavia são cobradas socialmente.

Para Possenti (2006), em linhas bem gerais, há dois tipos de motivações para os erros ortográficos: a ausência de transparência total na relação fonema-grafema e a variação de pronúncia a depender de fatores geográficos e sociais. Exemplo da primeira motivação, é a palavra “resolveu” grafada “rezolvel”, em que a troca de <s> por <z>, já que o fonema /z/, no sistema ortográfico do português brasileiro, pode ser grafado tanto com <s> quanto com <z> em alguns contextos. A segunda motivação fica evidente na substituição de <u> por <l>, pois, para muitos brasileiros, não há diferença entre o som representado por esses dois grafemas no final de sílabas (POSSENTI, 2006). Este último fato pode ser explicado, inclusive, a partir da noção de hipercorreção que é a “aplicação de uma regra a contextos em que ela não é admissível” (NÓBREGA, 2013, p. 84). “Rezolvel” é um exemplo desse processo, por revelar um empenho do aprendiz em acertar a grafia e, assim, demonstrar domínio da escrita, após entender que, em final de sílaba, a semivogal /w/ tem como representação possível o grafema <l> (como em “anel”, “carrossel”, “oral”).

Bagno (2012), embasado em Labov (1972), afirma que a hipercorreção – denominada também de ultracorreção por Câmara Jr. (1992) – tem relação direta com a insegurança linguística, pois é uma correção exagerada com a finalidade de se usar a língua padrão tão cobrada socialmente. De acordo com Bortone e Alves (2014), os professores de língua materna necessitam constatar casos de hipercorreção nas produções de fala e de escrita dos alunos, além de buscar auxílio para garantir a autoestima linguística e pessoal dos estudantes, de modo que estes tenham melhor domínio da norma-padrão independentemente da classe social a qual pertencem. Para isso, a (re)escrita de textos, a consulta a dicionários e a gramáticas tradicionais, a apresentação e a análise de hipercorreções podem ser tarefas eficazes na sala de aula, com o fito de minimizar casos corriqueiros de ultracorreção na escrita, por exemplo, o abaixamento desnecessário de vogal (“coidado” e “enchrível” no lugar de “cuidado” e “incrível”).

Além da hipercorreção, aspecto que, como dito, leva ao erro, há também duas questões que precisam ser consideradas no contexto do ensino da ortografia: a segmentação e o sentido das palavras (NÓBREGA, 2013). A primeira, segundo Nóbrega (2013), diz respeito ao espaço em branco entre uma e outra palavra na escrita, fato que não tem correspondência à modalidade oral da língua, em que a cadeia sonora não é segmentada por palavras. Logo, pela interferência da oralidade na escrita, a criança pode juntar palavras incorretamente – hipossegmentação (“porisso” no lugar de “por isso”) – ou dividi-las indevidamente – hipersegmentação (“em baixo” em detrimento de “embaixo”)²⁷. A segunda refere-se ao fato de o sentido de uma palavra interferir na forma de representação gráfica deste. Nesse caso, o grafema é escolhido a partir do contexto em que a palavra aparece, como nos homônimos homófonos, ou seja, quando palavras têm um mesmo som, mas grafia e sentido diferentes, por exemplo, “cesta” (utensílio para guardar, transportar objetos, alimentos) e “sexta” (sexto dia da semana a partir de domingo). Há, ainda, os parônimos, pares de palavras com sentidos diferentes, mas cuja grafia e pronúncia são bem parecidos e, por isso, podem gerar dúvidas ortográficas, como “descrição” (conjunto de características de algo) e “discrção” (qualidade de quem não chama a atenção).

²⁷ Nóbrega (2013), apoiada em pesquisas sobre escritas infantis, afirma que os casos de hipossegmentação são mais comuns que os de hiperssegmentação e os erros de segmentação envolvem, principalmente, palavras gramaticais (aquelas que não remetem a algo externo à língua, como preposições e artigos).

Caso os desafios com as convenções ortográficas não sejam superados, principalmente devido à ausência do ensino dessa faceta linguística na escola, talvez consequências sociais possam ser acarretadas, visto que a sociedade continuará a exigir dos usuários da língua o domínio desse saber, como alerta Morais (2002). É crucial, portanto, tratar a ortografia como um objeto de conhecimento que vai sendo gradualmente adquirido pelo aprendiz, sem necessariamente tomar esse conhecimento linguístico apenas como sinônimo de regras ou de apropriação de uma metalinguagem gramatical (MORAIS, 2007c). Nesse sentido, conforme aponta Melo (2007), atividades que envolvam a aprendizagem da ortografia poderiam, por exemplo, considerar as hipóteses do alunado, ampliar a habilidade metacognitiva deste, favorecer a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem etc. Enfim, com o intuito de minimizar a sobrecarga atrelada à memorização, as aulas de Português precisam contribuir para a descoberta, a reflexão, a constatação e a incorporação de regras do sistema ortográfico, sem se perder de vista a produção escrita, a língua em uso, o léxico, os significados.

Em continuidade a essa ideia, entende-se que apreender as convenções da escrita é um processo duradouro, e a escola deve assegurar que os discentes as compreendam junto ao respeito às variedades linguísticas e ao avanço das capacidades de ler e escrever textos reais. Por mais que a abordagem indutiva seja um método interessante para abordar a ortografia na escola, a falta de contexto, às vezes, pode levar os alunos ao erro nas deduções das regras (LUDESCHER, 19--).

Logo, acredita-se que uma exploração didática adequada sobre a ortografia deva considerar também que o texto é a unidade e o objeto de ensino, como bem postulou Geraldi (1984). Seguindo a linha de pensamento desse autor, a produção textual é fundamental para se realizar uma análise linguística – reflexão sobre a língua e os usos desta, com o fito de tratar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006) – e o educador de língua materna deve se pautar no texto do educando no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ludescher (19--), por meio dos textos, principalmente quando esses foram escritos pelos próprios alunos, pode ser mais interessante ensinar e aplicar conhecimentos linguísticos. Além de considerar o contexto e o uso real, os textos facilitam outros saberes, por exemplo, quanto à vocabulário e à organização da produção escrita. Em suma, é crucial vincular ortografia

a práticas de linguagem escrita (NÓBREGA, 2013). Posto isso, a próxima seção deste estudo busca relacionar, portanto, a ortografia no âmbito da (re)escrita textual.

1.4 Ortografia na perspectiva da (re)escrita textual

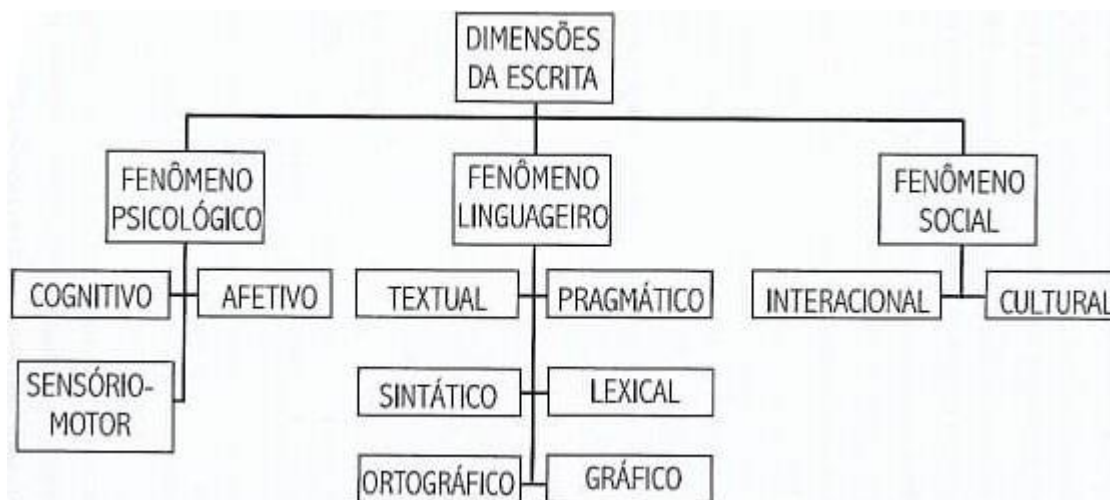
Segundo Fayol (2014), para que haja produção escrita, três componentes são necessários: i) a organização do tema da mensagem nas devidas condições de produção; ii) a formatação linguística, relativa aos aspectos lexicais, sintáticos, ortográficos etc.; iii) a realização motora. Ao se considerar essa tríade, compreende-se, como um produtor proficiente de texto escrito, o sujeito que é capaz de:

- 1) recuperar na memória e organizar seus conhecimentos adaptando-os ao destinatário e aos objetivos buscados (distrair, convencer etc.);
- 2) ativar as palavras de seu léxico mental e agenciá-las em sequências sintáticas, de maneira a estruturar seus textos garantindo sua coesão, por meio de pronomes, conectivos e marcas de pontuação;
- 3) transcrever as palavras mobilizando seus conhecimentos ortográficos, lexicais e gramaticais e gerindo os traçados gráficos automatizados;
- 4) coordenar, no mais das vezes com sucesso, essas diferentes atividades distribuindo sua atenção e sua memória temporária de maneira a prevenir ou minimizar o custo de tempo real, de sorte que sua gestão permaneça possível nos limites da capacidade (FAYOL, 2014, p. 26).

Por meio dessa citação, fica evidente que a escrita envolve habilidades de natureza cognitiva, motora, linguística e sociocomunicativa, como o uso da memória, a grafomotricidade, a ativação de conhecimentos de mundo, a consideração e adequação às condições de produção textual (objetivo comunicativo, público-alvo, suporte de veiculação etc.); a tomada de consciência metalinguística etc. Em outras palavras, pode-se declarar (em retomada a uma ideia apresentada na seção anterior a esta) que a participação efetiva de um indivíduo na cultura escrita envolve, pois, o domínio das facetas linguística, interativa e sociocultural, isto é, engloba a alfabetização e o letramento (SOARES, 2018).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), por sua vez, propõem um entendimento acerca dessa composição da escrita de forma mais detalhada – mas não excludente em comparação à conceptualização de Fayol (2014) –, conforme consta no organograma exposto a seguir:

Figura 2 – As três dimensões da escrita



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20).

O fenômeno psicológico corresponde à capacidade cognitiva de mobilizar conhecimentos de mundo e sobre a escrita, em prol de selecionar, organizar, relacionar e elaborar ideias. Nessa dimensão, há também o sistema da afetividade (pois um estudante pode se sentir mais ou menos motivado a escrever e ter bloqueios nessa atividade que não deixa de ser uma exposição de si mesmo) e o sensório-motor que se manifesta em variadas operações, como “a coordenação óculo-manual, a grafomotricidade, o alinhamento de palavras e a organização da página” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 21). Na dimensão linguageira, a escrita é considerada não só a partir dos aspectos do uso prático e contextual da linguagem (pragmático), mas também das particularidades gráficas, ortográficas, sintáticas, lexicais e textuais que a compõem. Por último, do ponto de vista social, a escrita abarca as considerações das condições de produção inerentes às interações e das referências culturais compartilhadas e construídas pelos indivíduos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13) asseguram que a aprendizagem da produção escrita é um dos propósitos principais do ensino de uma língua e que “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Ao destacarem a relevância da produção textual, os referidos autores também defendem uma metodologia sobre os componentes da escrita que compreenda as capacidades e as dificuldades dos discentes materializadas em produções de variados gêneros textuais.

Nesse sentido, os gêneros textuais, engendrados nas esferas da atividade humana (instâncias de produção e circulação dos enunciados), são compreendidos a partir do conteúdo temático (conteúdo textual junto à apreciação valorativa do locutor), do estilo verbal (aspectos gramaticais concernentes, por exemplo, ao vocabulário e à sintaxe) e da construção composicional (organização dos enunciados quanto à progressão temática, à coesão, à coerência) (ROJO; BARBOSA, 2015). Sendo assim, é por meio da escrita de gêneros, “unidade básica da produção” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 39), que são exequíveis o uso e a aprendizagem da ortografia (e de todos os outros elementos compositores da escrita) e a análise de erros dessa natureza, já que não é possível se comunicar sem ser por meio desses enunciados textuais relativamente estáveis. Como declaram Antunes (2003) e Possenti (2006), essa prática de produção escrita precisa ser percebida, por parte do professor de Português, como um guia avaliativo que fornece pistas do que ainda precisa ser alvo de estudo processual em sala de aula e não como um instrumento punitivo sobre os erros dos alunos.

Ademais, como mencionam Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), o ensino da escrita é sistemático e incessante, diferente de como é feito em muitas escolas brasileiras: sem método, com pouca (ou nenhuma) carga horária e, até mesmo, como castigo. Isso implica, na visão dos dois autores, o ato de escrever como uma competência a ser desenvolvida, a partir de metodologias pertinentes, e não como um dom, uma capacidade inata. Sendo assim, na escola, a escrita precisa ter, pelo menos, um propósito, como: “a) cumprir as exigências curriculares do curso; b) desenvolver-se técnica e humanamente com a produção textual; c) publicar ideias; d) registrar ideias; e) propiciar prazer estético e intelectual; e) criar mundos ficcionais” etc. (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 22). Tendo, assim, um fim, escolhe-se o gênero textual a ser produzido e passa-se a se preocupar com as várias etapas necessárias à escrita, como a preparação do tema, a organização do texto, a coesão, a coerência, a progressão temática, a adequação vocabular, a estética textual e a correção ortográfica.

De acordo com Morais (2002), por mais que seja possível identificar a grafia correta de palavras em ditados ou em exercícios que destacam uma determinada regra ortográfica, os alunos tendem a apresentar mais erros dessa natureza linguística na escrita de textos significativos, já que, nesta última tarefa, o aprendiz não se limita a apenas uma exigência cognitiva, mas a várias outras para além da questão da grafia, como selecionar e organizar as ideias (MORAIS, 2002). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também

acreditam que oportunizar situações de escrita é a estratégia fundamental para o desenvolvimento do conhecimento da ortografia. Por isso, estes autores sugerem que seja feito um levantamento dos erros mais recorrentes, a partir de gêneros textuais escritos pelos alunos, a fim de se selecionar quais particularidades da norma ortográfica devem ser estudadas ou revisadas.

Contudo, pontua-se que as dificuldades dessa natureza linguística não estão estritamente relacionadas a um gênero textual específico, porque a norma ortográfica é única a uma infinidade de textos que a exigem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Então, é evidente que dominar a grafia correta das palavras pode ser crucial para efetivar a produção e a circulação de determinados (e não são poucos) gêneros textuais. Na teoria, enseja-se, a partir dessa articulação entre a aprendizagem ortográfica e a produção de gêneros textuais, que:

já no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), a prática de expressão escrita deve levar o aluno a redigir, de modo pleno, autônomo e completo, textos pertencentes a vários gêneros, especialmente textos que servem para a vida social e a para as aprendizagens escolares. Nessa etapa, espera-se, sobretudo, uma língua escrita correta, com uma ortografia lexical e morfossintática assegurada, nos limites dessa idade e em função do trabalho realizado com a gramática. As produções esperadas são próximas às dos modelos e dos suportes trabalhados em aula, buscando-se encorajar os alunos a irem mais longe (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 55).

Reforça-se a expressão “na teoria”, presente na frase que antecipa a citação, pois, como já dito nesta tese, o que é esperado, do ponto de vista do domínio ortográfico para o EFII (“ortografia lexical e morfossintática assegurada”), não tem sido vislumbrado na prática escolar brasileira, porque, para muitos educandos, a ortografia é um saber dificultoso. A partir dessa citação, ainda se pode corroborar o fato de que o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais não exclui a necessidade do conhecimento (e logicamente do estudo progressivo) de unidades linguísticas presentes na superfície dos textos a serem produzidos.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 43-44), os gêneros textuais, enquanto objeto de ensino, são “megainstrumentos didáticos” “facilitadores do ensino de produção textual”. A partir dessa concepção, nas atividades de produção textual, é sempre importante estabelecer uma situação de comunicação (autêntica ou simulada), para, a variar conforme a natureza desta, engendrar os componentes textuais. Estes mesmos

autores sugerem ser preciso “trabalhar de modo integrado, embora, às vezes, uma atividade escolar pontual separada possa ajudá-lo [aluno] tomar consciência da dificuldade e a encontrar os mecanismos para ultrapassar os obstáculos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 63). Tais afirmativas são extremamente válidas, pois permitem, em primeiro lugar, desmistificar a ideia equivocada de que, na escola, os estudantes só devem produzir textos cuja circulação será real. Como apresentado, o contexto de circulação pode, sim, ser autêntico, mas também simulado, desde que sejam definidas as condições de produção. Em segundo lugar, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) encaminham a didática das línguas sem condenar atividades que, na totalidade do processo da produção escrita, destacam um componente textual específico de dificuldade e “propõem exercícios de descoberta, de sistematização, de consolidação ou de automatização de um aspecto pontual do texto. Por exemplo, os exercícios para aplicar uma regra ortográfica (...)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 63). No entanto, os autores sugerem cautela quanto a essa prática, pois tarefas isoladas acabam por desconsiderar o contexto específico de cada produção, nesse sentido, o ideal é intercalá-las com outras que também focalizem maior nexo entre os componentes da escrita.

Em continuidade, defende-se que a ortografia, como objeto de ensino de língua portuguesa, numa perspectiva do texto, está inserida na produção escrita, a fim de se analisar, por exemplo, os erros recorrentes nas produções dos aprendizes. Isso implicará: em primeiro lugar, o trabalho do professor de entender, de forma aprofundada, as capacidades e as dificuldades dos alunos e, assim, conseguir (re)pensar as práticas em sala de aula que atendam a essas questões tanto nos processos de (re)escrita quanto nos momentos de análise linguística²⁸. Em segundo, a ação do discente que precisa revisar e reescrever o texto, em atividades individuais ou em grupos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na produção escrita, o discente não deve se preocupar demasiadamente com a ortografia e se esquecer de outras habilidades escritoras para além do nível superficial do texto. Do mesmo modo, o professor não pode reduzir a correção textual a esse aspecto linguístico, sem olhar atentamente para o conteúdo temático, a organização das ideias, a adequação às condições de produção etc.

²⁸ Uma problemática tocante a essa questão é o fato de, no Brasil, ser corriqueiro haver, em uma mesma turma, um professor de Redação e outro de Língua Portuguesa. Além dessa fragmentação inadequada a qual acaba por determinar que o primeiro deva trabalhar com a composição de textos e o segundo com a análise linguística, há, conforme cita Antunes (2014), a inexistência de um programa de ensino comum entre profissionais que atuam dessa forma.

Morais (2002) também defende que a ortografia seja um objeto de ensino cuja reflexão é estimulada por intermédio da (re)escrita textual. Não se pode acreditar na concepção de que os discentes aprenderão ortografia individualmente ou com o decorrer do tempo, logo é preciso um ensino sistemático desse conteúdo, por meio de escritas e reescritas de textos, e em associação a outras capacidades de uso da língua escrita. Caso isso não seja feito, acaba-se por adotar uma postura negligente que, inclusive, tem consequências sociais, já que o domínio ortográfico ainda é visto como um fator diferenciador de bom e mau uso da língua escrita (MORAIS, 2002). Entende-se, portanto, que uma das maneiras de se aprender a norma ortográfica é por meio de práticas de letramento, principalmente nos momentos de “ler, escrever e reescrever (muito!) as palavras em textos, onde elas fazem sentido para nós” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 186).

De maneira bastante convergente às ideias supracitadas, Antunes (2003) acredita que a revisão ortográfica deve estar presente na etapa da reescrita de textos cuja proposta de produção seja socialmente importante, isto é, condizente com as reais necessidades de escrita que se concretizam socialmente fora da escola. Nesse processo, além de entender, como algo normal, que uma primeira versão de um texto é passageira, pois sempre é necessário revisá-lo e reescrevê-lo, é muito mais válido haver a produção de menos textos, com as devidas reescritas, do que priorizar um maior número de produções sem futuras revisões (ANTUNES, 2003). Essa premissa teórico-metodológica, no ensino-aprendizagem da escrita, também é um parâmetro substancial nesta tese que valoriza mais o processo qualitativo – e não quantitativo – envolvido na (re)escrita de textos.

Para Fayol (2014), o processo de revisão textual é essencial para o aperfeiçoamento da escrita e tende a ocorrer com maior qualidade quanto maior for: i. a distância temporal entre a primeira produção e a revisão; ii. o nível de escolarização, isto é, estudantes do EFII teriam mais maturidade para a tarefa do que aqueles que estão no EFI, por exemplo. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a releitura, a revisão e a reescrita do texto, enquanto uma das operações fulcrais relativas à produção escrita²⁹, acarreta o sujeito-autor retornar ao texto e buscar melhorá-lo, por isso a máxima “escrever

²⁹ Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25) também indicam, como operações necessárias à escrita de gêneros textuais, a contextualização (consideração coerente à situação de produção da comunicação), o desenvolvimento dos conteúdos temáticos (escolha de informações, não contradição, progressão temática), a planificação (organização, hierarquização das partes textuais), a textualização (emprego dos recursos linguísticos para composição do texto).

é reescrever” vale não só para estudantes em período de escolarização, mas para qualquer sujeito que escreve. A respeito disso, Nóbrega (2013) salienta a necessidade de estimular a concepção de que revisar, corrigir a ortografia não é tarefa restrita ao docente, pois cabe difundir a abordagem de que o aluno é escritor e revisor de textos. Nessa perspectiva, é preciso ensinar os estudantes a aplicarem as regras ortográficas regulares na produção escrita e não, simplesmente, identificar que eles erram certa regularidade e aplicar listas e mais listas com exercícios de fixação. Ou seja, “o que se tira do texto para torna-se objeto de análise precisa retornar a ele na forma de uma ajuda externa para a realização das operações de produção de textos” (NÓBREGA, 2013, p. 129).

Ainda segundo Fayol (2014), diferentes estudos, não só sobre a aprendizagem escrita da língua francesa, revelam que grande parte dos discentes não revisa o texto durante e após a produção escrita; quando isso ocorre, é comum que somente aspectos mais superficiais, como ortografia e pontuação, sejam alterados. Por esse motivo, é fundamental que a revisão, por parte do discente, aconteça mediante orientação e estímulo que estipulem quais as intervenções devem ser feitas e não se dê, simplesmente, por um pedido que, de forma restrita e genérica, explicita a necessidade da retomada textual (FAYOL, 2014).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também pontuam que, em prol da progressão da capacidade ortográfica do alunado, diferentes intervenções podem ser realizadas na correção de erros, como sublinhá-los (usando ou não um código) ou corrigi-los diretamente com a indicação da palavra segundo a norma-padrão. Ruiz (2010), ao sistematizar essas possibilidades de intervenção da produção escrita, discute quatro tipos de correção, a saber: i) indicativa, na qual se aponta o problema, no próprio corpo do texto ou na margem, por meio de um círculo, de um sublinhado, de um “X” ou de outros sinais verbais ou não; ii) resolutiva, em que se corrige a palavra ou trecho problemático já com a solução por meio de adição, substituição, deslocamento ou supressão de formas linguísticas; iii) classificatória, na qual se identificam os erros por meio de uma classificação, como letras, abreviações, números ou de outras simbologias compartilhadas entre os sujeitos; iv) textual-interativa, em que são feitos comentários pós-texto, como bilhetes, a fim de: esclarecer problemas do texto que devem ser observados pelo aluno na revisão, abordar a própria tarefa de correção feita pelo professor, enaltecer ou exigir ações do educando etc. Pondera-se que essa última forma de intervenção é muito útil quando as demais não são suficientes para discorrer sobre alguns aspectos, principalmente os mais

globais. Logo esses tipos de correção não se excluem, mas podem ser empregues de modo complementar (RUIZ, 2010).

No que diz respeito à correção ortográfica, Treiman e Kessler (2014) apontam que o *feedback* com o apontamento da palavra grafada errada, por si só, é importante, contudo não é muito válido. Por isso, é útil não só sinalizar as representações ortográficas erradas, mas também mostrar a grafia certa, chamar a atenção para a parte incorreta e explicar o porquê daquela grafia correta (ou encorajar os estudantes a pensar nessa explicação) (TREIMAN; KESSLER, 2014). Segundo Treiman e Kessler (2014), há evidências empíricas de que o *feedback* imediato, no momento em que os aprendizes produzem o texto e estão mais instigados a saber a ortografia de uma palavra, são mais produtivos, no entanto *feedbacks* tardios também podem ser bastante funcionais se os estudantes forem incentivados a corrigir os erros.

Nessa perspectiva de ensino-aprendizagem discutida, a ortografia é explorada, portanto, por intermédio da (re)escrita de gêneros textuais. Essa consideração permite a tomada de um posicionamento de que, na perspectiva textual adotada, o ensino da norma ortográfica deve se realizar em atenção aos usos da língua.

Findada essa teorização, passa-se, na próxima seção, a analisar não só os resultados de pesquisas concluídas sobre o ensino da ortografia no EFII, os quais podem contribuir – por aproximação ou não – com esta tese, mas também a verificar quais são os aportes teóricos e metodológicos comumente utilizados em estudos com a referida temática. De antemão, já se pode garantir que as abordagens aqui defendidas, concernentes à IMP e à reescrita textual, são poucas ou inexistentes quando se discute o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica.

1.5 As pesquisas sobre a ortografia no EFII: evidências e lacunas

O levantamento bibliográfico, exposto nesta seção, visou mapear dissertações e teses cujo objeto de estudo foi o ensino e/ou a aprendizagem da ortografia no EFII. A partir disso, intencionou-se, de maneira geral, compreender o recorte temático desses estudos, as perspectivas teóricas e metodológicas mais adotadas, as principais evidências empíricas já explicitadas na área e, por fim, as lacunas.

Para tanto, nos meses de novembro e dezembro de 2019, no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁰, o levantamento foi realizado a partir da combinação de duas expressões-chave: “ortografia” e “ensino fundamental”. Optou-se, intencionalmente, por esses termos, de forma bastante abrangente, que poderiam estar presentes em qualquer parte da dissertação ou da tese, sem restrições ao ano de publicação.

Na totalidade, foram encontrados 186 resultados cujos resumos foram lidos (em alguns casos, foi feita a leitura inspeccional do texto completo), de modo a se selecionar as pesquisas que, de fato, articularam ortografia e EFII, na modalidade regular. Tendo eliminado estudos que abordavam a ortografia nos Anos Iniciais do Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (independente da etapa de escolarização), no Ensino Superior e até mesmo na escrita de professores de língua ou no ensino de português como língua estrangeira, reduziu-se o somatório a 42 investigações que foram lidas integralmente.

O quadro, a seguir, apresenta os títulos das pesquisas em ordem alfabética, o sobrenome do(a) autor(a), o gênero textual de circulação (dissertação ou tese) e o vínculo acadêmico (programa de pós-graduação e universidade), o ano de publicação:

Quadro 8 – Pesquisas sobre ortografia no EFII disponíveis no BDTD

TÍTULO	AUTOR(A)	GÊNERO TEXTUAL E VINCULAÇÃO ACADÊMICA	ANO
1. A escrita no ensino fundamental II: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção	Souza	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015
2. A escrita no ensino fundamental II: a presença de desvios gramaticais e variação linguística na produção de gêneros discursivos	Rodrigues da Silva	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015
3. A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental	Padovani	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de São Paulo	2017

³⁰ Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Optou-se por esse repositório em detrimento do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois, numa pesquisa exploratória, observou-se que, no primeiro, há publicações científicas mais recentes, ainda indisponíveis no segundo.

4. A oralidade na escrita de alunos do nono ano de uma escola pública de Franca	Alves	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2016
5. A reescrita de textos no ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries	Polessi	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá	2012
6. A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do ensino fundamental II	Tomasi	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019
7. A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II: dos erros aos acertos pela reescrita de texto	Garcia	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016
8. Acréscimo do grafema <r> em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção	Cesar	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2017
9. Apagamento do /R/ em formas verbais infinitivas em textos escolares: uma proposta de intervenção	Messias	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana	2019
10. Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunas do 7º e 8º anos do ensino fundamental	Lopes	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba	2015
11. Aprendizagem de ortografia: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental	Trajano	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2015
12. Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita	Paula	Tese do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo	2007
13. Consciência fonêmica e norma ortográfica: percepção do traço da sonoridade nas obstruintes	Ramos	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2016
14. Consciência fonológica e ortografia: ensino dos	Fernandes	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras	2016

grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico		da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	
15. Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita	Melo e Silva	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe	2015
16. Desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	Gerei	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2017
17. Ensino da ortografia: uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do ensino fundamental	Romanino	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016
18. Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental	Marquardt	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015
19. Entre a internet e a escola: a influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares	Santos	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo	2015
20. Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de trabalho	Stumpf	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015
21. Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II	Costa	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016
22. Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II	Fiel	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2018
23. Expressão escrita de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: caracterização e intervenção	Pisacco	Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
24. Hipo e hipersegmentação em textos de alunos do 6.º e 8.º anos: da análise dos	Santos	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará	2016

problemas de escrita à proposta interventiva			
25. Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano: descrição, análise e intervenção	Mendes	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará	2015
26. O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade	Silva	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco	2008
27. O uso da rede social Facebook como ferramenta para ensino da ortografia em séries finais do ensino fundamental: o caso da hipossegmentação	Carvalho	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2018
28. Oralidade e escrita: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental	Silva	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2013
29. Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia	Freitas	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2016
30. Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores	Sene	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista	2018
31. Problemas de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental	Benjamim	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Pará	2015
32. Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental	Moura	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba	2019
33. Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita	Almeida	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe	2019

34. Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do –r em coda final em formas verbais	Freitas	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2018
35. Regularidades ortográficas contextuais: atividades de intervenção educacional	Loth	Dissertação do Programa do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2015
36. Representação do fonema /s/ em contextos regulares: proposta de mediação pedagógica	Fandiño	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2018
37. Segmentação não-convencionais em produções escritas de alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de ensino	Ferreira	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019
38. Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental: um estudo longitudinal	Paranhos	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2014
39. Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos	Almeida	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará	2016
40. Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos	Araujo	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo	2009
41. Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do ensino fundamental	Silva	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista	2014
42. Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG	Moreira	Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2018

Fonte: Elaboração própria

Como se vê, foram identificadas 40 dissertações de mestrado e apenas 2 teses de doutorado. Uma destas está vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação (PISACCO, 2016) e outra a um de Psicologia (PAULA, 2007). Há, também, uma dissertação (SILVA, 2008) produzida na área de Educação, mas as demais – 39 – são de

Letras/Linguística (fato já imaginável, já que a ortografia está bastante situada nos estudos linguísticos).

Tendo sido publicadas de 2007 a 2019, as pesquisas são, majoritariamente (69,04%), fruto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ofertado em rede nacional, em cinco regiões brasileiras e em parceria com universidades públicas. O PROFLETRAS almeja a formação de docentes que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, com o fito de melhorar a qualidade de ensino nas escolas do país. Esse é um dado interessante, pois, caso esse programa de formação continuada não existisse, o número de resultados do levantamento bibliográfico cairia de 42 para 13, isto é, sem o PROFLETRAS, as pesquisas sobre ortografia no EFII seriam mais escassas. Além disso, cabe pensar o quanto essa faceta linguística tem sido mais refletida por aqueles profissionais que estão inseridos em sala de aula, que se defrontam com possíveis dilemas no processo de ensino-aprendizagem da norma ortográfica e que escolhem, diante desse cenário e via pesquisa científica, buscar compreensões, intervenções e inovações para essa realidade.

Em resumo, há duas tendências gerais e mais regulares no escopo desses trabalhos científicos: uma primeira na qual há a identificação, a classificação e a análise de conhecimentos/erros ortográficos identificados na escrita (de ditados ou de textos significativos) de discentes do EFII; e uma segunda em que, além dessa primeira perspectiva, também se adota a produção de atividades (aplicadas ou não no contexto investigado), em prol de aprimorar o desempenho ortográfico do alunado. Polessi (2012), Pisacco (2016) e Silva (2008) são exceções a esses dois padrões, pois o primeiro averiguou as questões relativas aos aspectos linguístico-discursivos no processo de reescrita textual; a segunda, a expressão escrita de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH); o terceiro, os livros didáticos³¹.

No primeiro grupo, há um número menor de pesquisas, já que, como dito, a maior parte destas foi produzida no âmbito do PROFLETRAS, programa de pós-graduação em que se estimula a reflexão teórica sobre a própria prática docente, mas também a elaboração de intervenções pedagógicas à realidade escolar em análise. Por isso, são estudos que mapeiam erros ortográficos gerais, frequentes e os classificam (PADOVANI,

³¹ Por serem exceções às duas tendências encontradas, as contribuições de Polessi (2012), Pisacco (2016) e Silva (2008) serão mencionadas no final desta seção, após uma explanação mais panorâmica do levantamento bibliográfico.

2017; SENE, 2018; SILVA 2013), e outros que se restringem a um “problema” ou conhecimento ortográfico específico, como segmentação não-convencional (PARANHOS, 2014; SILVA, 2014); oralidade na escrita (ARAUJO, 2009); influência do sistema de escrita virtual na modalidade padrão escrita, como na ortografia (SANTOS, 2015) e conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita (PAULA, 2007).

O segundo grupo, por sua vez, é mais expressivo – pelo fator citado acima – e as pesquisas agrupadas nele seguem, geralmente, uma mesma dinâmica: identificou-se um problema (ou mais) na produção escrita dos alunos do EFII e elaborou-se uma sequência de atividades para intervenção (algumas de forma tradicional, com preenchimento de lacunas, palavras isoladas; outras a partir de análise de gênero textuais com exemplos do fenômeno em estudo, com ou sem ludicidade). Em muitos casos, tal sequência foi aplicada e sempre gerou resultados efetivos na diminuição de erros ortográficos por parte dos aprendizes. O quadro seguinte sintetiza esses estudos, com indicação do autor, erro(s) ortográfico(s) focado(s) e ano escolar para o qual a intervenção foi estruturada:

Quadro 9 – Síntese das pesquisas com propostas de intervenção para erros ortográficos

Erro(s) ortográfico(s)	Pesquisa(s)	Ano(s) escolar
1. Apagamento do grafema <r>	Lopes (2015)	7º, 8º
	Messias (2019)	9º
2. Apagamento do grafema <r> e/ou hipercorreção pela inserção de <r> em posição final de palavra (erregrafismo)	Almeida (2016)	8º
	Cesar (2017)	9º
	Freitas (2018)	7º
3. Correspondências regulares contextuais dos fonemas /h/ e /r/	Loth (2015)	6º
	Fernandes (2016)	7º
4. Correspondências regulares contextuais e morfossintáticas do fonema /s/	Fandiño (2018)	6º
5. Correspondências regulares diretas	Ramos (2016)	8º
6. Correspondência irregular dos grafemas <s>, <x> e <z>	Trajano (2015)	8º
7. Monotongação e ditongação	Moura (2019)	7º
	Melo e Silva (2015)	6º
8. Segmentação não-convencional	Carvalho (2018)	9º
	Garcia (2016)	6º, 7º, 8º, 9º
	Ferreira (2019)	9º

	Fiel	6º, 7º, 8º, 9º
	Santos (2016)	6º, 8º
	Tomasi (2019)	6º, 7º
9. Diversos erros decorrentes ou não da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	Almeida (2019)	6º
	Alves (2016)	9º
	Benjamim (2015)	8º, 9º
	Costa (2016)	7º
	Freitas (2016)	9º
	Gerei (2017)	6º
	Marquardt (2015)	9º
	Mendes (2015)	6º
	Moreira (2018)	9º
	Romanino (2016)	7º
	Rodrigues da Silva (2015)	6º
	Souza (2015)	8º
	Stumpf (2015)	8º

Fonte: Elaboração própria

Todas essas investigações citadas no quadro 7 defendem o ensino sistemático e frequente da ortografia, devido à permanência de dificuldades ortográficas para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, de forma unânime, as propostas com estratégias e intervenções didáticas são de criação autoral dos pesquisadores e, nos casos das investigações em que essas atividades foram aplicadas, como já mencionado, sempre houve um resultado positivo, isto é, constatou-se uma diminuição na quantidade de grafias incorretas.

Em maioria, as pesquisas alegam que a oralidade, principalmente em consideração à variação linguística de cada local, é o fato de maior influência nos erros presentes na escrita e advogam a favor do desenvolvimento da consciência metalinguística, especialmente da dimensão fonológica (SOARES, 2018). Também foi possível perceber

que os resultados são inconclusivos quanto ao desempenho ortográfico em correlação à questão do gênero do sujeito, ou seja, às vezes o público masculino errou mais (cf. SILVA, 2013), às vezes o feminino se destacou nesse quesito (cf. MENDES, 2015).

Quanto à teoria, prevalecem os conceitos de ortografia, escrita, aprendizagem desta, estudos fonológicos do Português, sociolinguística; difundidos por estudiosos como: Artur Gomes de Moraes, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Emília Ferreiro, Miriam Lemle, Luciani Ester Tenani, Luiz Carlos Cagliari, Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo etc. Do ponto de vista metodológico, também devido ao PROFLETRAS, a maior tendência foi a realização da pesquisa-ação, com análises qualitativas e/ou quantitativas.

Pelo somatório de resultados encontrados, crê-se, por meio de uma análise superficial, que há muitas pesquisas similares a esta tese, contudo algumas ponderações são relevantes para desmistificar essa concepção. Por isso, avaliou-se o tratamento dado pelos estudos do levantamento a, pelo menos, dois pilares aqui defendidos: i) o número de dados gerados, assim como o prazo para concretização desse processo; ii) a articulação da ortografia não só à escrita de textos, mas também à IMP e à reescrita.

Nesse sentido, argumenta-se, primeiramente, que quatro dissertações (GARCIA, 2016; FIEL, 2018; PARANHOS, 2014; SILVA, 2014) foram realizadas com uma geração de dados mais duradoura, por ter analisado um percentual de textos produzidos em diferentes épocas por estudantes do EFII. Contudo, é preciso ponderar que os dados de Garcia (2016) foram gerados a partir de três atividades conduzidas por ela em 2013-2014: ditado de palavras, nominação de imagens e produção de narrativa de suspense, em uma única turma com 25 discentes oriundos das quatro séries do EFII, de uma escola pública do Paraná, envolvidos em um projeto para elaboração de um jornal escolar. Fiel (2018), Paranhos (2014), Silva (2014), por sua vez, pesquisaram parte dos 5.519 textos, disponíveis no Banco de Dados de Escrita do EFII³², que foram produzidos, de 2008 a 2011, por 662 alunos do EF-2, de uma instituição de ensino pública de São Paulo. Esta tese se aproxima mais desse segundo grupo, por acreditar numa geração de dados a partir de textos significativos – e não de palavras isoladas – e por também optar por um número maior de textos produzidos. Todavia, Fiel (2018), Paranhos (2014), Silva (2014) se

32 Disponível em: <<https://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>>. O acesso a esse banco de dados é permitido via autorização das professoras doutoras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Luciani Ester Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi.

diferenciam pela conclusão de um estudo restrito à segmentação. Em outras palavras, o presente estudo amplia as pesquisas supracitadas, porque discute a ortografia e as diferentes nuances linguísticas desta, não se restringindo, portanto, a um aspecto, pois se objetiva identificar e analisar as principais dificuldades ortográficas, independentemente do tipo de erro ou da motivação deste.

Em segundo lugar, apenas duas pesquisas relacionaram a ortografia com a reescrita de textos (GARCIA, 2016; POLESSI, 2012). No entanto, isso não foi uma metodologia sistemática, porque não houve várias produções seguidas de reelaboraões. Uma lacuna ainda maior é quanto à menção à IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), pois nenhum estudo mencionou alguma ideia dessa fundamentação teórica.

Diante do que foi dito, fica evidente que o diferencial desta tese ocorre por intermédio de perspectivas teóricas e metodológicas escolhidas e conectadas (e não pela inexistência de qualquer investigação anterior sobre a ortografia). Outros aspectos da metodologia, como a realização de testes estatísticos que serão discutidos no próximo capítulo, também conferem certa originalidade a esta em detrimento de outras dissertações e teses finalizadas anteriormente.

Antes de finalizar esta seção, faz-se alusão a algumas evidências dadas por alguns dos estudos do levantamento que extrapolaram a classificação de erros, a proposição interventiva e os argumentos a favor do ensino-aprendizagem da ortografia já mencionados. São, portanto, contribuições mais incomuns, porém pertinentes aos desdobramentos desta tese, o que exige que sejam registradas aqui. Em linhas gerais, referem-se a: ensino reflexivo de irregularidades ortográficas, concepções docentes a respeito da ortografia, desempenho ortográfico de discentes com TDAH, tratamento de livros didáticos para a ortografia e tipo de correção textual para o quesito norma ortográfica.

Trajano (2015), por exemplo, reforçou o significado de um ensino reflexivo da ortografia, mesmo no caso de regras irregulares (uso dos grafemas <s>, <x> e <z>). Em uma turma de 8º ano, de uma escola pública de Fortaleza, primeiramente, foi feito um ditado como diagnóstico e, em seguida, foram aplicados: um treino ortográfico com um grupo controle (a partir do uso de dicionário apenas) e um conjunto de atividades reflexivas com um grupo experimental (a partir da leitura e análise de textos, com atenção às palavras com grafias irregulares, ao significado destas, discussão sobre os fonemas representados por <s>, <x> e <z>). Ao final, concluiu-se que as duas estratégias didáticas

ampliaram o conhecimento ortográfico dos aprendizes, mas o grupo experimental obteve mais consistência nas grafias irregulares. Esse resultado, mesmo sendo de um contexto específico e restrito, encoraja a materialização do seguinte pensamento: irregularidades da ortografia também podem ser trabalhadas com algum tipo de reflexão, logo não é necessário limitar o ensino-aprendizagem desse tipo de regra, tão ligada à questão mnemônica, à simples consulta ao dicionário.

Sene (2018), por sua vez, além de discutir erros de grafia persistentes na escrita de alunos do 6º ano, de três escolas públicas de São Paulo, também se debruçou sobre a atitude linguística de professores de Português desses estudantes quanto a tais erros, a partir de um questionário, denominado “teste”, o qual solicitava a opinião desses profissionais sobre situações de análise e de correção da ortografia em produções hipotéticas de escrita. Entendeu-se que os educadores investigados têm uma visão estigmatizada quanto aos erros ortográficos, por acreditarem que são puramente um reflexo da fala, sem compreenderem a existência de diferentes motivações implicadas nessa questão linguística. Em perspectiva aproximada, Moreira (2018) discutiu os erros ortográficos persistentes na escrita de alunos do 6º ano, de uma escola pública de Minas Gerais, além de ter analisado respostas sobre a postura docente diante de um texto com erros de ortografia. A partir de um questionário respondido por seis professores de língua portuguesa da instituição de ensino, revelou-se que todos os professores não consideram os variados processos fonético-fonológicos presentes no português brasileiro para explicar a existência de diferentes grafias erradas. Os informantes também elencaram, a favor da diminuição de erros na escrita, três estratégias didáticas: consulta ao dicionário, exercícios de separação de sílaba e transcrição de texto com dialeto regional para a variedade formal. Infelizmente, por meio dessas verbalizações, nota-se que há docentes de língua materna que desconhecem os fundamentos teóricos relativos à ortografia, assim como, do ponto de vista prático, não exploram esse conteúdo de forma reflexiva e sistemática, nem o articulada adequadamente à (re)escrita textual. Por mais que esta tese não esteja voltada a uma formação continuada a professores, talvez seja um material de leitura e de estudo para atuais e futuros educadores que não se enquadram(rão) nessas equivocadas ideias denunciadas por Sene (2018).

Pisacco (2016), em sua tese, realizou quatro estudos quali e quantitativos com o foco na expressão escrita de estudantes com TDAH, oriundos de escolas públicas de Porto Alegre. Em um deles, a partir de uma geração de dados com alunos do 3º ao 9º ano,

chegou à conclusão de que a aquisição da escrita de estudantes com TDAH é mais lenta. De acordo com a referida pesquisadora, nenhum aluno com o transtorno alcançou 100% de precisão ortográfica a aproximadamente 70% apresentou baixo desempenho ortográfico. No contexto investigado, as meninas com transtorno tiveram um perfil ortográfico pior quanto às irregularidades do sistema linguístico e à precisão ortográfica (em comparação aos meninos que também têm TDAH). Entretanto, curiosamente, “meninos sem TDAH têm desempenho inferior no total de erros e na precisão; e meninos com e sem TDAH cometem mais erros em regras contextuais complexas” (PISACCO, 2016, p. 39). Essa evidência pode ser interessante, pelo fato de hoje ser comum, em qualquer escola, a existência de educandos com esse tipo de laudo, o que pode, muitas vezes, demandar estratégias de ensino diferenciadas para o ensino da norma ortográfica.

Quanto ao tratamento dos livros didáticos de Português (aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2005), para o ensino da ortografia, Silva (2008) identificou tendências bem diferentes em duas coleções analisadas referentes ao EFII. A partir de critérios, como orientações sobre o conteúdo no manual do professor, tipo de atividades propostas, presença ou não de reflexão e sistematicidade, vinculação ou não da análise linguística com o texto, concluiu-se que, em uma coletânea didática, a ortografia era pouca explorada e o maior investimento foi nas irregularidades. Esse primeiro conjunto de livros assumiu-se como uma proposta para o letramento e parece que, por isso, a sistematicidade no ensino da norma-padrão era incompatível; aspecto problematizado e visto negativamente por Silva (2008). A outra coleção já contemplava seções específicas para a norma ortográfica, entretanto insuficientes na abordagem das correspondências fonema-grafema, devido ao uso excessivo de terminologias gramaticais e de regras, em detrimento de um olhar mais reflexivo.

A respeito da correção do professor no que diz respeito à ortografia, um dado empírico de Polessi (2012) possibilitou uma constatação que, provavelmente, a presente tese pode refutar ou corroborar. Polessi (2012), ao comparar a primeira versão de textos (escritos por alunos do 5º ano e do 6º, de escolas pública e privada) com a segunda, percebeu que a correção resolutiva foi a mais utilizada e a que gerou mais acertos na reescrita, quanto a aspectos linguísticos, como a ortografia, e discursivos. A indicativa foi utilizada em 465 ocorrências, e destas 215 referenciam-se à ortografia; enquanto a resolutiva foi usada em 763 casos tocantes à ortografia de um total de 925 sinalizações sobre diversos aspectos linguístico-discursivos. Isso comprovou uma grande atenção das

educadoras quanto à norma ortográfica (em detrimento de outros aspectos discursivos), assim como um percentual mínimo de acertos a partir desse tipo de correção. Todavia, devido à ausência de testes estatísticos, as análises quantitativas do estudo não podem ser tomadas para discussão de significância quanto ao método de correção do erro ortográfico.

Além do que já foi exposto, há outras conclusões válidas dos estudos pertencentes ao levantamento bibliográfico que serão apresentadas, nesta tese, quando forem pertinentes à análise e à discussão dos dados. Ademais, sabe-se da limitação do que foi feito nesta seção, por isso, outras teses e dissertações não encontradas no BDTD, assim como artigos nacionais e estrangeiros, já foram e serão devidamente referenciados no decorrer desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Neste capítulo, dividido em quatro seções, são apresentados os aspectos metodológicos que estruturam o desenho da investigação. Na primeira seção, explicitam-se a natureza, a abordagem e as fontes de informação do estudo; na segunda, o contexto escolar onde os dados foram gerados e os estudantes participantes; na terceira, as etapas da pesquisa; na quarta, as questões éticas seguidas.

2.1 Natureza, abordagem e fontes de informação da pesquisa

Esta investigação está situada nos pressupostos da Linguística Aplicada, campo interdisciplinar e de natureza aplicada (MOITA LOPES, 2006). Paiva (2019, p. 11) menciona que as pesquisas de natureza aplicada permitem, entre outras finalidades, construir saberes sobre certo fenômeno e “inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. Quanto à abordagem, é quali-quantitativa (também chamada de mista), pois se interessa tanto pela análise de dados numéricos quanto pela interpretação subjetiva do fenômeno em estudo, a fim de confirmar hipóteses e ampliar a compreensão sobre a temática (PAIVA, 2019).

Com relação às fontes de informação, o estudo ainda pode ser caracterizado como documental e primário. Tal qualificação indica a investigação de documentos – no caso, de textos (re)escritos por alunos do 7º ano – “que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2008, p. 45) e que foram “coletados pelo próprio pesquisador” (PAIVA, 2019, p. 11-12). De acordo com Cellard (2008), a análise documental prevê o conhecimento do contexto e da identidade dos produtores dos materiais selecionados, por esse motivo, na seção seguinte, são apresentados dados básicos sobre a escola e os estudantes-autores.

2.2 O contexto investigado: escola e turma

A escola, campo da investigação, foi escolhida por ser o local onde o pesquisador atuava como professor de Redação, quando os dados foram gerados em 2019. Assim, por ocupar tal papel profissional no *lócus*, foi possível ter fácil acesso a participantes cujo perfil foi selecionado, assim como acompanhar diretamente o processo (qualitativo e quantitativo) de (re)escritas textuais – base da geração dos dados, além de interferir nele (pela proposta de ensino e pela correção), o que será apresentado mais à frente, na seção 2.3.

Além da justificativa pela questão da proximidade, houve a pertinência em optar por esse colégio devido à prática de escrita seguida de reescrita que é crucial a esta investigação e que era adotada pelo professor-pesquisador (em anos letivos anteriores). Sabe-se que, infelizmente, em muitas escolas, principalmente as públicas, a escrita de textos não é uma prática corriqueira. Sartori (2019) também atesta essa triste situação ao afirmar que, se a escrita textual nem sempre está presente no ensino de língua portuguesa, muito menos está a ação de revisar uma primeira versão (independentemente da qualidade desta) e realizar acréscimos, alterações e supressões. Logo, a prática docente conduzida pelo professor-pesquisador também serviu como amparo para certas escolhas metodológicas.

Em linhas gerais, o colégio foi fundado em 1921 e, hoje, é uma instituição confessional católica, privada e localizada na região centro-sul da cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais). Com foco na formação humana e cristã dos alunos, oferta, no período matutino e vespertino, o Ensino Fundamental 1 e 2 e o Médio.

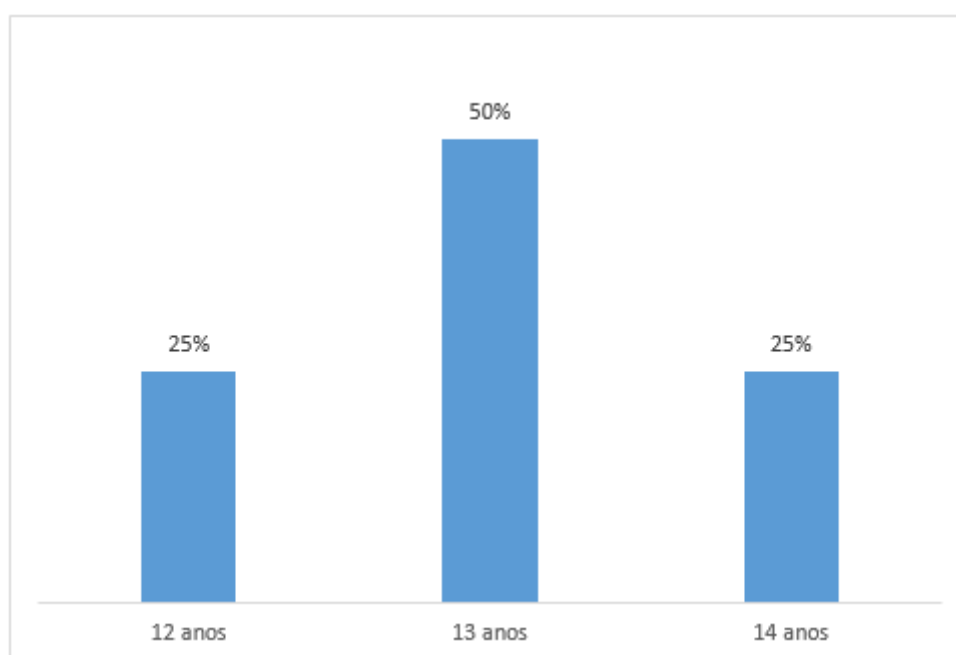
Quanto à turma, os dados foram produzidos a partir das (re)escritas manuscritas de 18 estudantes (11 alunos e 7 alunas) do 7º ano cujos responsáveis autorizaram a participação no estudo³³. A opção por essa turma foi motivada pela observação (de caráter exploratório, não-quantitativo) do professor-pesquisador sobre a permanência de dificuldades ortográficas na escrita do grupo citado desde 2018, quando os discentes (em maioria) estavam no 6º ano na mesma escola³⁴.

³³ Os discentes também assinaram um termo no qual explicitaram interesse em participar do estudo, como consta na seção seguinte 2.3.

³⁴ Inicialmente, esta pesquisa investigaria dificuldades ortográficas de alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental para os quais o professor-pesquisador lecionava. Para o exame de qualificação, foram apresentadas sistematizações e análises para os dados relativos às produções textuais do 7º. Como a banca examinadora sugeriu a realização de um recorte do *corpus* gerado (que, de fato, estava muito extenso), escolheu-se buscar outros focos investigativos e ampliar as

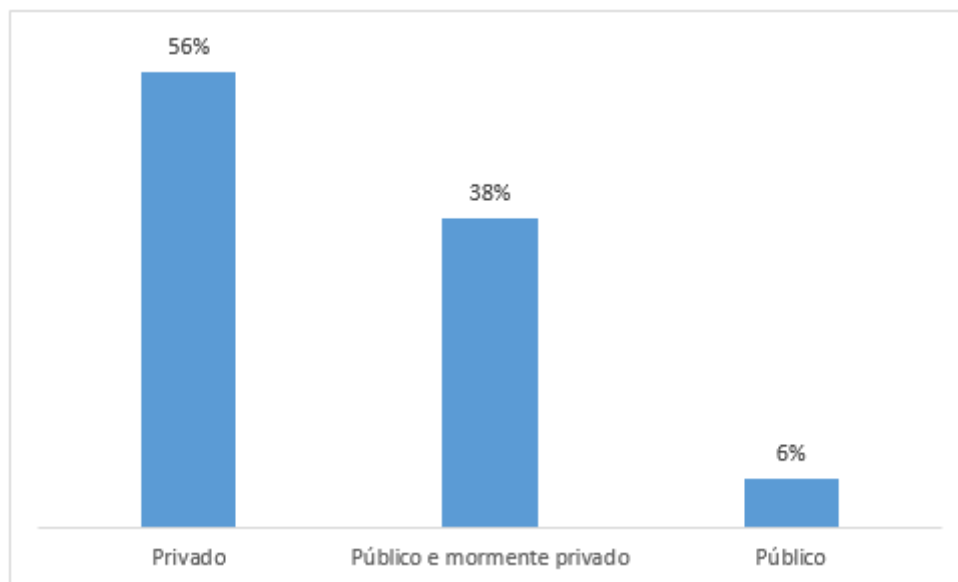
Por meio de um questionário aberto (presente no Apêndice A, p. 177), foi possível obter mais informações sobre o perfil desses discentes via cinco itens inseridos em perguntas totalmente abertas: i) idade, ii) sistema de ensino (público ou privado) onde estudaram antes do ano em curso, iii) escolaridade dos responsáveis, iv) hábitos de leitura e v) de escrita no ambiente familiar. Os gráficos 1, 2, 3, 4 e 5, expostos a seguir, apresentam um panorama desses aspectos pessoais/familiares/comportamentais expressos verbalmente pelos referidos alunos:

Gráfico 1 – Idade dos alunos – 7º ano

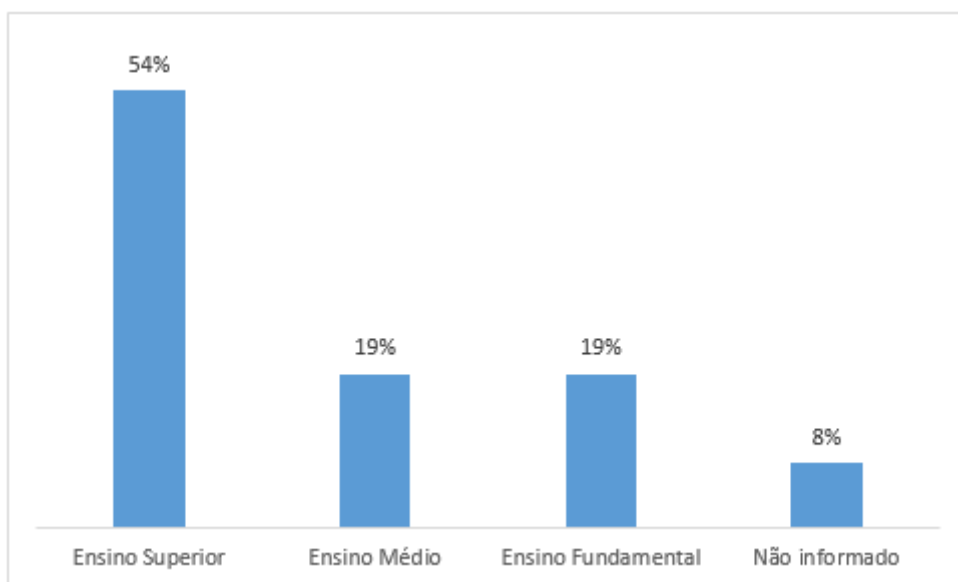


Fonte: Elaboração própria.

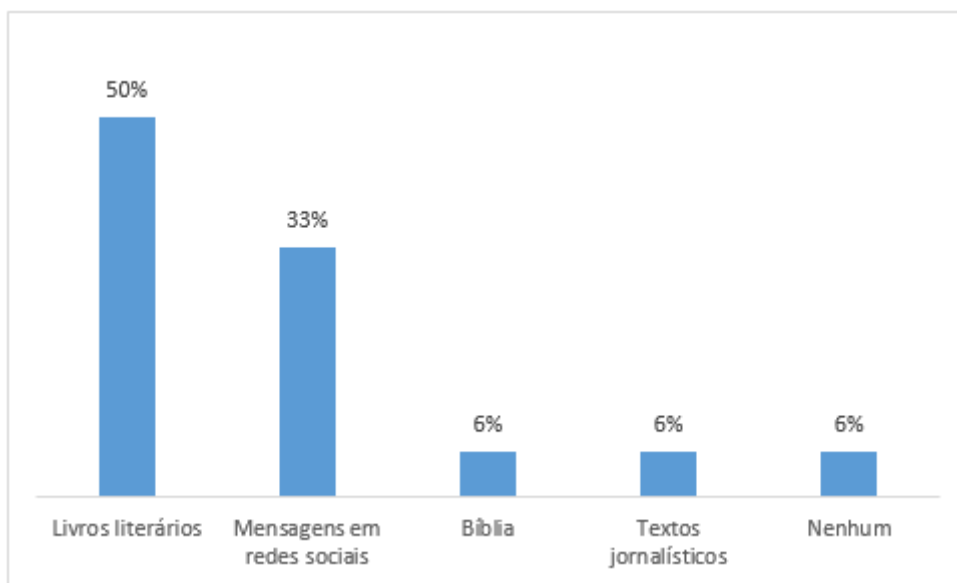
análises iniciadas a partir dos textos do 7º ano, em detrimento do projeto inicial. Essa acabou por ser, também, outra justificativa para a seleção do 7º em detrimento das outras turmas do EFII.

Gráfico 2 – Sistema de ensino progressivo ao ano em curso – 7º ano

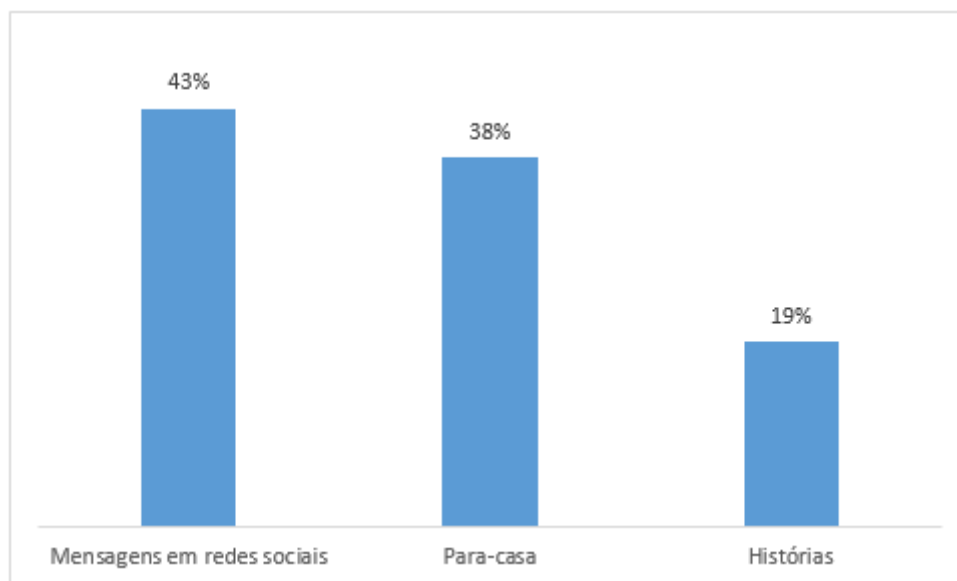
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 – Escolaridade dos responsáveis – 7º ano

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 – Hábitos de leitura dos alunos em casa – 7º ano

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5 – Hábitos de escrita dos alunos em casa – 7º ano

Fonte: Elaboração própria.

16 alunos do 7º ano, entre os 18 participantes do estudo, responderam ao questionário³⁵. Nota-se, pelos gráficos, que metade do grupo tem 13 anos (50%) e a outra está igualmente dividida em: 12 (25%) e 14 (25%). Constata-se que 1 aluno (6%) estudou

³⁵ Dois alunos não responderam ao questionário, pois ele foi aplicado no final do ano letivo, quando alguns estudantes faltaram às aulas com maior frequência.

anteriormente somente no sistema de ensino público, pois o restante estava matriculado: no público e, mormente, no privado (38%), ou exclusivamente no privado (56%). No que diz respeito à escolaridade dos responsáveis, predominam aqueles com Ensino Superior completo (52%), precedido pelo Médio (20%) e – igualmente – pelo Fundamental (20%). 8% dos alunos não souberam informar tal aspecto. Cabe ponderar que, nessa pergunta, a maioria dos educandos mencionou dois responsáveis (por exemplo, “pai” e “mãe”) e alguns só citaram um deles, como “mãe” ou “avó”. Referente ao letramento no contexto da residência, as práticas de leitura mais comuns são a de livros literários (50%) e a de mensagem em redes sociais (33%)³⁶. As outras três opções de respostas encontradas ficaram com o mesmo percentual no que diz respeito à leitura: de textos jornalísticos (6%), da Bíblia (6%) e de nenhum material (6%). Quanto à escrita, as mensagens virtuais lideram o *ranking* (43%), mas aparecem também para-casa (38%) e histórias (19%)³⁷.

Em resumo, ao se analisar o perfil da turma no geral, pode-se afirmar que são alunos, geralmente, com idade correspondente à série em curso, com uma trajetória escolar predominantemente no sistema de ensino particular e com responsáveis com escolaridade elevada, porque a maioria tem Ensino Superior. No que se refere às práticas de letramento no ambiente familiar, vislumbra-se que mensagens em redes sociais são as mais presentes, quando se pensa, ao mesmo tempo, na leitura e na escrita. Esta, especialmente, também é bastante frequente nas atividades escolares (para-casa). A leitura, por sua vez, além do contato pelas redes sociais, foi muito citada a partir de livros literários³⁸.

2.3 Etapas da pesquisa

Todo processo metodológico concernente à autorização para realização da pesquisa, à geração dos dados, à análise e à produção dos resultados pode ser resumido a partir das seis etapas – mencionadas no quadro 11 – que serão detalhadamente explicadas na sequência:

³⁶ Como já dito, todas as perguntas sobre perfil eram abertas, logo, no caso em questão, houve alunos que mencionaram apenas um material lido e um escrito, mas outros mencionaram mais de um com o qual interagem com frequência.

³⁷ De fato, nas respostas, os alunos não especificaram um gênero/tipo textual específico e se limitaram a escrever “histórias”.

³⁸ Sabe-se que a resposta revela práticas letradas que os alunos expressaram verbalmente (e não necessariamente aquelas em que eles se inserem de fato).

Quadro 10 – Resumo das etapas relativas à geração dos dados, à análise e à produção dos resultados

Etapas
I- Anuência da escola e consentimento dos responsáveis pelos estudantes
II- Geração dos dados: produção textual, reescrita, correção e questionário
III- Identificação, quantificação e categorização dos erros ortográficos do <i>corpus</i> ;
IV- Compreensão dos erros ortográficos com base na IMP;
V- Identificação, quantificação e discussão da relação entre o tipo de intervenção (indicativa/resolutiva) feita no erro ortográfico na versão escrita e a produção de grafias (in)consistentes na reescrita;
VI- Proposição de um protótipo didático (para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos) e de premissas teórico-metodológicas.

Fonte: Elaboração própria.

Etapa I – Anuência da escola e consentimento dos responsáveis pelos estudantes

A primeira etapa da investigação consistiu na autorização da escola, especificamente da direção e da coordenação de ensino, para realização do estudo. Após essa anuência, os responsáveis pelos discentes também consentiram que estes poderiam participar, a partir de um termo de consentimento livre e esclarecido (cf. Apêndice B). Os alunos também receberam e assinaram um termo de assentimento no qual declararam o interesse em ser voluntários na pesquisa (cf. Apêndice C).

Etapa II – Geração dos dados: produção textual, reescrita, correção e questionário

A base de dados desta pesquisa foi composta por textos manuscritos produzidos pelos alunos (descritos na seção anterior), durante algumas aulas de Redação, no ano de 2019, com a presença do professor-pesquisador em sala. Assim, o *corpus* foi gerado ao longo de um ano letivo, o que é, inclusive, um diferencial desta tese (em comparação a outras investigações na área), conforme foi exposto no levantamento bibliográfico.

Tais aulas aconteciam uma vez por semana na turma de 7º ano, num horário de 50 minutos, mas, particularmente, as escritas foram realizadas de forma dispersa ao longo do referido ano letivo, com intervalo médio de 48 dias entre uma e outra, pois, nesse meio tempo, houve o estudo do gênero textual a ser produzido pelo alunado. As reescritas, por sua vez, ocorreram uma semana após a escrita, exceto para última proposta em que houve um feriado na aula subsequente à escrita da primeira versão. Cabe esclarecer que não houve qualquer tipo de intervenção do professor-pesquisador quanto à ortografia nas

demais aulas, isto é, não foram promovidas atividades de reflexão ou fixação sobre erros ortográficos frequentes, por exemplo. O quadro 11 possibilita a visualização referente às datas nas quais os textos foram escritos e reescritos, no intervalo de março a novembro de 2019:

Quadro 11 – Datas das escritas e das reescritas textuais do *corpus*

Proposta de produção de texto	Data da escrita	Data da reescrita
Primeira	15/03/2019	22/03/2019
Segunda	26/04/2019	03/05/2019
Terceira	07/06/2019	14/06/2019
Quarta	09/08/2019	16/08/2019
Quinta	27/09/2019	04/10/2019
Sexta	08/11/2019	22/11/2019

Fonte: Elaboração própria.

Planejou-se que fosse coletado um total de seis textos escritos e seis reescritos (por aluno)³⁹. Logo, levando em consideração o número de educandos na turma que participou do estudo, esperou-se ter por volta de 216 textos: 108 de uma primeira versão escrita e 108 de reescrita. Todavia, na prática, foram gerados 199 textos: 106 de uma primeira versão escrita e 93 de reescrita, pois a sala de aula é um lugar dinâmico em que estudantes se ausentam por diversas razões – como questões de saúde e viagens – e outros encaminhamentos são encontrados como solução para perdas de atividades. A tabela a seguir resume o número total de textos escritos e reescritos pelo 7º ano, assim como o número total de laudas: 129 na escrita e 114 na reescrita (esse somatório supera os primeiros valores apresentados, pois alguns discentes usaram mais de uma folha para a elaboração de uma mesma proposta textual):

Tabela 1 – Somatório de textos e de laudas

Total de textos escritos	Total de laudas escritas	Total de textos reescritos	Total de laudas reescritas
106	129	93	114

Fonte: Elaboração própria.

³⁹ Os gêneros textuais explorados em sala de aula e produzidos pelos discentes foram: conto (na proposta 1), mito (na 2), autobiografia (na 3), biografia (na 4), relato de viagem (na 5 e na 6).

Essas produções textuais constituíram, portanto, o *corpus* principal deste estudo, junto às respectivas propostas com as instruções e as motivações para a produção. De maneira a permitir que o professor-pesquisador lecionasse e pesquisasse simultaneamente, assim como garantisse a sistematicidade e a organização do conjunto de dados, todos esses materiais escritos foram digitalizados, por meio de escâner, e salvos no computador e em meios de armazenamento *on-line*.

Quanto à correção dos textos, ela foi realizada exclusivamente pelo professor-pesquisador, fora do ambiente escolar. No processo de correção da primeira versão textual para a segunda, no que se refere aos aspectos ortográficos, foi utilizado apenas um tipo de intervenção (resolutiva ou indicativa) quanto à ortografia⁴⁰, conforme se vê no quadro 12:

Quadro 12 – Tipo de intervenção, quanto à ortografia, em cada proposta de produção de texto

Proposta de produção de texto	Tipo de intervenção ortográfica
Primeira	resolutiva
Segunda	indicativa
Terceira	resolutiva
Quarta	indicativa
Quinta	resolutiva
Sexta	indicativa

Fonte: Elaboração própria.

Cinco critérios foram utilizados para correção dos textos na primeira e na segunda versão: i) legibilidade, margem e parágrafo, ii) gênero textual, iii) tema, iv) organização das ideias e v) adequação linguística. Privilegiou-se uma linguagem simples e compreensível ao público-alvo, assim como foram valorizados parâmetros de ordem estética, gramatical, textual e discursiva que constituem a escrita textual. Salienta-se, assim, que a correção dos textos não se limitou à norma ortográfica – considerada dentro

⁴⁰ Entende-se, a partir de Ruiz (2010), que problemas locais, como os ortográficos, não demandam, geralmente, uma correção textual-iterativa, por isso foram adotadas apenas a correção resolutiva e a indicativa. Nas palavras de Ruiz (2010, p. 155), “bilhetes que focalizam problemas desse gênero só ocorrem em casos específicos de grande reincidência de tais problemas e, muitas vezes, com um intuito resolutivo, em face da previsível dificuldade do aluno em proceder à revisão”.

do quinto critério – nem se privou do uso de outros métodos de correção, como a textual-interativa (RUIZ, 2010), para outros aspectos estéticos, textuais e discursivos⁴¹. No entanto, como já dito, este estudo focaliza a ortografia, o que não significa que o trabalho docente, de forma ampla, esteja, na prática, desintegrado de outras dimensões da escrita (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO, 2010), isto é, apesar do recorte do estudo, não se defenderá que a refacção se reduz à “higienização”, à “limpeza” da escrita (JESUS, 1997)⁴².

Com o objetivo de facilitar a descrição e a análise dos dados, optou-se por digitalizar as quatro versões do texto do aluno para cada uma das seis propostas: i) a primeira versão escrita sem marcações do professor-pesquisador, ii) a primeira versão escrita corrigida pelo professor-pesquisador, iii) a reescrita sem marcações e iv) a reescrita corrigida pelo professor-pesquisador. Ao fim dessa coleta, durante uma aula de 50 minutos, no dia 29/11/2019, o professor-pesquisador aplicou o questionário aberto (Apêndice A, p. 177) citado na seção anterior 2.2, para traçar o perfil da turma cujos textos foram investigados. Os dados obtidos foram tabulados e, na sequência, organizados em gráficos.

Etapa III – Identificação, quantificação e categorização dos erros ortográficos do *corpus*

Durante a geração do *corpus* da pesquisa, primeiramente, foi feita pelo professor-pesquisador a identificação das grafias inconsistentes nas versões escritas que, posteriormente, eram recebidas pelos estudantes para produção das reescritas. As figuras 3 e 4 exemplificam a identificação do erro ortográfico – sinalizado por meio de uma caneta marca-texto colorida – nas escritas⁴³, por intermédio, respectivamente, da correção resolutiva e da indicativa:

⁴¹ Apesar de registrar que todos esses aspectos foram corrigidos, pondera-se que alguns erros – de ordem linguística, estética, textual e discursiva – podem não ter sido notados durante o processo de correção. É sabido que a realidade do professor envolve horas ininterruptas de trabalho na escola e em casa, em diferentes horários do dia, com prazos inflexíveis, principalmente quando se trata da disciplina de Redação.

⁴² As figuras 3 e 4, expostas nas páginas seguintes, deixam claro o processo global de correção das produções textuais.

⁴³ Nas reescritas, quanto à ortografia, a correção sempre foi do tipo resolutiva, pois o aluno não faria uma terceira versão do texto. Logo, a alternância entre resolutiva e indicativa é válida apenas no exercício da primeira versão para a segunda.

Figura 3 – Exemplo de identificação do erro ortográfico via resolução

	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO				NOTA
	Legibilidade, margem, parágrafo (1,0)	Gênero textual (1,0)	Tema (1,0)	Organização das ideias (1,0)	
	0,75	0,5	0,5	0,75	3,25 5,0
1.	A Branca de Neve				
2.	Era uma vez, uma menina gostosa (modesta)				
3.	como quem que tinha uma medalha				
4.	mas e que também andava para				
5.	de São Paulo sem medo de ser				
6.	perseguida.				
7.	Um dia a modesta má				
8.	deu um passeio para a				
9.	trabalha onde a Ana de mercenária				
10.	trabalha, mas 7 anos a				
11.	salvaram.				
12.	A mãe da modesta				
13.	Branca de Neve estava e de lá para				
14.	mãe com uma de gato para ela				
15.	que ela se desparou. Então se 7 anos				
16.	sem não mudou que a trabalhar.				
17.					
18.	Ela estava no				
19.	isso também?				
20.	mas ela (a modesta) não				
21.	contava um anexo?				
22.					
23.	mas ideias estão boas, mas falta explicar mais a história.				
24.	Não disse, exceto para não haver contradição entre os fatos. melhorar isso na reserita.				
25.					

Fonte: Dados da pesquisa (Escrita do Aluno 7.4 – Proposta 3)

Figura 4 – Exemplo de identificação do erro ortográfico via indicação

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO					NOTA
Legibilidade, margem, parágrafo (1,0)	Gênero textual (1,5)	Tema (1,5)	Organização das ideias (1,0)	Adequação linguística (1,0)	4,5 6,0
0,75	1,25	1,0	0,75	0,75	

1.	
2.	Uma Viagem extraordinária ^{Qual?}
3.	
4.	Mas comei a T.O.S. Spiret e hoje eu vou contar para
5.	você sobre a minha viagem para receber o prêmio.
6.	Eu saí de Montana (onde eu moro) e fui sozinho (segun-
7.	dido de meus pais) pegando carro ^{em um trem} de
8.	carga até chegar em Washington ^{Washington} . Chegando lá, havia um
9.	policial que começou a me perseguir e, fugindo dele,
10.	acabei quebrando muitas cortelas.
11.	Alguém que ^{em seguida,} chegou lá ^{de repente} para o centro ^{de} que eu
12.	ia me entregar o prêmio. No início, não acredita-
13.	ram que eu era eu, ^{Por quê?} mas depois ele me mostrou
14.	super bem e me levou ao ^{ao} médico. Logo foram
15.	me apresentar para as outras pessoas e não
16.	ficaram tão felizes em me ver e saí ^{saí} saber →
17.	que tinha 10 anos apenas.
18.	Depois do prêmio, minha mãe chegou e →
19.	me levou para casa. Essa viagem me ajudou
20.	a entender que não posso fugir dos meus →
21.	problemas. E também da morte de meu irmão
22.	Rayton. E sobre vários segredos e escondidos?
23.	
24.	_____ , o relato tem várias imprecisões válidas. Busque completar
25.	as partes indicadas!

Fonte: Dados da pesquisa (Escrita da Aluna 7.2 – Proposta 6)

Posteriormente, os erros ortográficos marcados em todas as escritas e as reescritas foram listados em um arquivo digital e quantificados em totalidade. Na sequência, foram categorizados a partir da noção de grafema (trocado, transposto, adicionado ou apagado), de segmentação não-convencional (hipo e hiper) e de inadequação no uso dos diacríticos. Essa proposta se diferencia de outras que, geralmente, separam os erros por motivações, sem que haja qualquer conexão entre elas. Nesse sentido, foi elaborado um modelo padrão de categorização composto por seis categorias amplas (como consta no quadro 13) já com algumas ocorrências ilustrativas retiradas do *corpus*:

Quadro 13 – Modelo padrão de categorização dos erros ortográficos

Categorias	Ocorrências
A. Troca de grafema(s)	“deuz” (deus), “finji” (fingi)
B. Apagamento de grafema(s)	“dechamos” (deixamos), “toca” (tocar)
C. Acréscimo de grafema(s)	“mais” (mas), “recepção” (recepção)
D. Segmentação não-convencional	“nofinal” (no final), “se não” (senão)
E. Transposição de grafema(s)	“madastra” (madrasta), “iorgute” (iogurte)
F. Inadequação no uso dos diacríticos	“manha” (manhã), “comecaram” (começaram)

Fonte: Elaboração própria.

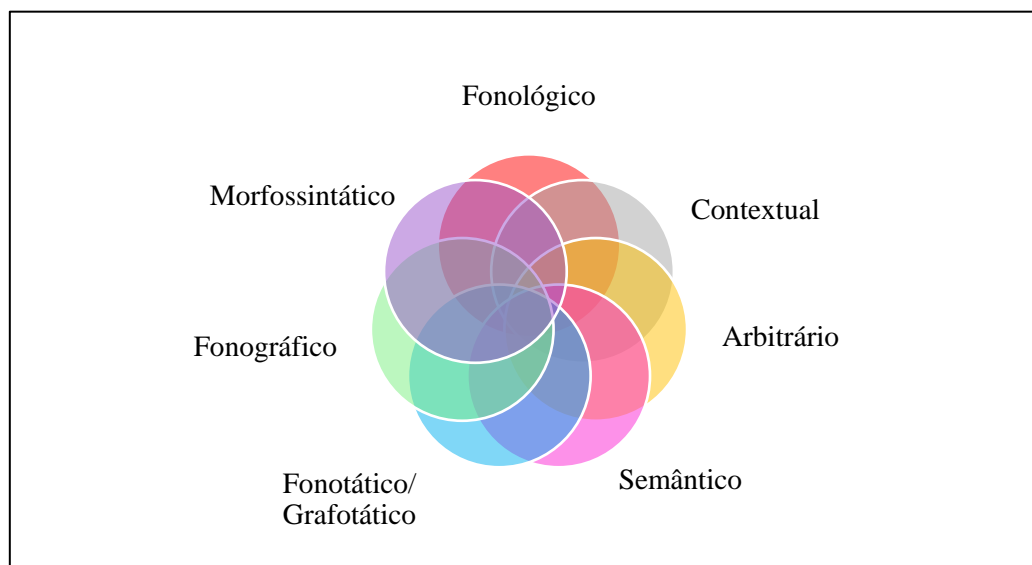
Ressalta-se que algumas palavras podem constar em mais de uma categoria, por exemplo: em “dechamos” (para “deixamos”), há tanto uma troca de grafema quanto um apagamento. Além disso, como informado na Introdução, alguns aspectos inerentes à ortografia (acentuação, letra maiúscula e translineação) não foram considerados nessa taxionomia dos erros. A inadequação dos diacríticos restringiu-se, então, ao emprego (ou não) de til e cedilha. Inclusive, acredita-se que a questão da acentuação, por exemplo, exige investigações exclusivas pelas especificidades das regras para aplicação de acentos em alguns grafemas e pelo uso (ou não) dessa notação na escrita dos discentes.

Depois de categorizados, foram produzidos gráficos para representar a proporcionalidade de cada categoria e detalhar as três categorias com mais erros ortográficos. Isso permitiu responder à seguinte pergunta de pesquisa (P1): “Quais as dificuldades ortográficas são as mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?”.

Etapa IV – Compreensão dos erros ortográficos com base na IMP

De forma a se compreender a ocorrência dos erros ortográficos mais persistentes no *corpus*, foi feita uma discussão mais dinâmica, com base na IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018a, 2018b), para as três categorias de maior destaque. Logo, não se objetivou afirmar categoricamente que uma troca entre <p> e tem apenas explicação fonológica, pois isso também pode ser analisado como uma questão fonográfica. Nessa direção, partiu-se do princípio de que há diferentes padrões integrados que podem resultar em uma grafia (in)correta, conforme se vê na representação verbo-visual a seguir:

Figura 5 – Múltiplos padrões integrados na escrita de palavras



Fonte: Elaboração própria a partir dos princípios da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Nota-se que tais padrões (gráficos e linguísticos) se sobrepõem e se interconectam em alguns pontos. Isso mostra a dinamicidade inerente à materialização dos erros (ou acertos) ortográficos na escrita do aluno e, conseqüentemente, à análise que deve ser feita sobre eles. Em linhas gerais, os sete padrões abarcam os seguintes aspectos: i) fonológico: correspondência fonema-grafema direta, relações das práticas de fala na escrita (como aquelas tocantes aos processos fonológicos); ii) contextual: o contexto interno da palavra é o que elucida qual grafema ou conjunto de grafemas (dígrafo) deve ser usado; iii) arbitrário: imprevisibilidades/inconsistências que foram convencionadas, arbitrariamente, no sistema ortográfico, com ou sem relação etimológica; iv) semântico: o sentido da palavra interfere na grafia, por exemplo, ao se pensar na família de palavras, nos homônimos ou nos parônimos; v) fonotático/grafotático: arranjo e ordem dos fonemas/grafemas na língua; vi) fonográfico: representação gráfica/visual do fonema (por exemplo, troca de grafemas cuja representação gráfica é parecida e ausência de corte no <t>); vii) morfossintático: aspectos gramaticais, como classe de palavra e presença de sufixos na palavra, que definem a grafia.

Não se excluiu, ainda, a possibilidade de essa integração de múltiplos padrões não ser suficiente para explicar alguns erros, como “incrí” (para “incrível”). Nesse caso, por mais que tal palavra conste na categoria B (apagamento de grafemas), entendeu-se que há erros cuja motivação pode transcender os múltiplos padrões supracitados. Por isso,

considerou-se a natureza acidental de alguns erros, isto é, alguns são oriundos do que se entenderá como desatenção.

Etapa V – Identificação, quantificação e discussão da relação entre o tipo de intervenção (indicativa/resolutiva) feita no erro ortográfico na versão escrita e a produção de grafias (in)consistentes na reescrita

Nesta etapa, a escrita ortográfica foi analisada a partir da relação entre o tipo de correção (resolutiva/indicativa) utilizado pelo professor-pesquisador na primeira versão do texto e os impactos disso na refacção. Para tanto, inicialmente, foi elaborada uma tabela com a identificação das ocorrências dos erros ortográficos encontrados nos textos escritos de cada estudante por proposta de produção textual, sendo que, para três delas, tais erros foram corrigidos pelo professor-pesquisador via resolução e, para as outras três, indicação (como explicado na Etapa II)⁴⁴. Na mesma tabela, registrou-se também a ação tomada por cada discente na reescrita em relação a cada erro ortográfico. Nesse caso, três opções foram esperadas: i) a solução (isto é, na segunda versão do texto, o aluno conseguiu corrigir a grafia inconsistente); ii) a manutenção (ou seja, o discente reescreveu a palavra na refacção, mas ainda a errou)⁴⁵; iii) a omissão (o estudante optou por, na reescrita, retirar a palavra indicada como errada)⁴⁶. A partir dessa tabulação, foi possível quantificar, em números absolutos e em percentuais, a totalidade de erros ortográficos nas escritas (por proposta e no grupo de propostas cuja correção foi resolutiva ou indicativa) e de erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos nas reescritas.

Depois, a fim de se verificar a existência ou não de diferença estatística significativa entre os tipos de correção do erro ortográfico (na versão escrita) para produção de grafias corretas e para manutenção ou omissão do erro (na versão reescrita),

⁴⁴ Essa forma de organizar os dados poderia ter sido adotada na Etapa II, porém a decisão em buscar respostas estatísticas, relativas ao impacto do tipo de correção (resolutiva/indicativa) utilizada no erro ortográfico, foi tomada após a qualificação. Ressalta-se também que a contagem levou em consideração apenas as ocorrências de erros ortográficos cometidos por alunos que escreveram a primeira versão do texto e, depois, reescreveram-na. Por esse motivo, a totalidade de erros ortográficos alcançada na Etapa V foi diferente (e inferior) da obtida na II, na qual foram contabilizados os erros sem restrição à realização (ou não) da refacção.

⁴⁵ No caso da manutenção do erro ortográfico, foi registrada também a forma ortográfica inconsistente empregada pelo estudante.

⁴⁶ Nas reescritas, ainda apareceram erros ortográficos novos, isto é, em palavras que não haviam aparecido na escrita, mas que surgiram devido ao processo de acréscimo de informações, natural à etapa de refacção. Todavia, tais erros não foram contabilizados.

aplicou-se, a partir do *Software R* (2020)⁴⁷, o teste Qui-quadrado (X^2) que permite medir a associação ou a independência entre variáveis categóricas (FRANKE, HO, CHRISTE, 2012). Ao nível de significância de 5%, a hipótese nula considerada foi de que não há diferença estatisticamente significativa entre os tipos de correção e a hipótese alternativa de que há. Para p-valor menor que o nível de significância (0,05)⁴⁸, a hipótese nula pode ser rejeitada; o que levaria à conclusão de que existe uma associação estatisticamente significativa entre os tipos de correção do erro ortográfico (na versão escrita) para produção de grafias corretas e para manutenção ou omissão do erro ortográfico. De modo a se detalhar ainda mais a questão, testes estatísticos X^2 com o mesmo nível de significância foram realizados para testar a H_0 de que não há diferença entre os tipos de correção a depender da categoria do erro ortográfico. No último caso, o foco recaiu, portanto, nos erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita por categoria de erro, pós-correção resolutive e indicativa⁴⁹.

Com base nos procedimentos metodológicos descritos nesta subseção, foi possível responder às duas outras perguntas norteadoras da pesquisa a discuti-las. São elas: (P2): “A reescrita alcança o intuito de melhorias, particularmente, na redução de grafias incorretas em comparação à primeira versão do texto?”; (P3): “Há diferença estatisticamente significativa entre os tipos de intervenção (resolutiva/indicativa) utilizados no erro ortográfico (na versão escrita) para produção de grafias corretas e para manutenção ou omissão de tal erro (na versão reescrita)?”.

Acrescentou-se a essa discussão uma sistematização – sobre erro/acerto ortográfico, tipo de intervenção (resolutiva/indicativa) e (re)escrita – que visou responder à P4: “Quais são as evidências da dinamicidade da aprendizagem da escrita ortográfica identificáveis nos textos (re)escritos pelos alunos?”. Para tal, à medida que o levantamento quantitativo exposto acima foi sendo construído, foram buscadas e registradas as evidências – alvo da P4 –, por exemplo, sobre a manutenção de erros na reescrita acompanhados de tentativas de acerto, por meio da elaboração de uma nova

⁴⁷ Foram seguidas as orientações e as explicações sobre o uso do programa R para a linguística a partir de Gries (2019).

⁴⁸ Nas palavras de Vitral, Viegas e Oliveira (2010, p. 215): “em ciências sociais convencionase o p-valor de 0,05 (chamado nível de significância) como o limite para probabilidade de cometer tal erro. Valores abaixo de 0,05 são considerados estatisticamente significativos; valores acima de 0,05 não são estatisticamente significativos.”

⁴⁹ No caso, foram verificadas as três categorias de erros mais recorrentes do *corpus*.

hipótese ortográfica. Posteriormente, esses indícios foram organizados em categorias sinalizadoras do processo dinâmico que permeia a aprendizagem da escrita ortográfica.

Etapa VI – Proposição de um protótipo didático (para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos) e de premissas teórico-metodológicas.

Por fim, a última etapa consistiu na proposição i) de um protótipo didático – disponível para *download* gratuito – que integra padrões gráficos e linguísticos para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos identificados em textos escritos por estudantes; assim como ii) de premissas teórico-metodológicas que podem nortear a prática de professores no ensino da ortografia em aulas de Língua Portuguesa. Essas duas ideias – de caráter sugestivo – foram engendradas a partir dos fundamentos teóricos que embasaram o estudo e dos resultados alcançados, nas etapas anteriores, com base na análise quanti-qualitativa.

2.4 Questões éticas

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2019, segundo número do parecer consubstanciado 3.691.691, a fim de se respeitar e proteger o bem-estar dos participantes envolvidos no estudo. Dessa forma, foram seguidos princípios basilares para uma conduta ética.

Isso significa que os pesquisadores se responsabilizaram pelo processo para geração dos dados e realizaram-no por meio da autorização dos responsáveis pelos estudantes que, cientes da proposta de pesquisa e por livre e espontânea vontade, autorizaram a participação dos adolescentes. Além disso, as produções escritas realizadas já estavam previstas no programa de ensino, e a instituição escolar permitiu o desenvolvimento da investigação. Por fim, tomou-se o devido cuidado para preservar a identidade dos participantes e para guardar, também em sigilo, os dados gerados. Ao mencionar um texto específico de um aluno, o nome deste foi omitido e um código numérico foi utilizado para indicar apenas o número do educando em uma lista nominal de ordem aleatória (por exemplo, Aluno 7.1 corresponde a um membro da turma do 7º ano cujo nome é o primeiro da lista criada para organização dos dados).

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS I: ORTOGRAFIA E MÚLTIPLOS PADRÕES

Convém ainda que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido. Sem o ranço das atitudes puramente “corretivas”, de “caça aos erros”, como se o professor só tivesse olhos para enxergar “o que não está certo” (ANTUNES, 2003, p. 159).

O propósito deste capítulo é alcançar os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa: i) identificar, quantificar e categorizar as dificuldades ortográficas mais recorrentes em um *corpus* de textos formais escritos por discentes do 7º ano do Ensino Fundamental; ii) compreender a natureza dos erros ortográficos com base na integração de múltiplos padrões gráficos e linguísticos. Dessa forma, na primeira seção, são apresentados e discutidos os erros ortográficos levantados a partir do *corpus* e organizados com base na categorização adotada (exposta no capítulo anterior). Na segunda, é feita uma síntese dessa análise dos erros ortográficos, de modo a se refletir sobre eles sob um viés mais geral, assim como sobre as implicações dos resultados obtidos para a aprendizagem e o ensino da ortografia.

3.1 Erros ortográficos: identificação, quantificação e compreensão a partir de múltiplos padrões

Esta seção sistematiza a base principal dos dados desta investigação, uma vez que a reflexão almejada, sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, acontece, primeiramente, por intermédio da análise dos erros ortográficos persistentes na escrita estudantil. Como esclarecido no capítulo anterior, foi elaborado um modelo padrão para categorização dos erros ortográficos encontrados no *corpus* – no caso, nas produções (re)escritas pelos discentes do 7º ano. No quadro 14, são identificadas as ocorrências e evidenciado o número total de erros em cada categoria:

- A. Troca de grafema(s);
- B. Apagamento de grafema(s);
- C. Acréscimo de grafema(s);
- D. Segmentação não-convencional;
- E. Transposição de grafema(s);

F. Inadequação no uso dos diacríticos.

Quadro 14 – Categorização dos erros ortográficos dos alunos do 7º ano

Categoria	Ocorrências
A. Troca de grafema(s) (total de erros: 203)	vez (fez), fez (vez) (2x), bai (pai), atentido (atendido) (2x), bois (pois), deste (desde), jogado (jogado), checou (chegou), óbjoio (óbvio), fora (hora), seguidores (seguidores) (2x), Cinderera (Cinderela), facaram (ficaram), fai (saí), pastes (pastel), prejeto (projeto), passirinho (passarinho), intreterimento (entretenimento), substascia (substância), diam (dias), verdendo (vendendo), conquesle (conquiste), conquesle (conquiste), tamba (também), disnospreza (menosprezava), alrar (atrair), Poseidão (Poseidon) (3x), Polifeno (Polifemo) (2x), Iron (Árion), Órion (Árion), Poliferno (Polifemo), Polifero (Polifemo), chanda (chamada), persolalidade (personalidade), Hedes (Hades), fiquem (fiquei), assia (assim), trabalhar (trabalhava), reponsibilidades (responsabilidades), everdose (overdose), difuntos (defuntos), impresa (empresa), intreterimento (entretenimento), preucupada (preocupada) (4x), presentiararam (presentearam), custurar (costurar) (2x), futebol (futebol), matiriais (materiais) (2x), custumo (costumo), presentiou (presenteou), presentiar (presentear), epilipésia (epilepsia) (2x), consigui (consegui) (2x), consigue (consegui), consigue (consegui), descursando (discursando), enterpretando (interpretando) (2x), entrepretava (interpretava) (2x), enmenso (imenso), escotou (escutou), Hércoles (Hércules) (2x), foi (fui), ôníbos (ônibus) (2x), difício (difícil) (2x), enventei (inventei), carroagem (carruagem) (3x), simbulus (símbolos), Poleferno (Polifemo), aprende (aprendi), bate (bati), decidil (decidiu), descobril (descobriu), abril (abriu) (3x), pedil (pediu) (5x), mal (mau) (9x), goufinho (golfinho), pardau (pardal), voute (volte) (2x), voutareis (voltareis), voutou (voltou), voutamos (voltamos), voutei (voltei) (2x), locau (local), quau (qual), calda (cauda) (2x), Feudiman (Feldman), viagem (viagem) (12x), viajei (viajei), finji (fingi) (2x), experimentar (experimentar), trousemos (trouxemos) (2x), almoso (almoço), feitisso (feitiço), rossa (roça), comesou (começou), pesquisa (pesquisa) (2x), Meduza (Medusa) (3x), atravez (através), cosinha (cozinha) (2x), diser (dizer), deuz (deus) (3x), amorozas (amorosas), raivozo (raivoso), felis (feliz), vizitando (visitando) (2x), vizualizações (visualiações) (2x), razo (raso), arros (arroz), cosinhar (cozinhar), sosinho (sozinho) (2x), cazar (casar), disiam (diziam), calabreza (calabresa), amorozamente (amorosamente) (2x), Pegazo (Pégaso), uza (usa), Zeuz (Zeus), disse (dizem), disnospresava (menosprezava), perceguir (perseguir), concertou (consertou), címbolo (símbolo), comesando (começando), invensa (invenção), comesaram (começaram) (2x), descancar (descansar), descancamos (descansamos), invensão (invenção), pençou (pensou), diverções (diversões), diverção (diversão), dessi (desce), desce (desse), susesso (sucesso), dechamos (deixamos), pixando (pichando), sacrificavão (sacrificavam), neccario (necessário) (2x), trovãos (trovões), saquou (sacou), cinze (quinze).
B. Apagamento de grafema(s) (total de erros: 122)	aterorrizada (aterrorizada), cachoro (cachorro), cachoros (cachorros), arumei (arrumei) (2x), arumar (arrumar), toca (tocar), volta (voltar), quados (quadros), brinca (brincar), ato (ator), quato (quarto), pudermos (pudemos), usase

	(usasse), participase (participasse), espetase (espetasse), pasasse (passasse), tivesse (tivesse), assasino (assassino) (2x), profisão (profissão), profissionalmente (profissionalmente), naceu (nasceu) (2x), crescer (crescer), picinas (piscinas), decíamos (descíamos) (2x), naci (nasci), dise (disse), fundisimas (fundíssimas), diciplinas (disciplinas), reponsibilidades (responsabilidades), felize (felizes), quado (quando), Instagram (Instagram), atigamente (antigamente), casados (cansados), idependentes (independentes), nuca (nunca), companhia (companhia), Poseido (Poseidon), Edisso (Edisson), tamba (também), roterista (roteirista), dorado (dourado), vômito (vomitou), Riberão (Ribeirão), polica (polícia), compro (compro), desbloqueo (desbloqueou) (2x), fera (feira), robou (roubou) (2x), demoro (demorou), dechamos (deixamos), chegue (cheguei), animas (animais), de (deu) (2x), incio (início), Corinthans (Corinthians) pos (pois) (2x), Brasl (Brasil), o (ou), alrar (atrair), a (há) (6x), avia (havia), coelinho (coelhinho), pro (para o) (3x), pao (para o), pra (para) (18x), quarela (aquarela), Marcanã (Maracanã), nda (nada), histori (história), ciclops (ciclopes) (2x), futebol (futebol), invensa (invenção), trcamos (trocamos) (2x), votarei (voltarei), Marataiz (Marataízes), incrí (incrível), nascimen (nascimento), entusiado (entusiasmado), pras (por volta das), Posei (Poseidon) madras (madrasta) (3x), favam (falavam), quan (quando), edução (educação), htoria (história).
C. Acréscimo de grafema(s) (total de erros: 70)	piscicologicamente (psicologicamente), helicópitero (helicóptero), recepção (recepção), decespicionado (decepcionado), epilipésia (epilepsia) (2x), mais (mas) (28x), Feudiman (Feldman), conseguir (consegui), sair (saí) (2x), tivermos (tivemos), ateliêr (ateliê), Troiar (Troia), testar (testa), irmão (irmão), aterrorizada (aterrorizada), Poliferno (Polifemo), dessamarrou (desamarrou), sorriso (sorriso), apossentou (aposentou), empresas (empresas), persseguisse (perseguisse), discursso (discurso), substascia (substância), decespicionado (decepcionado), pinchado (pichado) (2x), condenssa (condessa), enmenso (imenso), convinte (convite), Ereia (Reia), internete (internet), goesteis (gostei), transformoul (transformou), escultou (escutou), olverdose (overdose), Peguasus (Pegasos), pagei (paguei), aantes (antes), chegegamos (chegamos), piscicologicamente (psicologicamente), pitzzeria (pizzaria).
D. Segmentação não-convencional (total de erros: 41)	nofinal (no final), derrepente (de repente) (2x), oque (o que) (6x), anoite (à noite) (2x), concerteza (com certeza), apartir (a partir) (3x), umbaile (um baile), passandome (passando-me), abordo (a bordo) (2x), agente (a gente) (3x), afim (a fim), enfrente (em frente), pro (para o) (3x), com forme (conforme), inter fone (interfone), copa cabana (Copacabana), em quanto (enquanto) (2x), por que (porque) (7x), se não (senão), mal tratado (maltratado).
E. Transposição de grafema(s) (total de erros: 12)	presentiuo (presentiu), piscicologicamente (psicologicamente) (2x), piscicologicamente (psicologicamente), Demetre (Deméter), Eria (Reia), zoológico (zoológico), iorgute (iogurte) (2x), madastra (madrasta) (3x).
F. Inadequação no uso dos diacríticos (total de erros: 9)	manha (manhã), comecaram (começaram), pedaco (pedaço), comecou (começou) (2x), direcção (direção), cobicadas (cobiçadas), irmas (irmãs), almocando (almoçando).

Fonte: Elaboração própria.

Foram identificados 457 erros ortográficos nos 199 textos escritos e reescritos pelos discentes do 7º ano. Pode-se afirmar que, em alguma medida, o conhecimento ortográfico (ou sua ausência) tem relação com o contexto escolar e/ou familiar do estudante. Como foi apresentado na Metodologia, os produtores dos textos, em maioria, possuem trajetória escolar na rede privada, hábitos de leitura e de escrita no ambiente familiar, pais/responsáveis com Ensino Superior. Esse contexto não é garantia de domínio ortográfico, até porque o contato com materiais escritos não é suficiente, como alertam Guimarães (2017) e Treiman (2018a). Todavia, não ser o bastante não significa que a inserção constante em práticas letradas – seja na escola, seja em casa – não possa ser um fator beneficiador à questão em discussão.

Por outro lado, essa realidade social e escolar não é determinante, porque há diferentes perfis em uma mesma turma quando se observa o desempenho ortográfico. Há alunos que cometem muitos erros em uma mesma produção, outros que erram pouco. Nesse sentido, vislumbra-se que o conhecimento ortográfico é individual, logo se deduz que é possível, por meio do ensino explícito e aprendizagem estatística (TREIMAN, KESSLER, 2014), ampliá-lo a partir do desenvolvimento da consciência metalinguística (SOARES, 2018), já que alguns evidenciam mais domínio ortográfico do que outros e a aprendizagem da escrita é um processo contínuo (ANTUNES, 2014; CAGLIARI, 2015; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FAYOL, 2014; ROBERTO, 2016; SOARES, 2018). Ainda sobre a aprendizagem da ortografia, as considerações feitas levam à conclusão de que os educandos têm demandas diferentes. Por isso, alguns tópicos ortográficos devem ser explorados com toda a turma; outros podem ser mais direcionados às necessidades de subgrupos que serão desafiados a reflexões específicas⁵⁰.

Em segundo lugar, cabe ponderar que os dados gerados ao longo do tempo (como em um ano letivo) podem ser mais reveladores que os restritos a um único momento. Caso a base desta investigação fosse uma única produção textual (e não doze), como acontece na maior parte das pesquisas na área⁵¹, as categorias com mais e menos erros não necessariamente seriam as mesmas. No *corpus* deste estudo, por exemplo, no conjunto de

⁵⁰ Reconhece-se que há desafios (e não impedimentos) no trabalho com atividades distintas em grupos, devido, por exemplo, à sobrecarga de aulas do docente e ao grande número de alunos por turma.

⁵¹ No capítulo 1, explicitou-se que das 42 pesquisas localizadas no levantamento bibliográfico só 4 foram feitas a partir de dados coletados longitudinalmente. Mesmo assim, em 3 dessas, a análise focalizou só a segmentação não-convencional e, na quarta, o *corpus* não foi elaborado a partir de textos significativos, como foi feito nesta tese.

textos reescritos a partir da proposta 1, foram mapeados 45 erros ortográficos, enquanto, na proposta 3, foram identificados somente 8 e, na 5, 24⁵². Tais quantidades de erros não são apontadas para discutir a progressão (ou não) estudantil quanto à ortografia, inclusive porque foram propostas de produção textual diferentes, em contextos não comparáveis. No entanto, servem para indicar o quanto a análise das dificuldades ortográficas do 7º ano investigado seria bastante destoante se, no lugar de doze produções textuais por aluno(a), fosse estudado um *corpus* restrito à proposta 3, em que houve o menor número de erros na reescrita.

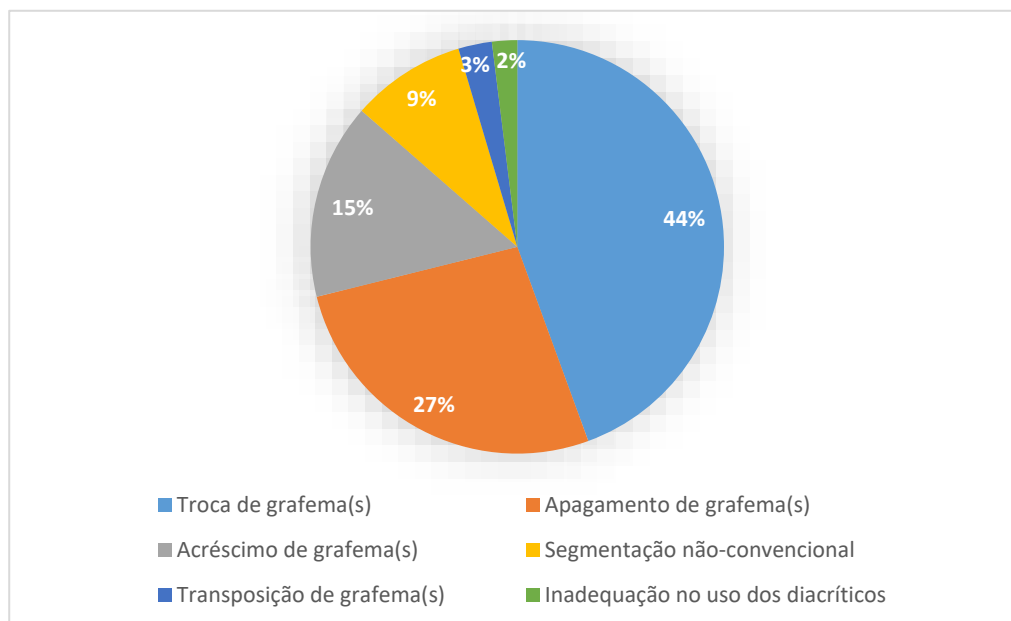
Gerei (2017) e Stumpf (2015), por exemplo, em suas dissertações de mestrado, revelaram erros ortográficos de diferentes tipos (como arbitrariedades do sistema de escrita, interferência da oralidade na escrita, hipercorreção) nas produções textuais de educandos, respectivamente, do 6º ano e do 8º. Entretanto, pesquisas como essas (e muitas outras encontradas no levantamento bibliográfico (por exemplo, ARAUJO, 2009; FERREIRA, 2019; MOREIRA, 2018; SILVA, K. M., 2015) pautaram a análise dos erros em uma ou duas produções escritas (com um número inexpressivo de textos significativos ou a partir de frases e palavras soltas em ditados), o que tende a não mostrar uma dificuldade contínua/geral, mas, muitas vezes, pontual, em uma única produção e/ou restrita a um grupo mínimo de estudantes. Entende-se, então, que investigações com geração de dados dispersa no tempo (como em diferentes momentos no decorrer de um ano letivo), no caso da ortografia, são mais realistas, pois trazem evidências de dificuldades ortográficas, de fato, mais persistentes. Logo, a discussão dos dados pode variar muito a depender da quantidade de textos e de erros presentes em cada proposta isolada⁵³, além da teoria adotada e dos objetivos a serem alcançados.

A partir desses entendimentos iniciais, os erros ortográficos mais recorrentes foram compreendidos no contexto das categorias propostas. O gráfico 6, exposto a seguir, facilita a visualização dos percentuais de erros em cada uma delas e proporciona uma resposta introdutória à primeira pergunta da pesquisa (P1): “Quais as dificuldades ortográficas são as mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental?”.

⁵² As três reescritas foram feitas com base na correção resolutiva.

⁵³ Evidentemente, o professor interessado na questão não precisa realizar um diagnóstico da turma após um ano de geração de dados. Na verdade, ele pode acompanhar não só os erros mais frequentes em cada proposta de produção, mas também ter um olhar investigativo para as dificuldades ortográficas mais expressivas ao longo do tempo.

Gráfico 6 – Erros ortográficos por categoria de acordo com a porcentagem



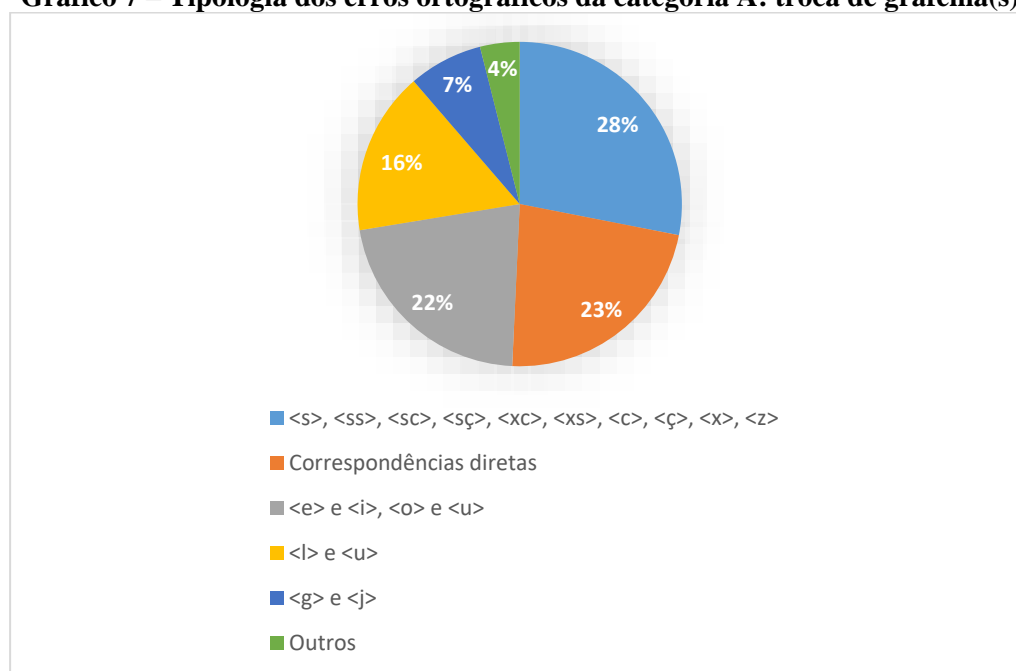
Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que 44% dos erros ortográficos correspondem à troca de grafema(s), 27% ao apagamento de grafema(s), 15% ao acréscimo de grafema(s), 9% à segmentação não-convencional, 3% à transposição de grafema(s) e 2% à inadequação do uso de diacríticos. Assim, constata-se que a troca, o apagamento e o acréscimo de grafema(s) são as categorias nas quais foram identificadas mais grafias erradas (e juntas representam 86%). Devido a isso, essas três categorias – nomeadas, respectivamente, como A, B e C – serão as discutidas nas subseções a seguir, já que, como dito, o foco recai sobre os erros ortográficos mais recorrentes do *corpus*.

3.1.1 Categoria A – Troca de grafema(s)

Uma possível explicação para troca de grafemas, categoria A que representa quase metade da totalidade de erros (44%), é o fato de a ortografia do português brasileiro ser de relativa transparência, como afirma Soares (2018). Inclusive, a norma ortográfica só existe em função da relativa transparência na relação fonema-grafema (SOARES, 2018). Por consequência, já se esperava encontrar muitas trocas, pois é comum haver um fonema que pode ser representado por mais de um grafema, assim como um único grafema pode representar mais de um fonema.

O gráfico 7 detalha os tipos de erros mais encontrados na categoria A:

Gráfico 7 – Tipologia dos erros ortográficos da categoria A: troca de grafema(s)

Fonte: Elaboração própria.

Da análise da categoria A, emergiram seis tipologias: i) <s>, <ss>, <sc>, <sç>, <xc>, <c>, <ç>, <x>, <z>; ii) correspondências diretas; iii) <e> e <i>, <o> e <u>; iv) <l> e <u>; <g> e <j>; outros. Com 28% (57 ocorrências), a tipologia de troca de grafemas mais encontrada foi em torno do fonema /s/ que pode ser representado pelos grafemas <s>, <ss>, <sc>, <xc>, <xs>, <c>, <ç>, <x>, <z>, assim como do fonema /z/ que pode ser grafado com <s>, <x> ou <z>, tanto em verbos quanto em nomes. “Esperimentar”, “almoso”, “feitisso”, “arros”, “perceguir” são alguns exemplos do primeiro caso, e “pesquiza”, “sosinho”, “vizualizações”, “cosinhar” do segundo.

O padrão que permite compreender parte desses erros é de base fonológica, uma vez que, se a relação fonema-grafema fosse 1:1, seria totalmente plausível escrever “pesquiza” e “diverção”. Todavia, quem pode garantir que o aluno não fez analogias com outras palavras, como “realiza/utiliza” e “falação/coração”, cuja pronúncia final é similar, mas a grafia padrão é com <z> e <ç>, respectivamente? Isto é, essas grafias podem ser fruto de uma aprendizagem estatística, na qual, implicitamente, os sujeitos utilizam padrões conhecidos na hora de grafar palavras desconhecidas ou até mesmo conhecidas (TREIMAN, KESSLER, 2014). Inclusive, segundo Treiman e Kessler (2014), é nesse ponto que a IMP se aproxima do connexionismo por presumir uma dedução ortográfica por intermédio de uma rede de padrões gráficos e linguísticos já sabidos. Treiman (2018b) ainda destaca que o emprego de um grafema em detrimento de outro pode ter relação com

a frequência com que aquele aparece em materiais escritos para o aprendiz. Nesse sentido, a opção por <s> ou <z>, para representar /s/, pode estar associada à frequência com o que o estudante se depara com um desses grafemas⁵⁴.

No entanto, essa associação de base fonológica, gráfica e, às vezes, até morfossintática, caso feita, acaba por gerar erro, já que o uso de <s> x <z> e <s> x <ç>, nesses contextos, é arbitrário. Por outro lado, empregar <ss> em “dissem” (para “dizem”) – outro exemplo encontrado – já não é fonologicamente aceitável, pois a troca esperada seria de <z> por <s> (já que o som é de /z/ e não de /s/). Entretanto, e se foi feita uma correspondência semântica e morfossintática com a forma verbal “disseram”? Como se constata, diferentes padrões podem estar em jogo quando se pesquisa a aprendizagem da ortografia (TREIMAN, KESSLER, 2014), e o pesquisador (assim como o docente) – ciente de que não pode acessar as conexões empreendidas na cognição do aprendiz – pode criar hipóteses com o devido reconhecimento da dinamicidade desse processo. Se possível, pode até levá-las como questionamento ao discente que pode ou não as confirmar, tendo em vista o caráter implícito inerente à aprendizagem da norma ortográfica.

Ademais, um outro padrão que justificaria tais erros é o arbitrário. O próprio conhecimento – consciente ou não – dos estudantes sobre a opacidade em torno da representação gráfica de /s/ e /z/ também pode levá-los à confusão ao grafar “sozinho” e “dizer” com <s>. Ou seja, o que acontece não é uma simples interferência e/ou gradação da fala na escrita ou vice-versa. Como defende Tenani (2020), erros desse tipo revelam que a constituição de enunciados escritos e falados, em relação às práticas sociais de fala e de escrita da qual os sujeitos participam, é uma “via de mão dupla”. Em outros termos, alguns discentes podem ler e/ou escrever muitas palavras com <s>, embora saibam que o som é de /z/; fato que pode gerar representações ortográficas como “sosinho” e “diser”.

Portanto, a partir da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), é factível estudar essa subcategoria de troca de grafemas de forma mais dinâmica. Nessa direção, haveria, sim, um padrão arbitrário, já que não há uma regra geral aplicável para todas as ocorrências

⁵⁴ A relação com a frequência tem uma relevância na IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014). No entanto, é difícil identificar ao certo o que conta mais: a frequência com a palavra escrita ou ouvida? No caso da escrita, seria aquela lida com frequência pelo discente ou escrita? Isso significa que é oportuna a criação de hipóteses que considerem a frequência, mas não se pode determinar com exatidão a relação direta, pois há muitas nuances em jogo a depender de cada indivíduo.

(como no final de palavras que não têm marcação de plural, nas quais se pode empregar <s> ou <z>, por exemplo, em “deuz” e “arros”).

Todavia, outros padrões, como o semântico, podem ser mobilizados como estratégia para escrita de tais palavras cujas grafias são arbitrárias. Construir conexões acertadas por meio de famílias de palavras pode ser uma solução, por exemplo, no caso de “esperimentar”, se o estudante pensar em “experiência” ou “experimento”. “Cazar” – outro erro arbitrário (/z/ intervocálico) encontrado – também poderia ser relacionado à “casa” e a “casamento”. Como defendem Treiman e Kessler (2014), essa aprendizagem estatística pode ser ainda mais favorecida quando os aprendizes recebem uma instrução a respeito.

“Desce”, no lugar do homônimo homófono “desse” (verbo “dar”), também envolve o sentido, já que, nesse caso em especial, as duas grafias são corretas na língua portuguesa, mas uma é a conjugação do verbo “descer” e a outra do “dar”. Desse modo, essa tipologia ainda atravessa o padrão morfossintático, não só pelos exemplos anteriores, mas também por outros como “amorozas” e “raivozo”, adjetivos terminados em -OSO e -OSA que sempre serão grafados com <s> e não <z>.

A segunda tipologia, dentro da categoria A, que merece destaque se refere às correspondências diretas, com 23% (33 ocorrências). O padrão que permite o melhor entendimento desse tipo de erro (e que deve ser explorado no ensino) é o fonológico, já que são correspondências 1:1. De antemão, destacam-se as trocas entre pares mínimos, isto é, casos em que as consoantes são trocadas pelo padrão de vozeamento na produção sonora, como “vez” para “fez” e vice-versa, “bai” para “pai”, “atentido” para “atendido” etc. Para Guimarães (2014), a troca de uma consoante surda para uma sonora é tão comum quanto o contrário. Quando isso tem reflexos na escrita, algo muito corriqueiro no contexto de alfabetização, o educador precisa entender esse processo e auxiliar os aprendizes para dominar essa diferenciação (GUIMARÃES, 2014).

Também houve trocas de consoantes e de vogais cuja correspondência fonema-grafema é totalmente direta, mas que não apresentaram relação de vozeamento como as anteriores. Algumas grafias parecem ter relação com a fala, por uma questão de proximidade ou assimilação sonora (“Cinderera” para “Cinderela” e “reponsibilidades” para “responsabilidades” por exemplo), mas também pelo desconhecimento/pouco conhecimento (fonológico e, conseqüentemente, gráfico) de fonemas/grafemas em

palavras entendidas aqui como de menor frequência⁵⁵ (“**disnospreza**” para “menosprezava”, “**Polifeno**” para “Polifemo” e “**everdose**” para “overdose”)⁵⁶.

Há casos, ainda, que são compreendidos pelo padrão fonográfico, em que a representação do grafema para o fonema não é feita adequadamente pelo estudante. Exemplo disso é a ausência de corte no <t> que acaba se tornando um <l> – “conques**le**” (conquiste) e “**alrar**” (atrair) – e a semelhança na representação gráfica de <m> e <n> – “**Poliferno**” (Polifemo).

Além do fonológico e do fonográfico, ressalta-se também que, nessa subcategoria das correspondências diretas, ainda é preciso chamar a atenção para dois padrões: o contextual e o semântico. Quanto ao primeiro, pondera-se que nem todas consoantes e vogais trocadas e apontadas anteriormente são sempre regularidades diretas, pois dependerá do contexto. Trocar “ão” por “on” (“Poseid**ão**” para “Poseidon”), por exemplo, viola a correspondência fonema-grafema, mas o aluno poderia ter escrito “Poseid**om**”, o que já não seria mais uma regularidade. No que diz respeito ao semântico, observa-se que as trocas diretas podem gerar palavras graficamente existentes na língua, mas de sentido diferente. É o caso de “tamba” e “fiquem” que estão graficamente erradas para “também” e “fiquei”, em consideração ao contexto em que apareceram nos textos, porém uma pode designar uma bebida fermentada indígena e a outra é a conjugação do verbo “ficar” na primeira pessoa do pretérito perfeito.

Por fim, não se descarta a possibilidade de trocas acidentais, não só para os casos citados acima, mas também para outros em que não parece haver uma explicação gráfica e linguística lógica, como na escrita de “diam**m**” (dias) e “assia” (assim). Desse modo, há ocorrências relacionadas à falta de atenção e/ou mudança brusca de pensamento.

A terceira subcategoria, por sua vez, refere-se a dois pares de trocas de grafemas: <e> / <i> e <o> / <u>, correspondente a 22% (44 ocorrências). O padrão que permite a compreensão da maior parte desses erros ortográficos é o fonológico. Algumas ocorrências se justificam por um processo fonológico muito comum: o alçamento da pretônica, caracterizado pela substituição de uma vogal por outra mais alta, em nomes e

⁵⁵ A afirmação leva em conta os dados disponíveis no *corpus* Linguateca, composto por quase um bilhão de palavras do português brasileiro, a partir de diferentes gêneros e registros. Nele, a palavra de maior frequência é a preposição “de”, com 43.779.099 ocorrências, enquanto há apenas 4 para “menosprezar”, 73 para “Polifemo” e 168 para “overdose”. Disponível em: <<https://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS>>. Acesso: 25 out. 2021.

⁵⁶ No caso de “**disnospreza**”, ainda é possível cogitar conexões com palavras de um mesmo campo semântico de negação, como “despreza”.

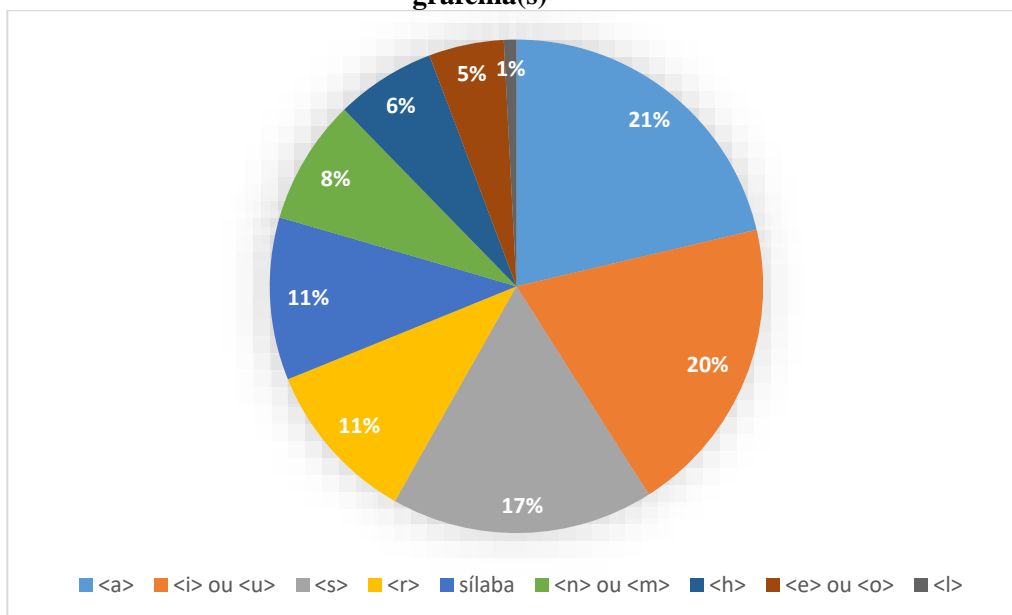
em verbos. Na troca <e> por <i>, há: “difunto”, “impresa”, “intreterimento” “presentiaram” para, respectivamente, “defunto”, “empresa”, “entretenimento”, “presentearam”. Em <o> por <u>: “custurar” (costurar) e “custumo” (costumo”). Outras ocorrências vão em uma direção inversa quanto a tais grafemas, ou seja, as trocas são de <i> por <e> ou <o> por <u>: “descursando” (discursando), “enterpretando” (interpretando), “escotou” (escutou), “ônibos” (ônibus). Nesse caso, o aluno demonstra saber que /i/ e /u/ podem ser representados por <e> e <o>. Sendo assim, ele reconhece o padrão fonológico e arbitrário. Esse processo – denominado de hipercorreção – é uma correção exagerada que visa à língua padrão (BAGNO, 2012) e revela exatamente essa busca do aprendiz em grafar uma palavra corretamente, em acertar uma regra, a partir do domínio que ele já adquiriu da escrita (NÓBREGA, 2013). Vislumbra-se que o aprendiz busca conhecimento da própria escrita (e não só da fala), tendo em vista que seria rara a pronúncia de “ônibus”, por exemplo, com /ɔ/ ou /o/, no lugar de /u/.

Houve dois casos (“aprende” para “aprendi” e “bate” para “bati”) que podem ser entendidos não só pela hipercorreção, mas, ao se pensar no ensino, devem ser explorados também pelo padrão contextual e semântico. Em sílaba átona em palavra que termina com som /i/, deve-se usar <e> (indicando-se, assim, uma ação no presente), enquanto, em sílaba tônica em palavra que termina dessa mesma forma, <i> (para formais verbais no passado). Embora não tenha aparecido no corpus, o mesmo vale para /u/: em sílaba átona em palavra que termina com som /u/, usa-se <o> (como em “pato”), enquanto em tônica, <u> (como em “tatu”).

3.1.2 Categoria B – Apagamento de grafema(s)

A segunda categoria com mais erros ortográficos foi a B, relativa ao apagamento de grafema(s), com 122 ocorrências (27%). O gráfico 8 explicita os grafemas mais apagados:

Gráfico 8 – Tipologia dos erros ortográficos da categoria B: apagamento de grafema(s)



Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que o apagamento aconteceu, principalmente, no <a> com 21% (26 ocorrências). Inicialmente, o padrão fonológico parece ter bastante interferência, já que a ausência de <a> reproduz uma pronúncia bastante prototípica: “pro” (para o), “pao” (para o) e “pra” (para). Esta última ocorrência, em especial, foi encontrada 18 vezes no *corpus*. As outras foram mais pontuais (3 vezes a primeira e 1 a segunda)⁵⁷. Outros casos também podem ser pensados pelo padrão fonológico pelo pouco ou ausente conhecimento relativo à pronúncia (e, por consequência, à grafia) de palavras, como “quarela” para “aquarela” e “Marcanã” para “Maracanã”. Não se descarta, ainda, a hipótese de os aprendizes falarem dessa forma nas práticas orais e, por isso, registrarem as palavras por escrito assim, inclusive a supressão do <a> inicial em “aquarela” pode ter forte correlação se a palavra que a anteceder terminar com <a>. “Nda”, para “nada”, além da base fonológica, tem, provavelmente, conexão com grafias de uma linguagem abreviada típica de alguns meios virtuais, nos quais pode ser grafada assim ou até mesmo sem a presença do <a> final (“nd”). Por último, a ausência de <a> em “história” (“histori”) é analisada como um erro acidental.

A segunda tipologia de apagamento diz respeito ao <i> ou <u> (20% equivalente a 24 ocorrências). Optou-se, propositalmente, por tratar desses dois grafemas

⁵⁷ Reconhece-se que “pro” e “pao” são também casos de segmentação não-convencional, todavia a categoria em discussão restringe-se ao apagamento de grafemas.

conjuntamente tendo em vista a proximidade na forma de compreendê-los. O padrão fonológico também tem relevante papel nesse caso, porque o fenômeno da monotongação, tão comum na fala, foi bastante representado na escrita de nomes e verbos, tanto no caso do <i> (por exemplo, “roterista” para “roteirista”, “fera” para “feira”, “dechamos” para “deixamos” etc.) quanto no do <u> (como “dorado” para “dourado”, “compro” para “comprou”, “o” para “ou” etc.). Algumas ocorrências desses dois tipos de supressão, no entanto, não são entendidas como uma relação da oralidade com a escrita, como “polica” (polícia), “animas” (animais), “de” (deu), “pos” (pois), e talvez a maioria tenha mais associação com o padrão grafotático, tendo em vista a busca por padrões silábicos mais simples. Martins (2014) pontua que, sobretudo na aprendizagem inicial da escrita, alguns aprendizes grafam essa sílaba canônica em detrimento de outras não-canônicas, fato que demanda o desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo, a silábica. Pelos dados apresentados, vislumbra-se que o cotejo entre palavras com sílabas canônicas e não canônicas tratado por Martins (2014) pode extrapolar os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, nota-se que o padrão semântico ainda pode ter alguma implicação, porque certas palavras são vistas aqui como erradas, mas são grafias existentes na língua para representar palavras cujos sentidos são outros (por exemplo, “de” – preposição e não verbo – e “pos” – verbo e não conjunção). Esses últimos casos (em que a monotongação apareceu na escrita, mas não é corriqueira na fala), assim como outros menos frequentes nessa categoria (por exemplo, “incio” para “início”, “Brasl” para “Brasil”, “alrar” para “atrair”) são interpretados como uma não consideração à relação direta fonema-grafema em parte da palavra e/ou um erro por questão acidental no ato da produção escrita. “Brasl”, especificamente, também é uma transgressão ao padrão fonotático/grafotático, pois não existem palavras com terminação <sl> em português⁵⁸.

A terceira subcategoria mais evidente quanto ao apagamento refere-se ao <s> com 17% (21 ocorrências). Assim como foi feito com relação à troca desse grafema (na categoria A já discutida), o padrão fonológico também explica grande parte das ocorrências em que esse grafema foi suprimido, por conta da inconsistência na relação fonema-grafema. Houve, portanto, vários casos típicos dos padrões arbitrário e contextual, em que se pode usar <s>, <c> ou <sc> no interior de palavras, entre vogais,

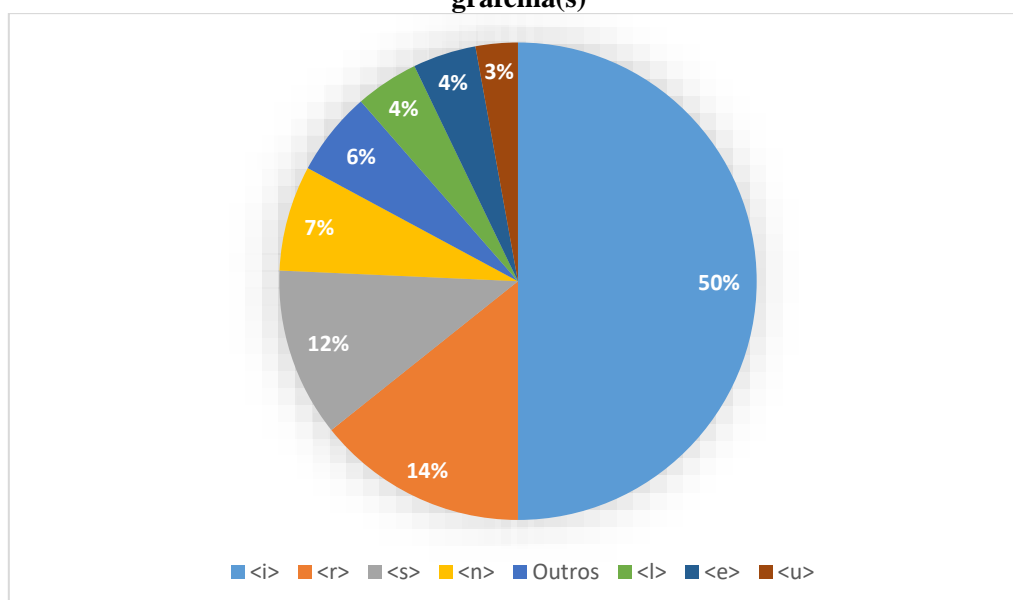
⁵⁸ Constatou-se que a vogal <i> foi mais afetada que outras, porém não foi viável explicar tal achado pela falta de uma ferramenta na geração dos dados que permitesse mais conclusões.

sendo que a segunda vogal é <e> ou <i>. Alguns exemplos são: “naceu” (nasceu), “deciamos” (descíamos), “picinas” (piscinas), “diciplinas” (disciplinas), “assasino” (assassino) etc. Há outra arbitrariedade contextual relativa à possibilidade de se empregar <s>, <sç> e <ç> no meio de palavras, entre vogais, sendo a segunda vogal <a>, <o> ou <u>: “profisão” (profissão). Com também base fonológica, houve apagamento do <s> em palavras grafadas com <ss>: “usase” (usasse), “participase” (participasse), “espetase” (espetasse), “tivese” (tivesse). Contudo o padrão inserido nesses últimos exemplos, ao se pensar no ensino, é o morfossintático, já que são todos verbos conjugados no pretérito imperfeito do subjuntivo e, por isso, sempre será usado <ss> e não <s>. Por fim, como de costume, há dois exemplos (“reponsabilidades” para “responsabilidades” e “felize” para “felizes”) que podem ser interpretados como erros acidentais e/ou transgressões à correspondência direta possível fonema-grafema.

3.1.3 Categoria C – Acréscimo de grafema(s)

Por último, a terceira tipologia com mais índice de erros ortográficos foi a C, tocante ao acréscimo de grafema(s), com 15% (70 ocorrências). O gráfico 9 evidencia que os grafemas mais adicionados às palavras foram: <i> (50%), <r> (14%) e <s> (12%).

Gráfico 9 – Tipologia dos erros ortográficos da categoria C: acréscimo de grafema(s)



Fonte: Elaboração própria.

O padrão fonológico elucidada os erros de grafia por meio do acréscimo de <i>. Desse modo, são contempladas as ocorrências em que esse grafema é adicionado: i) por ditongação, ou seja, uma vogal ou um hiato se transforma em um ditongo (“mas” para “mais”); ii) por um tipo específico de epêntese, chamado suarabácti, na qual há a adição de um fonema vocálico para se desfazer um grupo consonantal (“psicologicamente” para “psicologicamente”, “helicóptero” para “helicóptero”, “recepção” para “recepção”, “decepcionado” para “decepcionado” etc.). Ambos os processos fonológicos são muitos corriqueiros nas práticas orais, porém não podem ser analisados somente sob esse viés.

O primeiro, por exemplo, além do padrão fonológico, possui conexão com os padrões morfossintático e semântico, pois “mais” é uma grafia prevista na ortografia do português, contudo é um advérbio (e não uma conjunção) e estabelece o sentido de intensidade (e não de adversidade). Castro e Guimarães (2018), em um estudo sobre a oscilação “mas”~“mais”, com sentido de oposição, em textos escritos por adultos em fase de escolarização, discutiram a complexidade histórica em torno dessa variação que não pode ser explicada com um olhar circunscrito apenas na ditongação. Nas palavras de tais pesquisadores,

ao se buscar informações a respeito dessa variação na história da língua, evidencia-se, segundo Borba (2002), que a palavra *mas*, conjunção com sentido de contração, originou-se do advérbio latino *magis*. No português arcaico, tinha como variantes as formas: *mays*~*mais*~*mas* e *contrapunha*, como no português contemporâneo, sintagmas e sentenças independentes. Para esse autor, o valor adversativo do *mas* pode ter se fixado na língua a partir do século XVI, posto que, no latim clássico, *magis* exercia duas funções: de advérbio, na construção do comparativo de superioridade, e de conjunção, com valor contrastivo (CASTRO; GUIMARÃES, 2018, p. 26, grifos dos autores).

Outra tipologia de grafias inconsistentes por acréscimo é causada pelo <r> (14%). “Conseguir (consegui), “sair” (saí), “testar” (testa) e “ateliêr” (ateliê) podem ser entendidos pelo padrão arbitrário, ao se conjecturar que o aprendiz, por meio do que já sabe sobre as nuances da escrita de palavras e pela aprendizagem estatística (TREIMAN; KESSLER, 2014), fez uma hipercorreção, em associação ao apagamento comum que acontece do /h/, representado graficamente pelo <r>, em verbos no infinitivo. Ademais, as três primeiras ocorrências, assim como “tivermos” para “tivemos”, tem a ver com outros padrões (contextual, morfossintático e semântico), tendo em vista que são grafias corretas, no entanto em outros contextos: “conseguir” e “sair” são as formas verbais não

conjugadas, “testar” é verbo enquanto “testa” é um substantivo, “tivermos” é uma outra conjugação do verbo “ter”.

Ainda sobre a adição de <r>, notam-se dois exemplos “irmão” (irmão) e “aterrorizada” (aterrorizada) nos quais o(a) discente parece se pautar no padrão fonológico, contudo de forma inadequada. Pelo padrão contextual e fonológico, <rr> são grafados para representar /h/ entre vogais. Dessa forma, em “irmão”, não se atende ao contexto intervocálico, logo não pode ser grafado com <rr>. Em “aterrorizada”, o(a) estudante acrescentou um <r> a outro, também de forma incorreta, pois não se trata do som de /h/⁵⁹.

As últimas ocorrências dessa subcategoria, “Troiar” (Troia) e “Poliferno” (Polifemo), por serem nomes próprios e de menor frequência⁶⁰, são passíveis de explicação pelo padrão fonológico, isto é, pelo desconhecimento com a relação à pronúncia dessas palavras, já que é a correspondência fonema-grafema, quanto à ausência de /h/-<r>, é direta. Não se exclui, ainda, a possibilidade de terem sido feitas analogias com outras palavras, nas quais o <r> está presente na sílaba tônica, como “cantar”, “raiar”, no caso de “Troiar”; “caderno”, “inferno”, no de “Poliferno”.

Por fim, a terceira subcategoria por adição refere-se ao <s> (12%). Como já foi discutido, os fonemas /s/ e /z/ podem ser grafados por diferentes grafemas, ora por uma questão contextual e/ou morfossintática, ora pela arbitrariedade ortográfica. O acréscimo de <s> a outro <s>, nas ocorrências “dessamarrou” (desamarrou), “sorrisso” (sorriso), “aposentou” (aposentou), “empresas” (empresas), todavia, não se configuram como arbitrários, pois, na verdade, isso seria plausível se o(a) estudante tivesse colocado <z> no lugar de um único <s>, visto que /z/ pode ser grafado com <s> ou <z> entre vogais, no interior palavra. Por outro lado, a explicação para acrescentar um <s> pode ter a ver com o próprio padrão arbitrário ao se levar em conta uma possível hipercorreção. Melhor dizendo, se o(a) aluno(a) possui algum conhecimento linguístico (via, por exemplo, estatística) sobre a inconsistência de <s>, <ss>, <z> em determinados contextos, ele(a)

⁵⁹ Sabe-se que, em “aterrorizada”, há também um erro ortográfico relativo ao uso de um único <r>, após <e>, que também não segue o padrão fonológico e contextual, mas se trata de um apagamento e não de um acréscimo de grafema. Pode-se cogitar, inclusive, que, em tal ocorrência, o(a) discente pode ter conhecimento visual do emprego de <r> e de <rr> na palavra em questão, entretanto ainda tem dúvidas sobre a posição de cada um.

⁶⁰ A afirmação considera os dados disponíveis no *corpus* Linguateca, citado em outra nota. Nele, para “Polifemo”, há 73 ocorrências e, para “Troia”, 35. Disponível em: <<https://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS>>. Acesso: 25 out. 2021.

pode ter buscado acertar essa grafia com a duplicação do <s>, por mais que isso não se constitua como uma irregularidade.

No entanto, essa adição inadequada também pode ter alguma relação de base fonológica, pois o(a) discente talvez não tenha consciência de que <ss> jamais é equivalente ao fonema /z/ no contexto intervocálico. Isso é muito diferente dos outros erros que apareceram nessa tipologia: “discursso” (discurso), “substascia” (substância) e “persseguisse” (perseguisse). Nessas ocorrências, compreende-se que a orientação de base fonológica tem embasamento, mas as duas primeiras são arbitrárias e a última tem relação morfossintática, por se tratar de um verbo conjugado no pretérito imperfeito do subjuntivo. A única ocorrência não contemplada nessa explanação foi “decespcionado” (decepcionado) em que se tem como interpretações possíveis: uma desatenção na correspondência fonema-grafema quanto à presença de <s> no final da segunda sílaba (até mesmo por um desconhecimento quanto à pronúncia padrão dessa palavra) ou uma inclusão acidental.

Por fim, o quadro 15 sintetiza os dados analisados nas três categorias discutidas (A, B e C), ao indicar as tipologias de erros ortográficos mais persistentes em cada uma delas, com exemplos, e os padrões gráficos e linguísticos utilizados para elucidação de tais ocorrências:

Quadro 15 – Síntese da análise dos erros ortográficos mais persistentes no *corpus*

Categoria	Tipologia dos erros ortográficos	Padrões gráficos e linguísticos	Exemplos
A- Troca de grafema(s)	<s>, <ss>, <sc>, <sc̃>, <xc>, <c>, <ç>, <x>, <z>	fonológico, morfossintático, semântico e arbitrário	“almoso” (almoço), “pesquiza” (pesquisa), “arros” (arroz), “dissem” (dizem), “experimentalr” (experimentalr)
	correspondências diretas	fonológico, semântico, arbitrário, contextual e fonográfico	“bai” (pai), “Cinderera” (Cinderela), “Polifeno” (Polifemo), “conquesle” (conquiste), “Poseidão” (Poseidon), “fiquem” (fiquei)
	<e> e <i>, <o> e <u>	fonológico, semântico, arbitrário e contextual	“difunto” (defunto), “custurar” (costurar), “enterpretando” (interpretando), “ônibos” (ônibus), “aprende” (aprendi)
B-Apagamento de grafema(s)	<a>	fonológico	“pra” (para), “pro” (para o), “quarela” (aquarela)
	<i> ou <u>	fonológico, semântico, fonotático/grafotático	“roterista” (roteirista), “pos” (pois), “Brasl” (Brasil)

	<s>	fonológico, morfofossintático, arbitrário e contextual	“naceu” (nasceu), “assasino” (assassino), “usase” (usasse), “profissão” (profissão)
C- Acréscimo de grafema(s)	<i>	fonológico, morfofossintático, semântico e fonotático/grafotático	“mais” (mas), “recepção” (recepção), “helicóptero” (helicóptero)
	<r>	fonológico, morfofossintático, semântico, arbitrário e contextual	“testar” (testa), “tivermos” (tivemos), “irmão” (irmão), “ateliêr” “ateliê”
	<s>	fonológico, morfofossintático, arbitrário e contextual	“dessamarrou” (desamarrou), “substascia” (substância), “perseguisse” (perseguisse)

Fonte: Elaboração própria.

3.2 Reflexões e possibilidades práticas

Com base na descrição e na análise empreendidas, podem ser feitas reflexões mais abrangentes sobre os erros ortográficos (e não mais centralizadas em uma categoria específica), assim como elencadas implicações para a aprendizagem e o ensino de tal faceta linguística. Inicialmente, recupera-se que a primeira hipótese (H1) desta tese foi: “A troca de grafemas, em especial daqueles cujos usos são arbitrários, são as dificuldades ortográficas mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental”. Essa suposição foi confirmada, porque a troca de grafemas foi, de fato, a categoria com maior percentual de erros ortográficos – devido às especificidades da norma ortográfica já debatidas em 3.1.1, a partir de Nóbrega (2013) e Soares (2018). Contudo, tal hipótese foi construída com certa modéstia, pois não foram cogitadas outras categorias nem consideradas (em maior proporção) as trocas regulares.

Na discussão dos erros, destacaram-se, na realidade, três categorias analisadas – troca, apagamento e acréscimo de grafemas –, especialmente para as ocorrências que dizem respeito às representações ortográficas para os fonemas /s/ e /i/. Quanto ao /s/, compreende-se a dificuldade dos alunos, uma vez que ele pode representar dez grafemas (<s>, <ss>, <sc>, <sç>, <xc>, <xs>, <c>, <ç>, <x>, <z>) cujos empregos estão associados a regularidades (diretas, contextuais e morfofossintáticas) e a muitas arbitrariedades do sistema. Não por acaso, é considerado “o caso mais complexo no português” (MIRANDA, 2020, p. 6). A problemática em torno do /i/, embora não seja de tamanha complexidade pela mesma questão fonografêmica do /s/, não é tão simples, porque se justifica por variados motivos. Entre eles, destacam-se a hipercorreção e os

processos fonológicos comuns da fala que se materializam na escrita (alçamento, monotongação e ditongação que dizem respeito, respectivamente, à troca, ao apagamento e ao acréscimo de grafemas). O fato de cada pesquisador criar categorias diferentes (algumas mais amplas, outras mais específicas) para investigar erros ortográficos dificulta uma análise comparativa entre pesquisas. Todavia, de modo geral, os processos fonológicos supracitados também apareceram no estudo de Costa (2016), Freitas (2016), Sene (2018), Silva (2013) e Melo e Silva (2015).

Em contrapartida, os estudantes cometeram menos erros ortográficos nas outras três categorias que, por essa razão, não foram analisadas: segmentação não-convencional (9%), transposição de grafemas (3%) e inadequação no uso de diacríticos (2%). Nesta última, em específico, a raridade de casos pode ter estreita relação com o fato de que os erros de acentuação não foram mapeados, como sinalizado anteriormente. Sobre a segmentação, a menor expressividade de dificuldades representa, de fato, o maior domínio dos discentes quanto a essa convenção, pois poderiam ter hipo ou hipersegmentado diferentes palavras que utilizaram nas produções textuais. Os poucos erros de transposição, por sua vez, não significam que os aprendizes não tenham dificuldades ortográficas, mas que elas não acontecem, na maior parte das vezes, pela alteração na ordem de um grafema em determinada palavra.

Quanto aos padrões linguísticos e gráficos (TREIMAN, KESSLER, 2014), o fonológico foi o mais utilizado para explicar os dados do *corpus*. Muitas das grafias erradas possuem relação com processos fonológicos prototípicos do falar do português brasileiro (como discutido acima), assim como houve outras em que simplesmente não foi feita, por parte do discente, uma correspondência direta fonema-grafema na parte da palavra 1:1⁶¹. Essa última situação chama a atenção, principalmente ao se retomar a H1 que ressaltou as arbitrariedades, pois se trata de regularidades diretas, isto é, que podem ser mais facilmente acertadas se o aprendiz tem conhecimento de princípios básicos do sistema alfabético do português, sem a necessidade obrigatória de recorrer à memorização ou a saberes linguísticos mais especializados, por exemplo, sobre morfologia. Além disso, pressupõe-se que, no contexto do EFII analisado, ainda há uma demanda pelo

⁶¹ Como se afirmou no primeiro capítulo, inúmeras palavras são compostas por correspondências 1:1 e arbitrariedades, por exemplo, em “testa”: o <s> é irregular, pois é plausível usar <x> no contexto, enquanto os demais grafemas são regulares.

desenvolvimento da consciência fonografêmica para as correspondências biunívocas, o que nem sempre é esperado.

Depois do fonológico, que, evidentemente, não está isolado, as elucidações atravessaram outros quatro padrões linguísticos que estão interconectados quando se discute a escrita de palavras em uma perspectiva dinâmica: o semântico, o morfossintático, o contextual e o arbitrário. O primeiro apoiou justificativas, por exemplo, relacionadas à construção de hipóteses para o erro ortográfico por conexão com rede de palavras e à inobservância do sentido de certa palavra que existe na língua, mas que não era a graficamente esperada no contexto. O segundo e o terceiro foram validados pela própria constituição ortográfica de regularidades do português que se amparam ora em elementos gramaticais (sufixos, prefixos, classes de palavras etc.), ora no contexto interno da palavra que determina o grafema a ser utilizado. O quarto padrão citado, assim como os anteriores, mantém relação intrínseca à norma ortográfica (no caso, devido às inconsistências que foram convencionadas), mas também revelou que os alunos têm noções sobre as irregularidades ao cometerem um erro ortográfico motivado por hipercorreção.

Por último, o padrão fonotático/grafotático e o fonográfico foram os de menor relevância na discussão dos dados. Isso pode ser interpretado como uma maior internalização sobre o arranjo dos fonemas/grafemas na língua, assim como sobre a representação visual deles, por parte dos estudantes. A aprendizagem estatística, certamente, exerceu importante papel no estabelecimento desse conhecimento, já que os aprendizes estão em contato com esses dois padrões desde a mais tenra idade, antes mesmo de serem alfabetizados (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2020).

Não se pode deixar de salientar que a análise do *corpus* ainda indicou a aparição de erros ortográficos que extrapolam a lógica inerente aos padrões gráficos e linguísticos em questão. Por mais que tenham sido inseridos nas seis categorias amplas adotadas nesta investigação, tais erros foram entendidos como acidentais. Esse é um dado significativo, pois se admite uma realidade que, provavelmente, faz parte da prática de muitos docentes. Ao buscarem categorizar e estudar erros ortográficos presentes nas produções textuais dos discentes, os professores deparam-se às vezes com a impossibilidade de classificar determinadas ocorrências a partir das sistematizações da norma ortográfica feitas por Cagliari (1992), Faraco (2015), Lemle (2002), Morais (2002), Nóbrega (2013), Oliveira

e Nascimento (1990), Soares (2018)⁶². Logo, é essencial a busca por teorias que auxiliem a compreensão da natureza dos erros ortográficos, contudo também se deve assumir que alguns deles extrapolam as classificações – que sempre apresentam exemplos muito prototípicos – e devem, portanto, ser tratados como acidentais, sem a insistência descabida e a qualquer custo em encaixá-los em uma taxionomia de erros minimamente limitada.

Nessa direção, as reflexões feitas até então implicam a consideração em torno da formação e da atuação do professor na área de língua materna que precisa reconhecer que os sujeitos sabem muito sobre a língua (em especial, sobre a ortografia), inclusive porque a aprendem continuamente de forma implícita, via estatística (TREIMAN; KESSLER, 2014). Os acertos e os erros ortográficos se estruturam nesse tipo de aprendizagem que não pode ser explicitada em totalidade, porém pode ser identificada a partir de alguns indícios (como o domínio no arranjo dos fonemas/grafemas) ou a partir de algumas hipóteses (criadas pelo professor-pesquisador) a respeito de conexões possíveis que podem ter sido feitas pelos aprendizes na hora da escrita. Engana-se, pois, quem acredita que ortografia é unicamente sinônimo de regras.

Além disso, é fundamental ao docente ter conhecimentos basilares em torno da fonologia – área que, como se evidenciou, é a base da ortografia –, além de outras noções sobre os demais níveis de descrição gramatical (como a semântica e a morfossintaxe) e as especificidades em torno da escrita ortográfica (como o contexto regular de ocorrência de determinados grafemas e as arbitrariedades constituintes do sistema). Ademais, a diversidade de erros encontrados no *corpus* reitera também a necessidade da instrução explícita pelo docente sobre a ortografia, numa abordagem de múltiplos padrões gráficos e linguísticos (TREIMAN, KESSLER, 2014), de modo a se desenvolver a consciência metalinguística, em suas diferentes dimensões (SOARES, 2018), e a relação entre grafia e sentido (TREIMAN; KESSLER, 2014)⁶³.

⁶² Não se elimina a relevância das sistematizações sobre a ortografia feita pelos pesquisadores mencionados, inclusive para a construção desta tese. Entretanto, até hoje, alguns estudos da área reproduzem-nas de forma alienada à realidade dos erros ortográficos presente na Educação Básica, como se fosse sempre possível e fácil “rotular” erros ortográficos de qualquer natureza.

⁶³ Na contramão do que se defendeu no parágrafo, há variados entraves, como os avanços no estudo do letramento os quais levaram alguns professores à crença equivocada de que a faceta linguística não deve ser sistematizada na escola (LEITE; COLELLO, 2010), isto é, ao obscurecimento da alfabetização (SOARES, 2004). Outro problema – expresso por Rodrigues (2005) no contexto de Portugal, mas aplicável ao Brasil – diz respeito à invisibilidade da fonética e da fonologia no ensino-aprendizagem de língua materna, fruto de um discurso preconceituoso

Não se pretende defender, a partir da argumentação desenvolvida, que o professor de língua materna precisa conhecer todas as explicações, as nomenclaturas e as teorias que foram referenciadas. Também não se objetivou criar uma espécie de esclarecimento padrão para determinadas tipologias de erro, como se a aprendizagem da escrita ortográfica fosse simples e os processos cognitivos que permeiam a mente do aprendiz ocorressem de modo linear, sem conexões e totalmente passíveis de elucidação.

Na verdade, argumenta-se favoravelmente à ideia de que o educador que está interessado em colaborar com o domínio ortográfico, a partir da (re)escrita de textos, pode sistematizar os erros ortográficos a partir do caminho que aqui foi percorrido, sem deixar de discernir que qualquer categorização é falha, limitada, mas indispensável à visualização das dificuldades ortográficas recorrentes. Então, em primeiro lugar, os erros são identificados nos textos (re)escritos de forma significativa pelos educandos e depois são divididos a partir de seis categorias amplas, a saber: 1. Troca de grafema(s), 2. Apagamento de grafema(s), 3. Acréscimo de grafema(s), 4. Segmentação não-convencional, 5. Transposição de grafema(s), 6. Inadequação no uso dos diacríticos. Em segunda instância, buscar-se-á observar em quais dessas seis há o maior índice de erros (nesta tese, por exemplo, foram nas três primeiras). Em seguida, verificar-se-ão os padrões mais evidentes nas categorias elegidas anteriormente, por exemplo: se a categoria com troca de grafemas ficou com um percentual expressivo de grafias inconsistentes, é necessário questionar: quais grafemas são mais trocados, por exemplo, o <o> e o <z>? Estes são trocados por quais? Por <u> e <s>, respectivamente? Para as ocorrências mais persistentes do ponto de vista quantitativo dessa categoria (e não para todas), será preciso um pouco mais de estudo, de investigação por parte do docente, para se compreender as possíveis motivações e explicações para tais erros. Essas são etapas que devem anteceder a elaboração e/ou seleção de encaminhamentos didáticos compatíveis à escrita ortográfica de determinada turma.

Isso exige, como foi ponderado desde a Introdução, uma visão dinâmica (e não circunscrita em uma única classificação, como “regularidade morfossintática”), em que múltiplos padrões estão integrados, sobrepõem-se, sendo uns mais evidentes e outros menos. Ignorar a dinamicidade em torno da escrita ortográfica é desconsiderar a própria

de que as duas disciplinas são difíceis demais, muito abstratas ou de pouca utilidade ao discurso didático. Treiman (2020) também cita uma realidade americana presente no território brasileiro: muitos docentes, durante a graduação, não são preparados o bastante para usar saberes tocantes à estrutura da língua em situações de instrução ortográfica.

movimentação – marcada por avanço, (des)estabilização, recuo – intrínseca a qualquer processo de aprendizagem que ocorre de maneira ativa e única para cada pessoa. Por consequência, esse ponto de vista impacta o ensino da ortografia. Um professor que mapeia muitos casos de “mais” em detrimento de “mas” (com valor adversativo, como aconteceu no *corpus*) e limita suas explicações, intervenções didáticas ao padrão fonológico, por exemplo, está sendo muito reducionista. Ou seja, com base na IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), é possível não só ter uma visão mais ampliada do erro, mas também reconsiderar a forma de explorá-los no ensino: se é por meio da fonologia, da semântica e da morfossintaxe; se é por intermédio da fonologia, do arbitrário e do semântico (e assim por diante). Por isso, reforça-se que a IMP é uma perspectiva diferenciada à aprendizagem e ao ensino da ortografia (CASTRO; COUTO, 2021), inclusive porque oportuniza a expansão do entendimento sobre as estratégias para escrita ortográfica postuladas por concepções teóricas mais conhecidas e expostas no primeiro capítulo desta tese, como a memorização mecânica, o modelo de dupla rota, o construtivismo e o conexãoismo (TREIMAN, 2018b).

Ao discutir os erros ortográficos mais persistentes na lógica da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), não há um impedimento em se falar da necessidade de memorização em alguns casos ou de como “naturalmente” os alunos fixam formas ortográficas no léxico mental deles. No entanto se legitima, como princípio inicial, a compreensão do funcionamento da escrita e a capacidade de aplicar – conscientemente ou não – os padrões gráficos e linguísticos, de forma a se reduzir a ênfase exclusiva na memória (TREIMAN; KESSLER, 2014).

As definições de grafema regular ou irregular, para estudo dos erros, também não são inapropriadas. No entanto, a IMP suplanta a proposição de que as irregularidades devem ser memorizadas – como afirma Morais (2002) –, visto que há padrões que podem ser construídos pelo estudante. Diante disso, crê-se, a partir Treiman e Kessler (2014), que os aprendizes podem optar pelo emprego de um grafema (cujo uso é arbitrário) em detrimento de outro pelo conhecimento que eles têm da língua em uso, como a experiência adquirida com irregularidades e a plausibilidade estatística de ocorrência de um grafema em certo contexto. Além disso, uma irregularidade que constitui uma parte de dada palavra pode ser melhor compreendida em correlação a outras de mesmo campo semântico (TREIMAN; KESSLER, 2014). Essa ideia de rede de palavras da IMP (muito relacionada às irregularidades, mas também válida para as regularidades) é exemplificada

por Castro e Couto (2021) com base no verbo “casar”, grafado erroneamente “caza”⁶⁴. Além de debater o erro a partir de diferentes padrões, como o fonológico, o semântico e o morfossintático, “o discente pode ser levado a associar o verbo ‘casar’ com outras palavras frequentes cuja base etimológica é a mesma, como ‘casa’ e ‘casamento’ (e as derivadas delas: ‘casinha’, ‘casebre’, ‘casado(a)’ etc.)” (CASTRO; COUTO, 2021, p. 1343). Isso significa que é preciso vislumbrar que há padrões regulares mesmo nas ditas irregularidades, conclusão que pode ser construída nas práticas de ensino junto aos alunos, a partir de exemplos dos próprios textos deles.

Sendo assim, o erro ortográfico, referente a um grafema (trocado, acrescentado ou apagado) componente de uma palavra, não é simplesmente algo que não está certo ou que só pode ser internalizado pela memorização, mas um indício a respeito do que os estudantes generalizam, têm dúvidas, desconhecem, necessitam de ajuda etc. (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; MONTEIRO, 2007; MORAIS, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990; POSSENTI, 2006). É por essa razão que, para além de produzir essa análise que priorizou a natureza do erro ortográfico, também há uma demanda em se estudá-lo a partir de um viés que valorize também as ações tomadas pelos alunos nos processos da escrita para reescrita, assim como a interferência do tipo de intervenção (resolutiva/indicativa) realizada no erro; aspectos que serão desenvolvidos no próximo capítulo.

⁶⁴ Embora Castro e Couto (2021) apresentem esse exemplo hipotético, cabe pontuar que, no *corpus* da presente tese, foi identificada a ocorrência “cazar” para “casar”.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS II: ORTOGRAFIA E (RE)ESCRITA TEXTUAL

A fórmula que diz que escrever é re-escrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem. No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 27).

Este capítulo também diz respeito à apresentação e à análise dos dados, porém com foco diferente do que foi feito no 3, pois visa atingir o terceiro objetivo específico do estudo: identificar, quantificar e discutir os impactos, no ensino e na aprendizagem da ortografia, do tipo de intervenção (resolutiva/indicativa) feita no erro ortográfico na versão escrita com relação à produção de grafias (in)consistentes na reescrita. A primeira seção discute a eficácia da reescrita como metodologia para redução de erros ortográficos, assim como as especificidades quanto a cada tipo de correção (resolutiva/indicativa) empregado na escrita para a produção de grafias consistentes e para a manutenção ou eliminação de erros ortográficos na refacção textual. A segunda, por sua vez, aborda a dinamicidade da (re)escrita ortográfica, permeada por oscilações, formulação de novas hipóteses, persistência de erros ortográficos etc. Acredita-se que essas duas frentes interpretativas possibilitam alcançar os impactos mencionados em tal objetivo específico.

4.1 Correção de erros ortográficos via reescrita textual: resolução ou indicação?

Inicialmente, antes de se argumentar a favor ou não de um tipo de intervenção – resolutiva ou indicativa – a ser realizada nos erros ortográficos com base nos impactos quali-quantitativos de cada método de correção, é válido tecer breves ponderações sobre como as grafias inconsistentes foram avaliadas no processo de (re)escrita dos textos constituintes do *corpus* da pesquisa. Todos os gêneros textuais produzidos no âmbito escolar exigiram a grafia correta das palavras, sendo, pois, muito apropriado analisar o domínio ou não desse conteúdo linguístico a partir das produções textuais, principalmente porque foram feitas no tempo da aula, sem consulta à internet ou a dicionários, por exemplo.

No que diz respeito à correção, esta não se limitou ao apontamento da grafia correta, ou seja, o texto (escrito ou reescrito) pelos estudantes foi lido e analisado em

totalidade pelo professor-pesquisador, em prol da formação de escritores proficientes, com diferentes habilidades escritoras; sendo a ortografia um dos elementos observados. Desse modo, a aprendizagem e a reflexão sobre a norma ortográfica estiveram inscritas em um gênero textual – contexto sociocomunicativo – que exigiu respeito às convenções da escrita. Para cumprir, de fato, com o propósito da reescrita indicativa, foi preciso pensar e reformular hipóteses sobre a grafia de palavras a partir da língua em uso pelo próprio aluno, sem a perda de outras dimensões textuais e discursivas que recobrem a (re)escrita. Uma educação linguística, nessa perspectiva, visa ao aprimoramento da competência comunicativa, com foco na ampliação da capacidade de analisar e de empregar a própria língua, principalmente nos usos mais formais que são tão exigidos socialmente (TRAVAGLIA, 2011).

Infelizmente, nem sempre a refação é adotada na prática. Para Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), quando a reescrita acontece, são poucos os educadores que corrigem os textos escritos pelos discentes com atenção não só para os aspectos formais da gramática normativa, mas também para o conteúdo. Então, ainda há um significativo gargalo que pode perpassar, em primeira instância, a formação de professores na área de Letras que podem não estar preparados suficientemente para lidar com a (re)escrita em todas as suas dimensões. Em segundo caso, complementarmente ao primeiro ou não, há a precarização do trabalho e do desenvolvimento profissional de educadores que, ao lecionarem a disciplina Língua Portuguesa e/ou Redação, lidam com inúmeros empecilhos temporais para corrigirem, com qualidade, os textos estudantis.

Sobre a avaliação, nota-se também, por meio dos exemplos das Figuras 3 e 4 (cf., respectivamente, p. 92 e 93), que a correção feita pelo professor-pesquisador, a respeito da ortografia, esteve inserida na “Adequação linguística”, um dos cinco critérios utilizados para atribuição de nota aos textos. Verifica-se que não foi dado um “peso” excessivo aos erros ortográficos para apreciação valorativa, por se ter, como princípio basilar, que a aprendizagem da escrita (e, especialmente, da ortografia) é um processo contínuo, gradativo (ANTUNES, 2014; CAGLIARI, 2015; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FAYOL, 2014; ROBERTO, 2016; SOARES, 2018), e o erro é um indício do que não está consolidado e carece de reflexão (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; MONTEIRO, 2007; MORAIS, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990; POSSENTI, 2006). Antunes (2003, p. 158) também sustenta essa concepção de que a avaliação da produção textual é um recurso por meio do qual o

educador toma conhecimento do que “ainda precisa trazer para sala de aula como matéria de análise, reflexão e estudo”.

Tendo ciência disso, buscaram-se respostas aos demais questionamentos da pesquisa ainda não discutidos: (P2) A reescrita alcança o intuito de melhorias, particularmente, na redução de grafias incorretas em comparação à primeira versão?; (P3) Há diferença estatisticamente significativa entre os tipos de intervenção (resolutiva/indicativa) utilizados no erro ortográfico (na versão escrita) para produção de grafias corretas e para manutenção ou eliminação de tal erro (na versão reescrita)? Para responder às questões, a tabela 2 apresenta, em valores absolutos e relativos, os dados referentes à cada proposta de redação (re)escrita, a depender do tipo de intervenção usada – resolutiva (R) e indicativa (I):

Tabela 2 - Erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita em relação àqueles da escrita para cada proposta de redação

	Erros ortográficos na escrita	Erros ortográficos na reescrita					
		Solucionados		Mantidos		Omitidos	
Proposta 1 - R	80	40	50,00%	20	25,00%	20	25,00%
Proposta 2 - I	48	35	72,92%	9	18,75%	4	8,33%
Proposta 3 - R	30	14	46,67%	6	20,00%	10	33,33%
Proposta 4 - I	38	11	28,95%	12	31,58%	15	39,47%
Proposta 5 - R	56	36	64,29%	8	14,29%	12	21,43%
Proposta 6 - I	44	20	45,45%	13	29,55%	11	25,00%

Fonte: Elaboração própria.

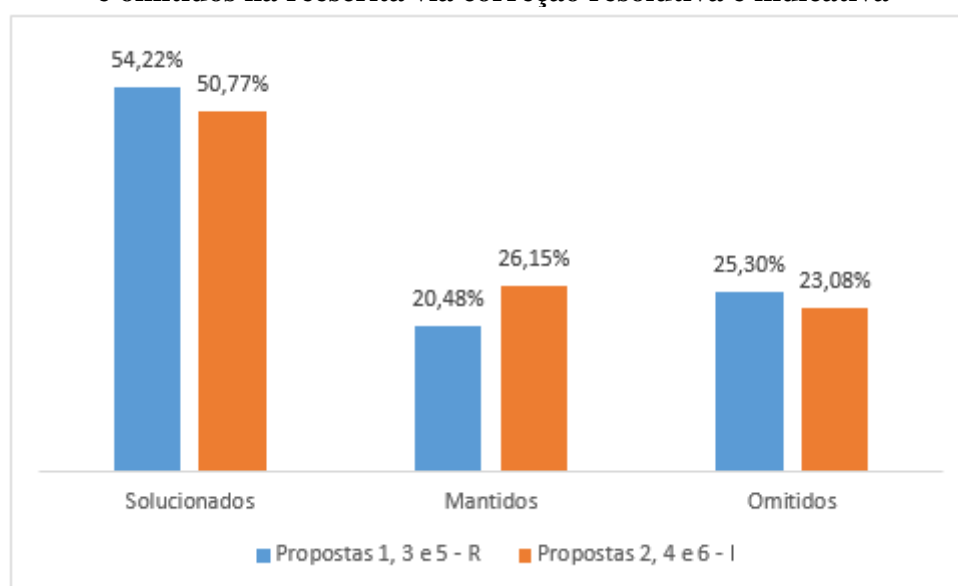
Ainda sem discutir os testes estatísticos, observa-se, pela tabela 3, que as propostas ímpares (via resolução) não se distinguem demasiadamente com relação aos percentuais de erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos; enquanto as pares, em especial a 2 e a 4, evidenciam percentuais mais distintos, possivelmente, pela maior dinâmica implicada na indicação, em que o estudante não recebe passivamente a grafia correta. Chama a atenção o fato de que o maior e o menor valor para os erros ortográficos solucionados foram de propostas cuja correção se deu pela indicação⁶⁵. Nesse sentido, é

⁶⁵ Ao interpretar a tabela, também foram notados outros aspectos, como a redução de erros ortográficos da proposta 1 para a 2 e a 3. Talvez alguns estudantes tenham ficado mais atentos à ortografia com o uso desse tipo de metodologia, contudo não se pode esquecer de que cada produção textual é composta por um número de palavras. Logo, tem-se ciência de que há outras questões ainda passíveis de análise, mas que não foram focalizadas nesta tese.

nítida a complexidade em estabelecer efetividade a respeito do tipo de intervenção realizado no erro ortográfico levando em consideração cada uma das propostas de redação isoladamente.

Por essa razão, na sequência, os percentuais foram cotejados a partir da somatória de todos os erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos pelas três propostas com resolução (R) e pelas outras três com indicação (I), conforme se mostra no gráfico 10:

Gráfico 10 – Somatório comparativo dos erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita via correção resolutive e indicativa

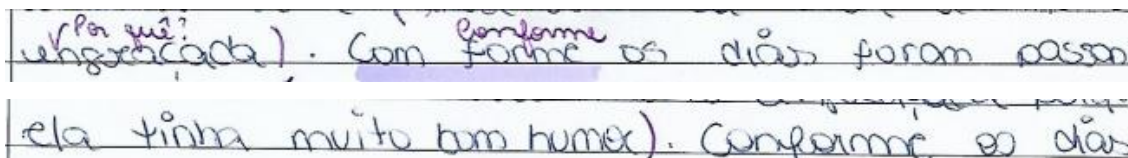


Fonte: Elaboração própria.

Ao cotejar os percentuais somados, nota-se que não houve disparidade entre o tipo de intervenção feito na escrita para solução, manutenção e omissão de erros ortográficos na reescrita. Quanto à (P2), constata-se, a partir da tabela e do gráfico, que houve uma redução de ocorrências ao se comparar o percentual de erros ortográficos da escrita para reescrita feita pelo 7º ano. No somatório, pela resolução, houve uma correção de 54,22% dos erros ortográficos e, pela indicação, de 50,77%. No conjunto de escritas e reescritas (independentemente do tipo de correção), houve uma diminuição de erros equivalente a 52,70%, o que valida a H2 relativa à relevância da prática de refacção para produção de grafias corretas. Relembra-se que esses percentuais se restringiram às mesmas palavras, presentes na primeira e na segunda versão escrita, pois alguns alunos, ao reescreverem os textos, fizeram acréscimos, e isso acarretou grafias inconsistentes na reescrita que não apareceram antes e que não foram contabilizadas nas análises deste capítulo.

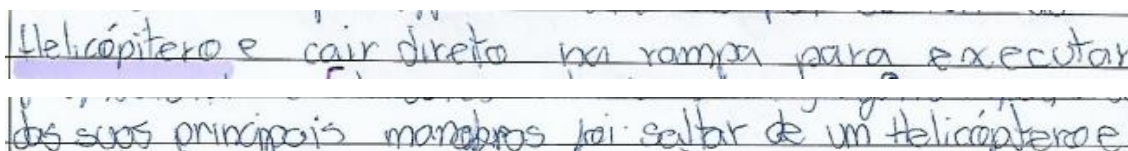
As figuras 6 e 7 ilustram, respectivamente, a correção ortográfica feita tanto para correção resolutive (hipersegmentação da conjunção “conforme”) quanto para indicativa (acréscimo da vogal <i> na antepenúltima sílaba do substantivo “helicóptero”):

Figura 6 – Correção de erro ortográfico a partir da correção resolutive



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.17 – Proposta 5 – Correção resolutive)

Figura 7 – Correção de erro ortográfico a partir da correção indicativa



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.6 – Proposta 4 – Correção indicativa)

No cerne dessa discussão, reitera-se, portanto, a reescrita como uma metodologia essencial ao ensino-aprendizagem de língua (ANTUNES, 2003; FAYOL, 2014; FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO; 2015; FIAD, 2006; MORAIS, 2002), em especial, da norma ortográfica. De acordo com Treiman e Kessler (2014), o recebimento de um *feedback* sobre um erro ortográfico pode fortalecer grafias consistentes, assim como potencializar a desconfiança do aprendiz, de modo que este, consciente de que às vezes comete erros ortográficos, fique mais atento. Além disso, o intervalo temporal entre a escrita e a reescrita (por exemplo, de uma semana, como foi feito na pesquisa) é benéfico à aprendizagem da ortografia, pois “a retenção de longo prazo é geralmente melhor após tentativas de aprendizagem espaçadas do que depois de massivas [...], e o feedback atrasado pode servir como uma tentativa de aprendizagem adicional e bem espaçada”⁶⁶ (TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 80, tradução nossa).

Os resultados reafirmam também que a aprendizagem da ortografia não se consolida de modo repentino, mas, sim, contínuo, não-linear, inacabado (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FAYOL, 2014), visto que parte dos erros ortográficos

⁶⁶ “long-term retention is usually better after spaced learning trials than after massed ones [...], and delayed feedback can serve as an additional and well-spaced learning trial”.

foram resolvidos e outros surgiram e/ou foram mantidos. Os erros “novos” na reescrita, assim como aqueles que persistiram da primeira versão para a segunda, comprovam o quanto a escrita ortográfica não se consolida no EFI e o quanto o contato com a cultura escrita é válido e, ao mesmo tempo, insuficiente para o domínio das especificidades da norma ortográfica (GUIMARÃES, 2017; TREIMAN, 2018a).

Ademais, essas informações demonstram que a ortografia, assim como a escrita no geral, é um conhecimento linguístico complexo (FAYOL, 2014). Logo, não basta memorizar a grafia de palavras ou regras ortográficas, como preconiza o senso comum, pois a escrita alfabética, enquanto um sistema notacional, requer demasiado esforço cognitivo (MORAIS, 2012). Destaca-se ainda que, como a norma ortográfica se materializa nos usos da língua escrita formal, constantemente as pessoas precisam lidar com essa faceta linguística, e os textos escritos são, assim, propícios instrumentos para explorar essa faceta e associá-la – tendo em vista que é a base da aprendizagem da escrita – às outras duas, a interativa e a sociocultural (SOARES, 2018), assim como para analisar facilidades e dificuldades ortográficas dos estudantes.

Em vista disso, legitima-se a necessidade de uma instrução explícita e gradual desse conhecimento linguístico exigido em várias práticas de escrita formal (MORAIS, 2012; TREIMAN, 2018b). Como defendido, tal ensino deve se pautar na (re)escrita de textos significativos (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015; MORAIS, 2002; MORAIS; SILVA, 2007; POSSENTI, 2006; TREIMAN, 2018a), acompanhada de *feedbacks* sobre os erros ortográficos (TREIMAN; KESSLER, 2014), mas não se limitar a ela. Melhor dizendo, outras estratégias pedagógicas também são eficazes e devem ser aplicadas, a fim de sistematizar as nuances ortográficas e oportunizar, pós-diagnóstico dos erros ortográficos mais frequentes, a descoberta, a reflexão, a internalização, a generalização, a conscientização e o domínio de padrões gráficos e linguísticos relacionados à ortografia (BOWERS; BOWERS, 2017; TREIMAN; KESSLER, 2014).

Para a outra questão colocada anteriormente (P3), que busca verificar se há ou não diferença significativa entre os tipos de correção do erro ortográfico (na versão escrita) para produção de grafias corretas e para manutenção ou eliminação do erro (na versão reescrita), foi adotado o mesmo procedimento descrito acima que excluiu os erros surgidos na refacção mediante complementações textuais. A fim de se obter uma resposta

devidamente fundamentada, foi aplicado o teste estatístico Qui-quadrado (X^2), com nível de significância de 95%, para testar a hipótese nula de que não há diferença entre o tipo de correção. Os resultados indicaram que, no *corpus* investigado, não há significância estatística entre a intervenção resolutiva e a indicativa no que se refere à produção de grafias corretas (p-valor= 0,819, X-squared= 0,052346, df=1), à manutenção dos erros ortográficos (p-valor= 0,4391, X-squared= 0,59864, df=1) e à eliminação destes (p-valor= 0,8312, X-squared= 0,045459, df=1) nos textos que foram reescritos.

A fim de cotejar esse resultado, foram buscados outros estudos que versaram sobre o tipo de intervenção no erro ortográfico em uma primeira versão textual e os impactos disso na segunda, porém só foi localizada uma dissertação (POLESSI, 2012) que se aproximou minimamente desse objetivo. Polessi (2012) – ao pesquisar os diferentes aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos feitos por docentes em produções textuais de alunos de 6º e 7º ano – identificou 1.411 marcações quanto à coesão, coerência, paragrafação, uso de pronomes etc. Desse total de sinalizações, 979 foram referentes à ortografia, sendo 763 por meio da correção resolutiva e 216 por intermédio da indicativa. Entre outros resultados, a investigação de Polessi (2012) concluiu que, na avaliação textual do *corpus* por ela analisado, a correção ortográfica predominou, numa lógica de higienização do texto (JESUS, 1997), a partir da apresentação da grafia correta por parte do professor. Por não utilizar testes estatísticos, a pesquisadora não verificou se houve diferença significativa entre os tipos de intervenção, mas apontou que muitos estudantes conseguiram compreender a indicação do erro ortográfico e, conseqüentemente, procurar outra grafia que fosse correta. Por isso, defendeu-se a correção indicativa, em detrimento da resolutiva, uma vez que esta não propicia a reflexão (POLESSI, 2012). Por não se encontrar investigações cujas conclusões sejam diferentes disso, os dados desta tese, assim como os de Polessi (2012), são considerados para se conceber a melhor estratégia, no caso a indicativa, para correção de erros ortográficos.

Ao apurar tal resultado estatístico, porém com olhar mais específico a partir das categorias de erros ortográficos (discutidas no capítulo anterior), a conclusão não foi diferente. As tabelas 3 e 4, a seguir, explicitam, em números absolutos e relativos, a totalidade de erros ortográficos solucionados na reescrita, mantidos e eliminados, para cada categoria em cada tipo de intervenção:

Tabela 3 – Erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita por categoria de erro, pós-correção resolutiva

CATEGORIA DE ERRO	Solucionados		Mantidos		Omitidos		Total
A. Troca de grafema(s)	35	55,6%	17	27,0%	11	17,5%	63
B. Apagamento de grafema(s)	28	53,8%	12	23,1%	12	23,1%	52
C. Acréscimo de grafema(s)	12	46,2%	3	11,5%	11	42,3%	26

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4 – Erros ortográficos solucionados, mantidos e omitidos na reescrita por categoria de erro, pós-correção indicativa

CATEGORIA DE ERRO	Solucionados		Mantidos		Omitidos		Total
A. Troca de grafema(s)	41	56,9%	19	26,4%	12	16,7%	72
B. Apagamento de grafema(s)	11	50,0%	4	18,2%	7	31,8%	22
C. Acréscimo de grafema(s)	10	45,5%	8	36,4%	4	18,2%	22

Fonte: Elaboração própria

Vislumbra-se que houve bastante semelhança entre os dois tipos de intervenção para a solução do erro ortográfico em correlação às categorias A, B e C⁶⁷. Pode-se afirmar que, no geral, os alunos tiveram dificuldade ou facilidade na mesma medida ao solucionarem trocas, apagamentos e acréscimos de grafema(s), independentemente se o método de correção foi a resolução ou a indicação. Essa mesma perspectiva se manteve para a manutenção do erro ortográfico nas categorias A e B e para omissão na categoria A. Destaca-se que a troca de grafema(s) é a categoria na qual há mais equidade entre os dois tipos de correção, e uma justificativa possível para isso é o fato de que tal categoria envolve muitas correspondências fonema-grafema arbitrárias geradoras de muitas dúvidas.

Em contrapartida, são mais destoantes a manutenção do erro ortográfico na categoria C e a omissão nas B e C. Isso significa que, no *corpus* em estudo, houve maior manutenção e maior omissão de erros ortográficos pela via da resolução para apagamento de grafema(s). No caso da manutenção, pode haver a permanência da grafia errada da primeira versão do texto ou a criação de uma nova hipótese malsucedida. No que se refere

⁶⁷ Foram verificadas apenas as categorias A, B e C, entre as duas formas de intervenção (resolutiva e indicativa), pois essas foram as três categorias que englobaram a maioria dos erros ortográficos e, por isso, foram as analisadas em profundidade no capítulo 3.

à omissão de erros, verifica-se que há maior dificuldade com o apagamento de grafema(s) pela via da indicação e, com o acréscimo pela via da resolução⁶⁸.

Sabendo das limitações dessa estatística descritiva, foi aplicado o teste estatístico Qui-quadrado (X^2) idêntico ao mencionado anteriormente: com nível de significância de 95%, para testar a hipótese nula de que não há diferença entre o tipo de correção a depender da categoria do erro ortográfico. Os resultados indicaram que, no *corpus* pesquisado, não há diferença estatística significativa entre a intervenção resolutiva e a indicativa no que se refere:

- à troca de grafema(s) para a produção de grafias corretas (p-valor= 1, X-squared = 0, df = 1), a manutenção dos erros ortográficos (p-valor= 1, X-squared = 2.111e-30, df = 1) e a omissão destes (p-valor= 1, X-squared = 5.5098e-31, df = 1) nos textos que foram reescritos;

- ao apagamento de grafema(s) para a produção de grafias corretas (p-valor= 1, X-squared = 2.4092e-31, df = 1), a manutenção dos erros ortográficos (p-valor= 0,9407, X-squared = 0.0055274, df = 1) e a eliminação destes (p-valor= 0,7494, X-squared = 0.10201, df = 1) nos textos que foram reescritos;

- ao acréscimo de grafema(s) para a produção de grafias corretas (p-valor= 1, X-squared = 0, df = 1), a manutenção dos erros ortográficos (p-valor= 0,2023, X-squared = 1.6256, df = 1) e a eliminação destes (p-valor= 0,3098, X-squared = 1.0316, df = 1) nos textos que foram reescritos.

Há tempos, outros estudiosos apontaram críticas ao emprego da correção resolutiva para lidar com diferentes componentes da escrita. Antunes (2003), por exemplo, desaprova esse tipo de intervenção, visto que não promove o questionamento e a reflexão por parte do discente com relação aos erros cometidos; ação que, conseqüentemente, não aprimora o conhecimento pessoal em escrita. A autora defende, diante disso, que as marcações sejam oportunidades para os educandos reconstruírem hipóteses, sem censura linguística, mas, sim, como um encorajamento em busca de novas tentativas.

Ruiz (2010, p. 62) também argumenta que, na correção resolutiva, o estudante

não se sentirá, igualmente, motivado para analisar a natureza linguística de tais problemas, nem para comparar a versão do professor com a sua,

⁶⁸ Em pesquisas futuras, a distinção entre as correspondências fonográficas transparentes e as opacas, dentro das categorias A, B e C, talvez possa oportunizar evidências mais conclusivas.

a fim de descobrir o porquê das alterações e, assim, aprender o mecanismo da reescrita. Por conseguinte, é provável que apresente um progresso muito insignificante ao longo do ano letivo, já que não foi adequadamente levado a conscientizar-se da multiplicidade de formas linguísticas que a língua oferece, não desenvolvendo, assim, suficientes estratégias de autocorreção que lhe garantam um melhor desempenho em outras produções. Por certo, um aluno que saia da escola sem perceber que um texto é algo passível de alterações pelo seu autor – e não somente pelo professor (mas por este também, além de outros) – terá sérios bloqueios em relação à própria escrita.

Fica evidente, pois, que a correção resolutive transmite a ideia de que a revisão é uma atividade exclusiva do professor e não do aprendiz, já que, por meio dela, o primeiro, ao oferecer a solução de um “problema”, não leva o segundo a pensar. Nesse sentido, o educando fica anulado e terá somente que copiar a forma correta, numa reprodução mecânica, sem reflexão, isto é, num processo de viés monológico, que não presume o aluno enquanto sujeito ativo e restringe o conhecimento sobre o texto ao docente (RUIZ, 2010).

Além de a resolução não funcionar pelo fato de o estudante acessar, passivamente, uma resposta certa; ele também, mesmo tendo a grafia correta, nem sempre realiza a correção na reescrita. Ruiz (2010, p. 60) concluiu, a partir da análise do *corpus* de sua pesquisa, que, na reescrita pós-correção resolutive, “não há praticamente nenhum problema que não seja revisado pelos alunos ao procederem a tarefa de refacção”. Com base nos resultados mostrados nas tabelas 3 e 4, discorda-se de Ruiz (2010), embora a pesquisadora tenha usado o advérbio modalizador “praticamente”, porque, no somatório das correções resolutive do *corpus* desta tese, 20,48% (isto é, quase ¼) dos erros ortográficos foram mantidos na reescrita. Além do mais, o teste estatístico provou não haver diferença significativa na permanência de erros ortográficos entre o método resolutive e o indicativo. Desse modo, confronta-se o senso comum que correlaciona intervenção resolutive à “praticamente” solução, assertividade e diminuição de problemas.

A correção indicativa, por sua vez, tem caráter dialógico, por pressupor a participação do discente em encontrar uma solução alternativa (certa ou não) para um erro apontado (RUIZ, 2010). Dessa forma, a revisão é uma atividade reflexiva por parte do aluno – tido como autor – e concretiza a noção de que escrever é reescrever a partir das diferentes possibilidades linguísticas disponíveis (RUIZ, 2010). Inclusive, ao cumprir com essa complexa tarefa de reescrita com análise linguística via indicação (e não

resolução), o aprendiz “opera sobre a materialidade textual, ou seja, manipula elementos de superfície, até mesmo porque a *forma* linguística, que estrutura a própria linguagem, é o recurso disponível para se chegar ao *sentido* (RUIZ, 2010, p. 163, grifos da autora). Ademais, com fundamento na IMP, apesar de os aprendizes terem benefícios ao receberem passivamente a grafia correta de certa palavra – pela relevância de obtenção de um *feedback* –, eles tendem a aprender e a guardar mais na memória formas gráficas que eles mesmos geraram (TREIMAN; KESSLER, 2014), como acontece com a correção indicativa.

Muito próximo do que ocorreu para resolução, 26,15% das ocorrências sinalizadas pela indicação no *corpus* desta tese foram mantidas na reescrita, contudo, isso deve ser interpretado de modo mais corriqueiro, já que o aprendiz não teve acesso à forma correta. Argumenta-se, diante disso, que a correção indicativa é a mais interessante para se explorar a ortografia, não só pelos dados empíricos elencados, mas também pelos fundamentos teóricos que embasam o presente estudo. Na lógica da IMP, a aprendizagem da escrita, especialmente a da ortografia, é um processo no qual está pressuposto um sujeito ativo que reflete sobre a língua, aciona múltiplos padrões gráficos e linguísticos, (re)formula hipóteses, compara representações ortográficas e é capaz de deduzir regras gerais (TREIMAN; KESSLER, 2014). Portanto, receber passivamente a grafia de uma palavra pode até gerar algum aprendizado, mas não é compatível com uma concepção de reescrita como estratégia produtiva e significativa em prol de um real domínio da língua escrita (RUIZ, 2010).

Além do mais, ainda que estatisticamente não tenha havido diferença significativa entre os tipos de intervenção, não são conhecidos os benefícios (ou não) da resolução ou da indicação a longo prazo. Aposta-se que a indicação dos erros ortográficos, se feita de forma frequente no decorrer da escolarização, pode levar o discente a ter um olhar investigativo permanente sobre eles, como defendem Treiman e Kessler (2014), e a se sentir realmente autor responsável pela revisão do seu texto. Nesse viés, para além da categorização e da quantificação dos erros, é crucial centralizar o olhar no desenvolvimento do aluno para haver, então, o reconhecimento da dinamicidade em torno do processo do aprendiz, como será sistematizado na seção seguinte.

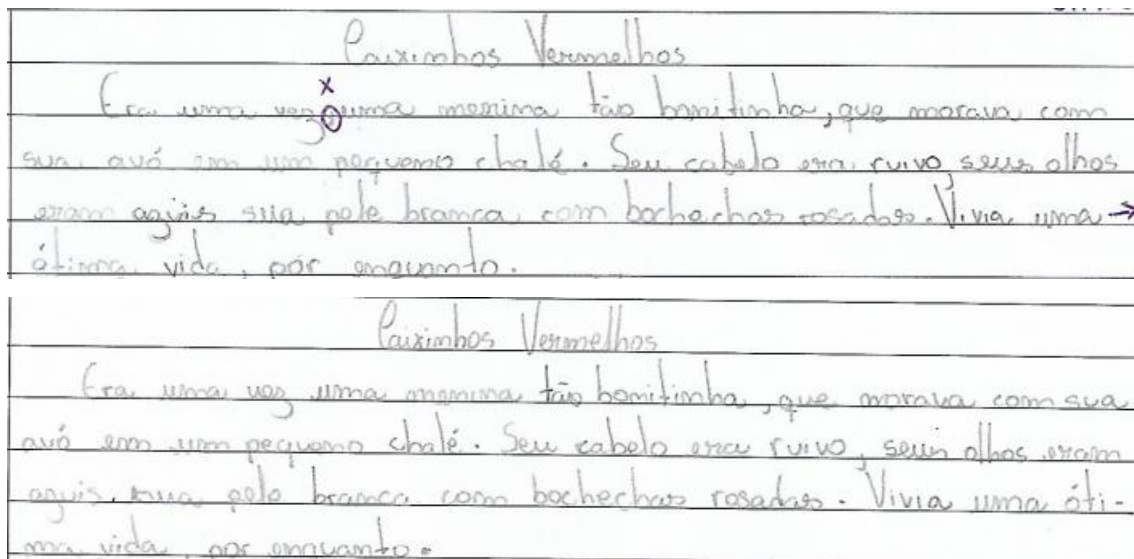
4.2 (Re)escrita ortográfica: processo dinâmico entre acertos e erros

Para construir a análise exposta na seção anterior, foi necessário observar as grafias (in)consistentes em cada proposta (re)escrita, a partir de cada tipo de correção, indicativa e resolutiva. Disso emergiram outras constatações – de caráter qualitativo – profícuas ao campo de pesquisa por revelarem a dinamicidade do processo de aprendizagem da escrita ortográfica⁶⁹. Por meio das (re)escritas textuais, os estudantes tomam – de forma consciente ou não – muitas ações – relativas a erros e acertos ortográficos – e deixam indícios concernentes à aprendizagem da escrita ortográfica. Assim, confirmou-se a H4 e, como resposta à questão norteadora P4: Quais são as evidências da dinamicidade da aprendizagem da escrita ortográfica identificáveis nos textos (re)escritos pelos alunos?; foram elencadas nove categorias: i) Manutenção de acerto ortográfico; ii) Oscilação na grafia de uma mesma palavra; iii) Correção ortográfica sem motivação explícita; iv) Manutenção de erro ortográfico pós-correção resolutiva e indicativa; v) Persistência longitudinal de erro ortográfico; vi) Produção de novas hipóteses gráficas malsucedidas; vii) Produção de novas hipóteses gráficas bem-sucedidas; viii) Solução alternativa aos erros ortográficos; ix) Aparição de novos erros ortográficos. A seguir, em cada subseção, cada uma delas é explicada e exemplificada a partir dos dados do *corpus*.

4.2.1 Manutenção do acerto ortográfico

Embora a maioria dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia focalize os erros ortográficos, é preciso indicar, primeiramente, que há muitos acertos em torno dessa faceta linguística nos processos de (re)escrita. Nessa perspectiva, a análise das produções textuais revela que os discentes conhecem (implícita ou explicitamente) muito sobre a língua e sobre os padrões gráficos e linguísticos constituintes dela (TREIMAN; KESSLER, 2014) ao acertaram uma grafia na escrita e ao manterem-na correta na reescrita:

⁶⁹ Talvez algumas ou todas as constatações desta seção repercutem como óbvias e previsíveis. Todavia, após realizar o levantamento bibliográfico exposto no primeiro capítulo desta tese, percebeu-se que muitas pesquisas na área ignoram nuances mais qualitativas no ensino e na aprendizagem da ortografia, limitando-se à classificação de erros/acertos como produto final e não como processo permeado por avanços, dificuldades, permanências, hipóteses etc.

Figura 8 – Exemplo de manutenção do acerto ortográfico

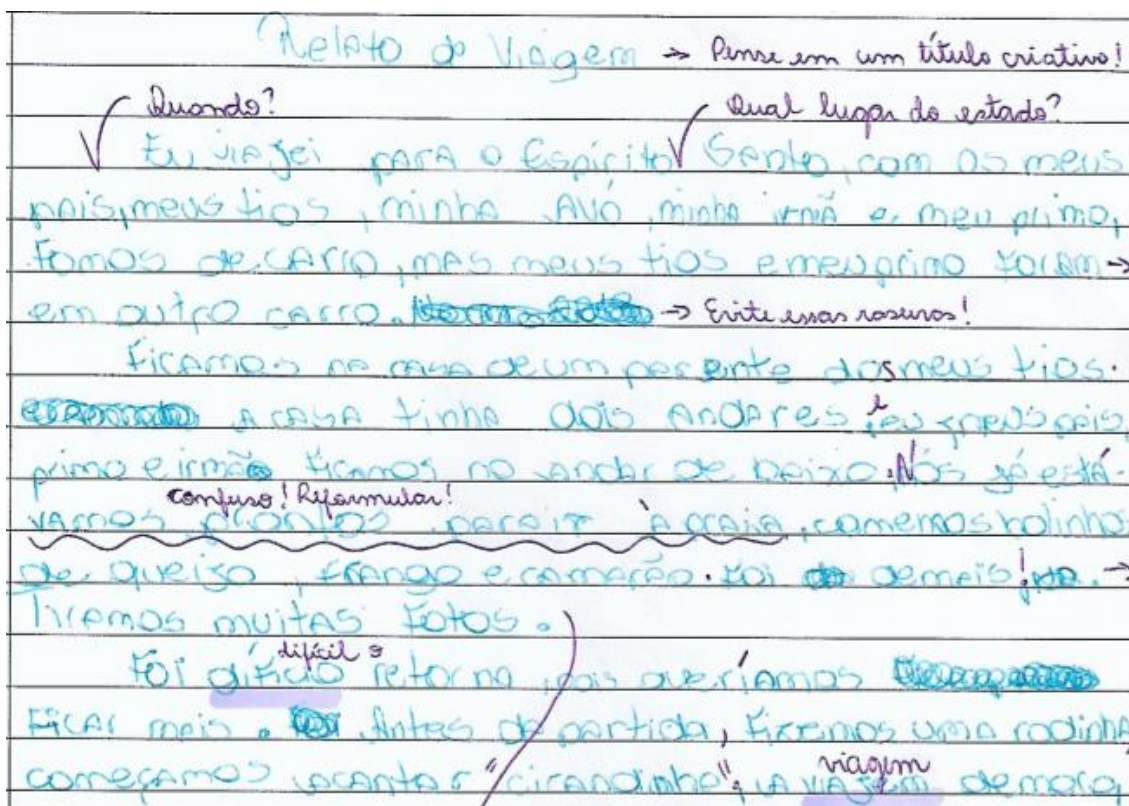
Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.9 – Proposta 1 – Correção resolutive)

Nota-se, na figura acima, que, embora haja erro quanto ao emprego da vírgula na escrita, as grafias são consistentes em todo o parágrafo tanto com relação ao emprego de grafemas e de diacríticos, quanto no que diz respeito à segmentação.

4.2.2 Oscilação na grafia de uma mesma palavra

Uma questão dinâmica que precisa ser considerada também é a oscilação na grafia de certa palavra em uma mesma produção escrita. No texto da figura 9, ora o substantivo “viagem” é grafado com <g> (primeira linha/título do texto), ora com <j> (última linha visível):

Figura 9 – Exemplo de oscilação na grafia de uma mesma palavra



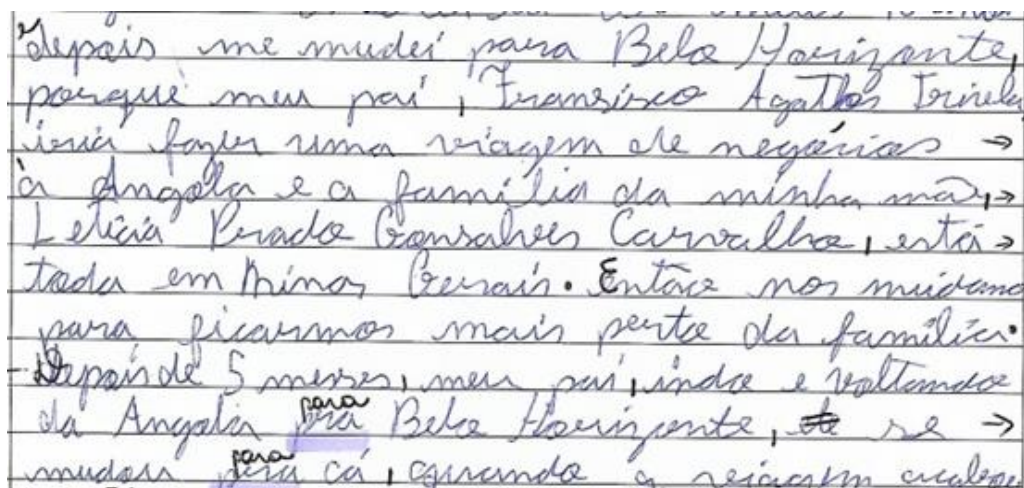
Fonte: Dados da pesquisa (Escrita da Aluna 7.11 – Proposta 5 – Correção resolutive)

Uma explicação para isso é que a discente ainda não tem essa forma totalmente internalizada, ou seja, por meio dessa alternância, o sujeito revela ainda ter dúvidas no que diz respeito à grafia da palavra (MORAIS, 2002). Essa oscilação também reforça que múltiplos padrões estão em jogo quando se trata da ortografia (TREIMAN; KESSLER, 2014), pois o emprego de “viajem” por “viagem” envolve noções semânticas, morfossintáticas e contextuais⁷⁰.

⁷⁰ Embora não seja o foco desta subseção, cabe pontuar que essa oscilação entre “viajem” e “viagem”, por exemplo, ainda ilustra a conexão entre ortografia e léxico, uma vez que a ampliação vocabular não envolve só o sentido, mas também outros padrões relacionados à grafia de uma palavra (GUIMARÃES, 2017; NÓBREGA, 2013; TREIMAN; 2018a). Nesse sentido, em prol do domínio ortográfico, seria válido, antes da produção textual, explorar palavras de um campo semântico relacionado ao tema – não só quanto aos sentidos delas e aos contextos de uso, mas também à grafia? Por exemplo, caberia problematizar, previamente, as diferenças entre “viagem” x “viajem”, “viajei” x “viagei”; palavras que, provavelmente, seriam utilizadas em um relato de viagem? Na escrita de uma autobiografia, por sua vez, o advérbio “psicologicamente” (presente como erro ortográfico no *corpus*) também seria uma palavra que poderia ser alvo de debate anterior e/ou simultâneo à produção? Tais questionamentos podem ser, em totalidade,

Na mesma direção, o texto a seguir (Figura 10) evidencia a dúvida da aluna quanto à preposição “para” que ora é grafada corretamente, como na primeira linha, ora incorretamente (“pra”), como se vê em destaque nas duas últimas linhas:

Figura 10 – Exemplo de oscilação na grafia de uma mesma palavra



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita da Aluna 7.1 – Proposta 3 – Correção resolutive)

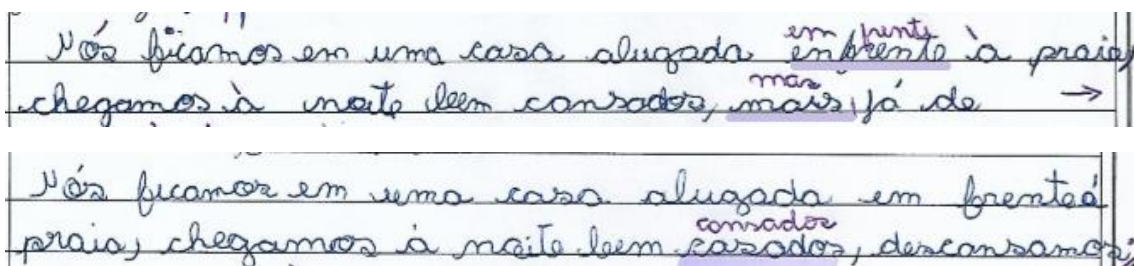
No entanto, não é possível afirmar, categoricamente, que essas educandas têm, de fato, questionamentos sobre a ortografia (respectivamente, de “viagem” e “para”) ou se simplesmente se descuidaram e não tiveram atenção suficiente. De toda forma, mesmo sem saber se, em tais casos, há falta de monitoramento/atenção à situação de produção, o professor deve levar em conta que oscilações podem, sim, indicar dúvidas ortográficas.

4.2.3 Correção ortográfica sem motivação explícita

Outro indício dessa mesma situação (em que não se sabe com total certeza se é desatenção ou dúvida) é quando o estudante acertou a grafia de certa palavra na escrita, mas, ao reescrever o texto, faz alterações (mesmo sem qualquer sinalização para isso) e acaba, conseqüentemente, por cometer um erro:

respondidos de forma positiva. Como já dito, a leitura e a interpretação de um gênero textual antecedem a produção deste, logo, nesse trabalho de análise, cabe, sim, explorar a rede semântica (e, por consequência, ortográfica) prototípica de determinados gêneros. Isso permite concretizar uma reflexão sobre o estilo característico daquele gênero textual que envolve recursos do léxico, da frase e da gramática da língua.

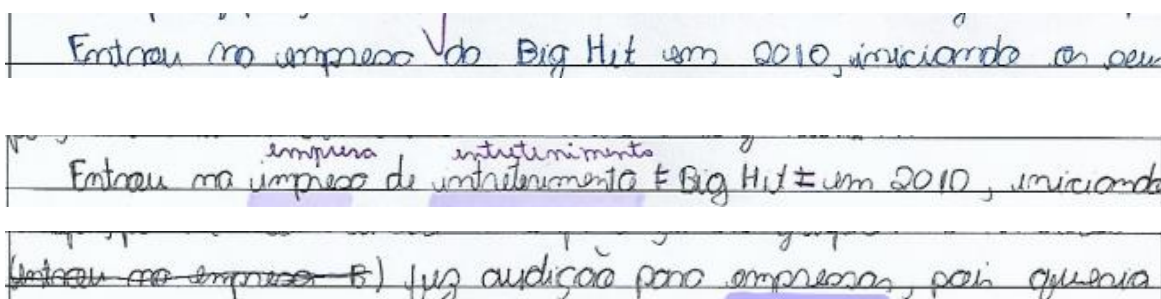
Figura 11 – Exemplo de mudança ortográfica mesmo sem qualquer sinalização



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita da Aluna 7.14 – Proposta 5 – Correção resolutive)

No caso acima, nota-se que a aluna corrigiu a escrita do advérbio “em frente”, de acordo com a correção resolutive, mas a palavra “cansados” (que estava correta na escrita da linha 2 da primeira imagem) foi reescrita de forma errada (“casados”) na reescrita. Por mais que a hipótese da distração não possa ser ignorada, esse processo traz indícios de que acertar a grafia de uma palavra em uma ocorrência não garante acertos futuros. Em outras palavras, a aprendizagem da ortografia é marcada por avanços/domínios/internalizações apropriadas e, ao mesmo tempo, por retrocessos/dúvidas/instabilidades. Os exemplos seguintes (Figura 12) também atestam isso, uma vez que a discente havia acertado a grafia da palavra “empresa”, utilizada uma vez na versão escrita (primeira imagem), porém, sem qualquer motivação/sinalização explícita, usou “impresa” (na mesma ocorrência) e “empresas”, ao acrescentar ideias na reescrita (segunda e terceira imagem, respectivamente):

Figura 12 – Exemplo de mudança ortográfica mesmo sem qualquer sinalização

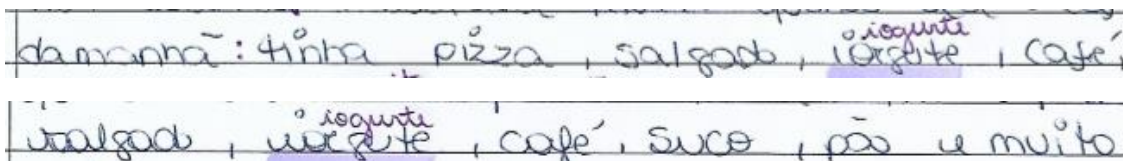


Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita da Aluna 7.12 – Proposta 4 – Correção indicativa)

4.2.4 Manutenção de erro ortográfico pós-correção resolutive e indicativa

No *corpus*, há também evidências de que, mesmo com sinalizações indicativas ou resolutive de que a palavra está ortograficamente errada, os alunos mantêm-na da mesma forma. Mesmo com a resolução da representação ortográfica para “iogurte”, como consta no exemplo seguinte, o aluno manteve a forma errada (“iorgute”) na reescrita:

Figura 13 – Exemplo de erro ortográfico mantido pós-correção resolutive



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.17 – Proposta 5 – Correção resolutive)

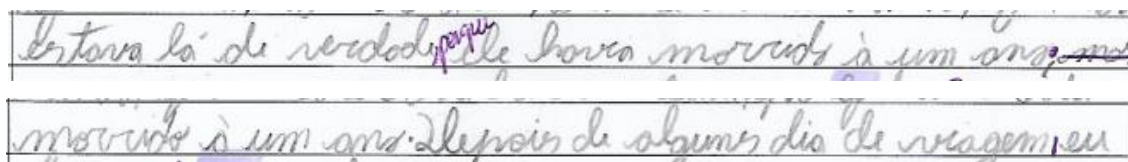
Para isso, não é possível se chegar a uma justificativa exata também, até mesmo por não se ter empregado um instrumento, na geração dos dados, que levasse a uma resposta a respeito. Contudo algumas hipóteses aceitáveis são: i) a falta de atenção na reformulação da hipótese que acabou por não encontrar outra alternativa, por mais que a grafia correta tenha sido dada ou pela forma gráfica incorreta estar internalizada; ii) a dificuldade em executar essa operação, inclusive porque o alunado, durante a refacção, não deveria se atentar somente à norma ortográfica, mas revisar diferentes componentes da escrita; iii) a negação de pensar, refletir sobre a ortografia⁷¹. A respeito dessa última hipótese, Treiman e Kessler (2014) também mencionam a existência de situações em que os aprendizes não estão muito comprometidos com os erros ortográficos que cometeram.

No caso da indicativa, a permanência do erro ortográfico também pode ser pensada a partir das mesmas três hipóteses citadas para correção resolutive. Todavia, por presumir o papel ativo do sujeito na reformulação da hipótese, a grafia inconsistente persiste, muitas vezes, devido à “falta de competência para realizar a tarefa de revisão” (RUIZ, 2010, p. 64) e à ausente integração de padrões gráficos e linguísticos (TREIMAN; KESSLER, 2014). A ocorrência de “à”, no lugar de “há”, na escrita e na reescrita, exemplifica a possível dificuldade ortográfica do aluno, por desconhecer (ou não se

⁷¹ Infelizmente, não só na instituição onde o estudo foi feito, mas em outras escolas brasileiras, há estudantes que não se interessam por atividades que envolvem a produção textual e, por isso, não se dedicam a tarefas dessa natureza, como a reescrita. Outro lastimável pensamento, nesse mesmo sentido, é acreditar que Redação é uma disciplina secundária, menos importante, quando comparada a outras, como Matemática.

lembrar de) que, na indicação de tempo transcorrido, deve-se usar o verbo impessoal “haver”, como ilustrado na figura 14:

Figura 14 – Exemplo de erro ortográfico mantido pós-correção indicativa



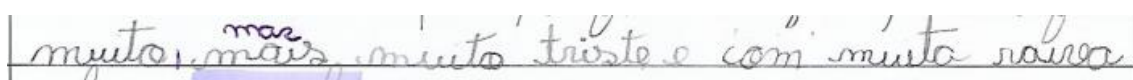
Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.3 – Proposta 6 – Correção indicativa)

Por esse e outros motivos, o trabalho com a ortografia na escola não pode se pautar apenas na atividade de (re)escrita, via correção indicativa. Essa é uma estratégia válida, como já fundamentado na seção anterior, no entanto, insuficiente para ampliar o conhecimento quanto a tal aspecto linguístico que também demanda instrução explícita (TREIMAN, 2020).

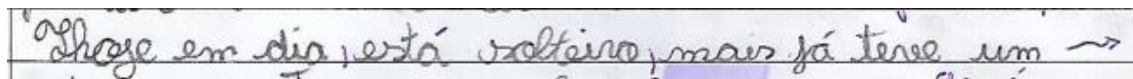
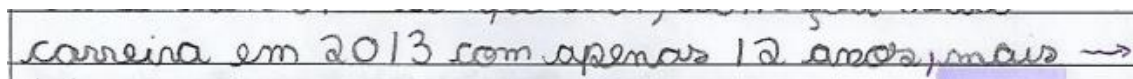
4.2.5 Persistência longitudinal de erro ortográfico

Há, ainda, casos de alunos que erraram a grafia de uma palavra em várias escritas e reescritas, isto é, mesmo após várias correções resolutivas e indicativas:

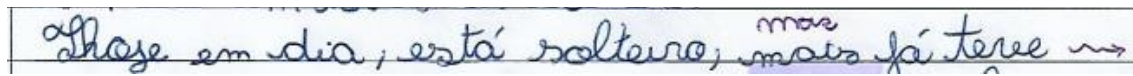
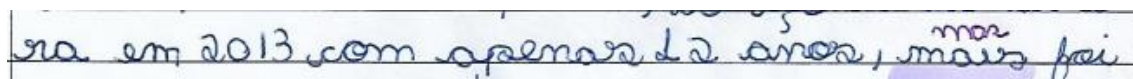
Figura 15 – Exemplos de mesmo erro ortográfico em diferentes (re)escritas de uma aluna



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita da Aluna 7.14 – Proposta 1 – Correção resolutiva)



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita da Aluna 7.14 – Proposta 4 – Correção indicativa)



Fonte: Dados da pesquisa (Reescrita da Aluna 7.14 – Proposta 4)

Fonte: Dados da pesquisa (Escrita da Aluna 7.14 – Proposta 5 – Correção resolutive)

Fonte: Dados da pesquisa (Reescrita da Aluna 7.14 – Proposta 6)

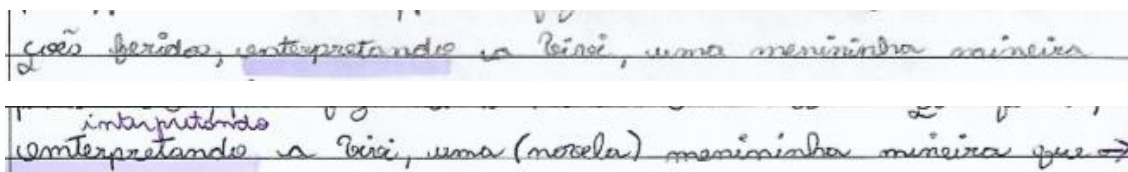
Vislumbra-se, nos exemplos anteriores, que a discente empregou várias vezes o advérbio “mais” no lugar da conjunção “mas”, inclusive em um mesmo texto. Isso fortalece a ideia de que os erros ortográficos são indícios do que precisa ser explorado gramaticalmente pelo professor para além da reescrita. Para tanto, em Treiman (2018b) e em Treiman e Kessler (2014), há sugestões, como: o trabalho com instrução fonética (no caso de correspondências diretas); o ensino de padrões contextuais, morfossintáticos, grafotáticos etc. (em especial, daqueles que são aplicáveis a várias palavras ou as mais frequentes); a indução de regras ortográficas etc.

Mesmo que, no *corpus* da pesquisa, não haja inúmeros casos de persistência de um erro na escrita longitudinal de um mesmo educando, este, por meio da sua produção, revela que tem dúvida e que precisa de instrução explícita, como defende a IMP, a partir de múltiplos padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014). Como explicado no capítulo 3, especialmente essa troca de “mais” por “mas”, abarca aspectos fonológicos, semânticos e morfossintáticos, sem contar a complexidade histórica das formas variantes: “mays”~”mais”~”mas” (CASTRO; GUIMARÃES, 2018).

4.2.6 Produção de novas hipóteses gráficas malsucedidas

Às vezes, o estudante tenta, a partir da indicação do erro, construir uma nova hipótese na reescrita, o que, inclusive, é o esperado nesse tipo de atividade. No entanto, nem sempre essa nova tentativa é sinônimo de acerto, como consta no exemplo da Figura 16 em que a aluna, na escrita, redigiu “enterpretando” (para “interpretando”) e, na reescrita, manteve o <e> inicial, que estava errado, mas substituiu o primeiro <n>, que estava certo”, por <m>:

Figura 16 – Exemplo de nova hipótese gráfica malsucedida

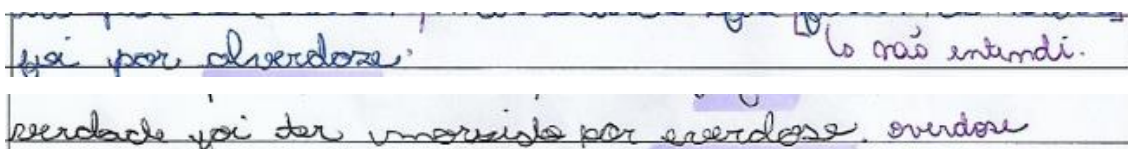


Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita da Aluna 7.5 – Proposta 4 – Correção indicativa)

Por mais que, nesse caso da Figura 16, a grafia em discussão não seja correta, a tentativa é positiva, pois já evidencia o papel ativo da discente em repensar e confrontar hipóteses, assim como de buscar padrões gráficos e linguísticos (TREIMAN; KESSLER, 2014), por exemplo, a partir da troca de um grafema por outro. Mesmo que <m> não possa ser utilizado antes de consoantes sem ser <p> e , e essa seja uma regra enfadonhamente repetida na aprendizagem da língua escrita, a aluna ou a desconhece ou não a aplicou, por exemplo, por não se lembrar. Independentemente disso, nota-se que a Aluna 7.5 sabe que o sublinhado indica erro ortográfico, ou seja, tem consciência de que há algo a ser revisado na dimensão grafofonêmica.

O exemplo abaixo também demonstra isso, tendo em vista que o discente tentou substituir por <e>, para grafar “overdose”, na reescrita. Embora a troca de dois grafemas por um, na constituição da primeira sílaba, tenha sido acertada e a tentativa seja extremamente válida e necessária, a nova hipótese ainda se manteve malsucedida, isto é, os padrões gráficos e/ou linguísticos mobilizados (TREIMAN; KESSLER, 2014) não foram apropriados:

Figura 17 – Exemplo de nova hipótese gráfica malsucedida



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.10 – Proposta 4 – Correção indicativa)

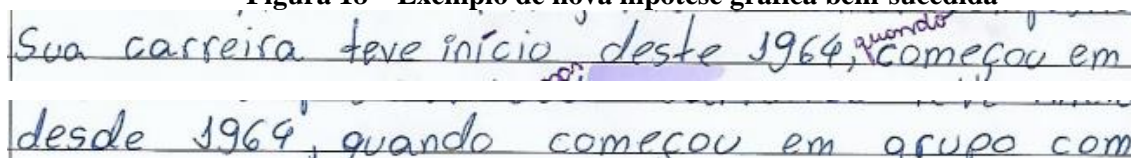
No raciocínio da IMP, reflete-se que, nesse caso, a aprendizagem estatística pode ter papel primário, pois o estudante provavelmente usou padrões gerais, a partir do conhecimento individual que tem sobre a língua, marcado por memórias sobre a frequência de fonemas, grafemas, palavras; fruto da imersão na cultura escrita

(TREIMAN; KESSLER, 2014). Como o aprendiz faz isso, geralmente, com mínima ou nenhuma consciência dos padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014), muitos desses, embora tenham sido aprendidos pelo indivíduo, não podem ser claramente explicitados (TREIMAN, 2018b).

4.2.7 Produção de novas hipóteses gráficas bem-sucedidas

Por outro lado, há indicações, na versão escrita, que promovem a reformulação de hipóteses bem-sucedidas na reescrita. Isso significa que, do ponto de vista cognitivo, o aluno acionou padrões gráficos e/ou linguísticos de forma acertada (TREIMAN; KESSLER, 2014). Para exemplificar, a Figura 18 mostra a escrita de “deste”, na primeira versão, substituída adequadamente, pós-indicação, por “desde”, na segunda:

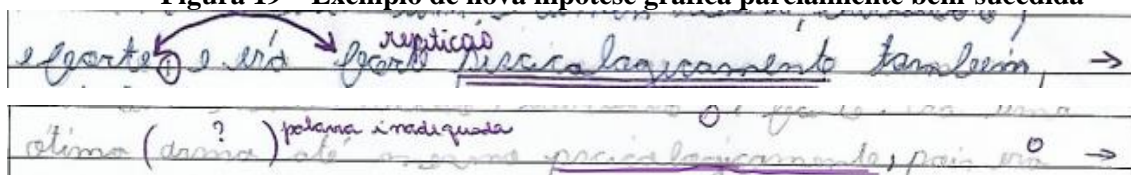
Figura 18 – Exemplo de nova hipótese gráfica bem-sucedida



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita da Aluna 7.2 – Proposta 4 – Correção indicativa)

Essa correção é resultado, provavelmente, de reflexões que envolvem padrões que não se excluem (TREIMAN; KESSLER, 2014), tais como: o fonológico (troca biunívoca da consoante surda /t/ pela sonora /d/), o semântico (tanto “deste” quanto “desde” existem ortograficamente e podem indicar tempo, mas com usos distintos), o morfossintático (no caso de ter sido o contexto sintático da frase o responsável por trazer à tona a especificidade de sentido distintivo entre as duas palavras existentes “deste” e “desde”) e/ou até mesmo o fonográfico (relativa proximidade na representação gráfica cursiva dos grafemas <t> e <d>).

Casos nos quais o estudante precisaria reformular mais de uma hipótese são, previsivelmente, mais difíceis de se ter uma grafia totalmente acertada. Na Figura 19, é possível reparar que o discente deveria retirar o grafema <i> após o <p>, assim como o <c> depois do <s>, de modo a escrever corretamente o advérbio “psicologicamente”.

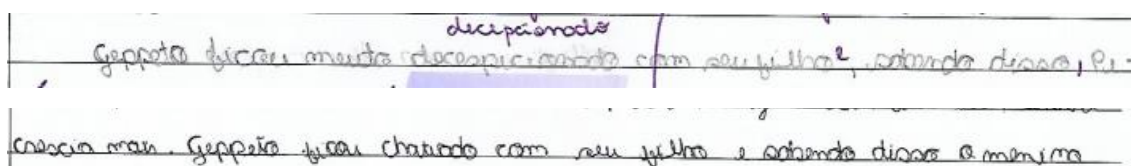
Figura 19 – Exemplo de nova hipótese gráfica parcialmente bem-sucedida

Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.13 – Proposta 2 – Correção indicativa)

Ao verificar a reescrita, detecta-se que o apagamento do primeiro <i> foi bem-sucedido, e o aluno talvez pensou que atingiu o objetivo da revisão ortográfica, mas o <c> foi mantido equivocadamente na primeira sílaba e a palavra, na totalidade, continua errada. Esse exemplo, em especial, permite, portanto, a seguinte proposição: palavras com mais de um tipo de erro ortográfico (por exemplo, uma troca e uma ausência de grafema, ou um acréscimo indevido de grafema e uma ausência de diacrítico) precisam receber, por parte do docente, uma sinalização, na perspectiva da correção indicativa, de que o aprendiz necessita revisar mais de um aspecto ortográfico. Isso não foi adotado na geração dos dados, porém um seguinte combinado, entre docente e discentes, poderia ser: um risco/destaque abaixo da palavra equivale a um problema ortográfico; dois riscos/destaques a dois e assim por diante. Soma-se a isso a possibilidade de haver alguma sinalização para o que o aprendiz deve observar, isto é, as dificuldades ortográficas podem ser diminuídas se, junto do *feedback*, houver uma pista para a localização do erro (TREIMAN; KESSLER, 2014).

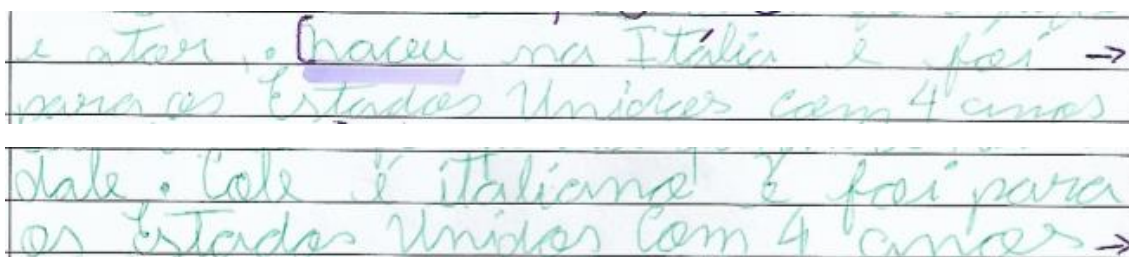
4.2.8 Solução alternativa aos erros ortográficos

Ademais, há situações nas quais o discente, ao invés de formular uma nova hipótese para grafar a palavra (no caso da indicação) ou de reproduzir a forma correta dada (no caso da resolução), prefere substituí-la por um sinônimo (“decespicionado” por “chateado”) ou por uma paráfrase do trecho (“naceu na Itália” por “é italiano”), respectivamente, na figura 20 e 21:

Figura 20 – Exemplo de erro ortográfico substituído por sinônimo

Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita da Aluna 7.12 – Proposta 1 – Correção resolutive)

Figura 21 – Exemplo de erro ortográfico substituído por paráfrase

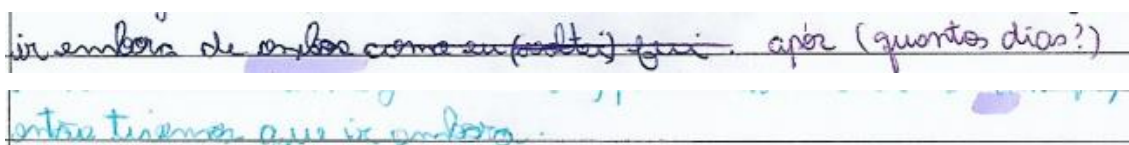


Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.1 – Proposta 4 – Correção indicativa)

Interpreta-se essas soluções linguísticas de forma ambígua, pois, por um lado, defende-se a importância de o aluno ser capaz de reformular, confrontar hipóteses ortográficas, numa integração de múltiplos padrões no sistema de escrita (TREIMAN; KESSLER, 2014). Por outro lado, a troca de uma grafia duvidosa para outra de maior domínio, ou para uma paráfrase, também revela um procedimento estratégico e eficaz que, inclusive, é feito por muitos adultos altamente escolarizados. Esse reconhecimento de que, em qualquer língua, há várias formas de se expressar verbalmente vai ao encontro do posicionamento de Antunes (2003, p. 160), ao abordar a necessidade de o professor evidenciar a flexibilidade linguística, porque “existem diferentes maneiras de dizer (e dizer bem!) a mesma coisa”.

Outra solução alternativa aos erros ortográficos, tanto na correção resolutive quanto na indicativa, foi a retirada da palavra com grafia inconsistente. A Figura 22 ilustra essa situação em que a palavra “ônibus” foi registrada incorretamente na versão escrita e eliminada na refacção, mesmo sendo uma informação relevante ao contexto:

Figura 22 – Exemplo de erro ortográfico omitido



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.10 – Proposta 5 – Correção resolutive)

Polessi (2012) também atestou que a omissão de palavras sinalizadas como erradas ortograficamente é uma estratégia responsiva na reescrita de textos. Tal eliminação pode ser pautada na necessidade de retirar aquele trecho do texto em que aparece o erro – mediante alterações no conteúdo temático, por exemplo –, mas também

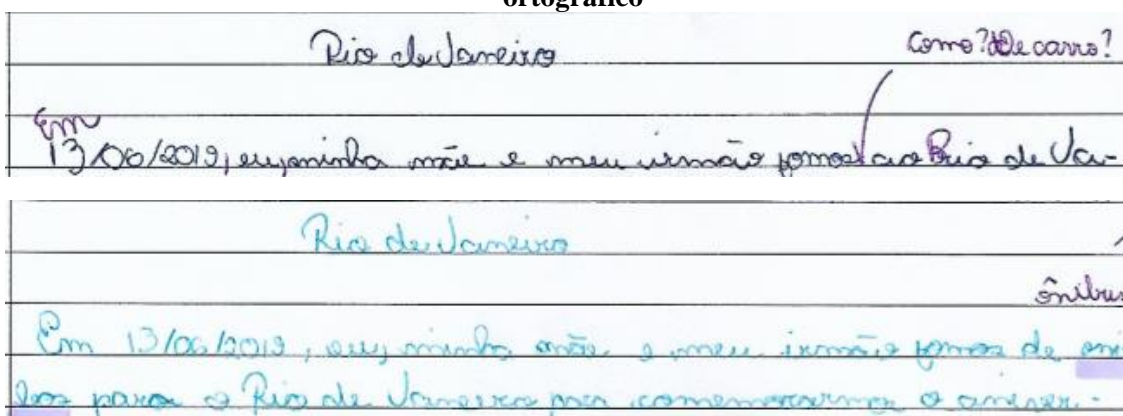
na recusa em lidar com o erro, por meio de novas hipóteses, e até mesmo no medo de errar novamente e sofrer penalizações (como na nota) por isso.

Nessa direção, não se deve esquecer de que consciência grafofonêmica, sem dúvidas, precisa ser continuamente desenvolvida (SOARES, 2018), porque é decisiva para reformulação de novas hipóteses adequadas à correção de um erro ortográfico. Contudo, há de se problematizar o quanto adultos – inclusive, os altamente escolarizados – analisam e refletem sobre a língua quando estão diante de uma dúvida ortográfica e adotam soluções alternativas. Sendo assim, essa consciência metalinguística também pode ser despertada por intermédio da mediação de um professor que, junto dos alunos, pode trazer à tona o emprego de sinônimo/paráfrase e a omissão dos erros ortográficos como artifício para evitar estes, assim como outras soluções que não apareceram no *corpus*⁷².

4.2.9 Aparição de novos erros ortográficos

Reconhece-se, por fim, que alguns erros de grafia surgem na reescrita, uma vez que essa refacção, como já dito, implica acréscimos e alterações não só de questões linguísticas, mas de outras que busquem também tornar o texto mais adequado quanto a fatores textuais e discursivos, como se apresenta na figura 23:

Figura 23 – Exemplo de complementação temática na reescrita que ocasiona erro ortográfico



Fonte: Dados da pesquisa (Escrita e reescrita do Aluno 7.10 – Proposta 5 – Correção resolutive)

⁷² As alternativas – discutidas e exemplificadas nesta subseção – permitem ainda problematizar o viés monológico atribuído por Ruiz (2011) à correção resolutive, tendo em vista que o(a) estudante, mesmo após receber a grafia correta de uma palavra, evidenciou seu papel ativo na atividade de (re)escrita textual ao omitir a palavra ou ao empregar sinônimos ou paráfrases.

Na reescrita, a palavra “ônibus” foi grafada erroneamente (“onibos”), pois, na primeira versão do texto, solicitou-se o acréscimo da informação relativa ao meio de transporte utilizado para realização do fato narrado. Como se trata de um relato de viagem, tal complementação temática, por mais que tenha aparecido com erro ortográfico, foi importante, tendo em vista a proposta de redação e o gênero textual, e precisa ser encarada de forma natural pelo docente e pelo discente.

Por meio das reflexões engendradas nas duas seções deste capítulo, foi possível discutir a ortografia, importante parte da (re)escrita (TREIMAN, 2020), em paralelo à correção dos erros ortográficos, tanto por parte do professor, quanto dos alunos. Nessa perspectiva, primeiramente, foi possível relacionar a aprendizagem desse conhecimento linguístico ao tipo de intervenção realizada, pelo docente, no erro ortográfico. Com base na discussão, empreendida com base nos fundamentos teóricos, concluiu-se que a intervenção do tipo indicativa é a mais apropriada para correção de erros ortográficos. Em seguida, abordou-se ainda o quanto a (re)escrita ortográfica é dinâmica e, sendo assim, requer uma análise qualitativa que entende o ensino e a aprendizagem como processos, nos quais os alunos escritores erram, acertam, (re)formulam hipóteses, evidenciam dificuldades, buscam soluções alternativas a estas etc. Tais considerações, somadas àquelas desenvolvidas nos capítulos anteriores, foram relevantes para as proposições do próximo capítulo que podem auxiliar a prática de professores interessados no ensino e na aprendizagem da ortografia.

CAPÍTULO 5 – ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROTÓTIPO DIDÁTICO E PREMISSAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL, 2018, p. 139).

Este capítulo, organizado em duas seções, almeja cumprir com o quarto (e último) objetivo específico da pesquisa: elaborar um protótipo didático para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos, bem como premissas teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica. Para tanto, foi produzido com base nas teorias/nos conceitos que fundamentam esta investigação e nos resultados da análise dos dados empreendidas nos dois capítulos anteriores. Na primeira seção, apresenta-se o protótipo didático mencionado; enquanto, na segunda, são elencadas premissas que sintetizam – de modo conclusivo, mas não exaustivo – uma perspectiva teórico-metodológica para tratamento da ortografia nas aulas da área de Língua Portuguesa.

5.1 Protótipo didático para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos

O protótipo didático que será exposto é resultado do percurso adotado pelo professor-pesquisador na categorização, no diagnóstico e na compreensão dos erros ortográficos encontrados no *corpus* desta tese. Entende-se que protótipos didáticos são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos” (ROJO, 2012, p. 8). Nessa lógica, o docente ou pesquisador na área de Língua Portuguesa tem total liberdade de adaptá-lo a partir da prática pedagógica na qual está inserido ou do objetivo de pesquisa a ser alcançado.

De modo a facilitar o acesso ao protótipo didático, assim como a possibilidade de editá-lo, ele foi construído em um editor de planilhas (*Microsoft Excel*) e encontra-se

disponível *on-line* para *download* gratuito no *link*: <encurtador.com.br/cvwDL>⁷³. O arquivo está dividido em 2 planilhas (ou abas) que serão detalhadas resumidamente.

A primeira planilha (“Frente”) é a parte frontal do protótipo didático e se divide em seis colunas que representam as categorias dos erros ortográficos, a saber: I- Troca de grafema, II- Apagamento de grafema, III- Acréscimo de grafema, IV- Transposição de grafema, V- Segmentação não-convencional e VI- Diacríticos⁷⁴. Dentro de cada uma delas, há mais duas colunas: uma para lançamento dos erros ortográficos e da quantidade de ocorrências, e outra para inserção das grafias esperadas referentes a eles. Ao final de cada uma das seis categorias, há um campo para indicação do total de erros ortográficos lançados.

A segunda (“Verso”) contém: conceitos básicos em torno da ortografia (como o de fonema, grafema, segmentação não-convencional; regularidades ortográficas etc.) e uma síntese da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), teoria que, ao pressupor a existência de diferentes padrões gráficos e linguísticos na aprendizagem da ortografia, fundamentou as análises dos erros ortográficos nesta tese. Ademais, o verso traz orientações para uso do protótipo (como a forma de inclusão dos erros ortográficos nas categorias, as perguntas-chave para analisá-los e as possibilidades de alterações tocantes ao *layout* do arquivo), além de referências bibliográficas para estudo.

A lógica para uso do protótipo parte da discussão realizada no capítulo três da tese, logo recomenda-se a leitura prévia dessa parte da pesquisa. Também é sabido que qualquer proposta para taxionomia e estudo de erros ortográficos tem limitações, todavia espera-se que o protótipo didático elaborado e as premissas teórico-metodológicas (que serão elencadas na próxima seção) possam, de alguma maneira, colaborar com a aprendizagem, o ensino e a investigação a respeito da ortografia.

⁷³ Optou-se por apenas indicar o *link* do protótipo e não o inserir por completo na tese, tendo em vista a impossibilidade de reproduzir o arquivo com qualidade de imagem. Para baixar, basta clicar com o botão direito do *mouse* em cima do arquivo e escolher a opção: “*fazer download*”. Reforça-se a necessidade do *download*, pois, quando aberto como Planilha Google, alguns recursos não são compatíveis e ficam indisponíveis.

⁷⁴ Nesta tese, os erros ortográficos em torno da segmentação e dos diacríticos (em especial, dos acentos gráficos) não foram recorrentes e, por consequência, não foram discutidos. Por essa razão, quando os dois aspectos forem dificuldades ortográfica recorrentes na escrita estudantil, sugere-se a leitura de artigos como bibliografia complementar: Chacon (2004) e Tenani (2010) para segmentação não-convencional; Couto e Guimarães (2020) para acentuação gráfica.

5.2 Premissas teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem da ortografia

A seguir, são apresentadas quinze premissas que sistematizam conclusivamente uma perspectiva teórico-metodológica para tratamento da ortografia nas aulas de Língua Portuguesa, sendo, portanto, consideradas uma orientação para professores e pesquisadores interessados na questão. De antemão, pondera-se que essa proposição não pretendeu esgotar a discussão nem os vários caminhos metodológicos e entendimentos teóricos possíveis. Além disso, cada premissa foi explicada de forma sintética, pois as teorias e a análise dos dados já foram elucidadas com mais detalhamento anteriormente.

<p style="text-align: center;">PREMISSA 1: A ortografia é um conteúdo curricular obrigatório no ensino da Língua Portuguesa</p>
--

Esta é, propositalmente, a primeira premissa, pois é, a partir dela, que as demais foram concebidas. Em primeiro lugar, sabe-se que a ortografia não é aprendida de forma natural. Assim, o contato com materiais escritos não é suficiente para se garantir um domínio da ortografia (GUIMARÃES, 2017; TREIMAN, 2018a) e este é relevante mesmo numa realidade na qual aparelhos tecnológicos digitais tenham corretores ortográficos (TREIMAN; KESSLER, 2014). Junto disso cabe lembrar que vários pesquisadores (ANTUNES, 2014; FAYOL, 2014; GUIMARÃES, 2017; SOARES, 2018) atestaram a continuidade de erros ortográficos na escrita de indivíduos, mesmo após anos de escolarização.

Essas afirmativas apontam para a necessidade de a ortografia ser tomada como um conteúdo curricular em prol da proficiência escrita; opção pedagógica rechaçada, negligenciada ou esquecida por muitos educadores na área de Língua Portuguesa. Isso não significa que a norma ortográfica pressupõe um ensino tradicional, com memorização de regras (MORAIS, 2002), ditados, cópias de lista de palavras, preenchimento exaustivo de lacunas, entre outras enfadonhas estratégias já conhecidas. Na verdade, defende-se um processo de ensino que, de fato, acarrete uma aprendizagem com planejamento, sistematicidade, reflexão, contextualização, significado, internalização; conforme se abordará nas próximas premissas. Além dessa necessidade de ordem prática, essa faceta linguística está assegurada legalmente como objeto de estudo nos PCN (BRASIL, 1998) e na BNCC (BRASIL, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental.

PREMISSA 2: A ortografia demanda aprendizagem constante

A ortografia, assim como qualquer outro componente da escrita, é de aprendizagem constante, não-linear e não-espontânea (ANTUNES, 2014; CAGLIARI, 2015; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FAYOL, 2014; ROBERTO, 2016; SOARES, 2018). Em outras palavras, aprender a grafia correta de palavras é uma ação que não se finda em uma etapa escolar, mas que acontece continuamente, por meio de um processo ativo do aprendiz que desenvolve sua consciência metalinguística, que participa de práticas sociais em torno da leitura e da escrita e que (re)elabora saberes linguísticos em sua mente por meio da mediação docente, da dúvida, da análise e da reflexão. Pondera-se que essa noção não minimiza a necessidade de se ter uma “ortografia lexical e morfosintática assegurada” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 55) ao final do Ensino Fundamental. O caráter ininterrupto da ortografia presume que um aluno do 9º ano, por exemplo, continuará a ter dúvidas ortográficas e a cometer erros desse tipo na escrita, contudo isso não será recorrente a ponto de inviabilizar o propósito comunicativo do autor e a compreensão por parte do leitor.

Ademais, a exploração didática da norma ortográfica também precisa ocorrer com constância, ou seja, não deve acontecer de forma concentrada, em uma sequência de aulas (em uma semana ou em um mês). Também não deve ser algo estanque e pontual, como se fosse uma raridade a ser trabalhada num único dia do ano letivo. O mais apropriado é mesclar as regularidades e as irregularidades, com curtas durações e intervalos temporais (MORAIS, 2012).

PREMISSA 3: A ortografia é um componente da escrita de gêneros textuais

A ortografia é um fenômeno linguageiro na dimensão da escrita de gêneros textuais – unidades básicas de ensino e de comunicação social (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Sendo assim, a norma ortográfica está presente na faceta linguística (equivalente à concepção ampla de alfabetização) que é a base para o letramento (conceito que recobre as facetas interativa e sociocultural) (SOARES, 2018).

Muitos estudiosos (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015; MORAIS, 2002; MORAIS; SILVA, 2007; POSSENTI, 2006; TREIMAN, 2018a) defendem que o ensino e a aprendizagem da ortografia devem se conectar às práticas significativas de escrita (e não, por exemplo, a ditados em que a pronúncia tende a ser

artificial) (MORAIS, 2002). Essa também é a postura assumida pela BNCC (BRASIL, 2018) que sugere a análise linguística em associação a outros eixos de ensino, como o da produção textual. Além disso, a produção (real ou simulada) de um gênero traz consigo a leitura e o estudo prévio das condições de produção e de circulação do texto em questão, assim como outras nuances estéticas, textuais, discursivas e linguísticas (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FAYOL, 2014). Neste último caso, a grafia padrão das palavras será exigida em inúmeros casos e, por isso, precisa ser levada em conta pelo sujeito-autor (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Há, ainda, gêneros textuais em que a ortografia é (ou pode ser) violada intencionalmente, o que não configura um erro, pois, assim, pode-se obter outros efeitos de sentido que também devem ser explorados em sala de aula.

PREMISSA 4: A correção e a avaliação textual não se limitam à ortografia

Na correção textual, o professor deve observar não só as questões da superfície do texto, como os erros ortográficos, mas também aquelas mais globais referentes à seleção, à progressão, à organização e à fundamentação das ideias (ANTUNES, 2003; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; FIAD, 2006; MORAIS; FERREIRA, 2007; POSSENTI, 2006; RUIZ, 2018). Em um texto, estão em jogo aspectos estéticos, linguísticos, textuais e discursivos, tudo isso deve ser alvo de avaliação de acordo com a série e os objetivos de aprendizagem. Conseqüentemente, esse ponto de vista tem reflexos na avaliação que, assim como a correção, não sobressalta os erros ortográficos nem os ignora, se o gênero textual exigir a grafia padrão.

Em síntese, tanto a correção quanto a avaliação não devem ser instrumentos de censura e penalização, já que escrever com proficiência não se limita a domínio ortográfico; mas de diagnóstico e de acompanhamento processual em prol de tal domínio (ANTUNES, 2003; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2013; MORAIS, 2002, 2007d).

PREMISSA 5: O ensino da ortografia inicia-se a partir de um diagnóstico

Morais (2007d), ao discutir o diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia, adota, como princípio, a necessidade de o professor, por meio da análise de textos escritos pelos alunos, não só identificar os erros e os acertos ortográficos dos aprendizes, assim como mapear, ao longo do tempo, os avanços. Nesse sentido, uma

das indagações necessárias é: quais os tipos de erros mais frequentes e persistentes na escrita ortográfica dos aprendizes? Ademais, cabe diferenciar quais são os erros gerais, coletivos e quais são restritos, específicos de alguns educandos. Há de se atentar, ainda, para as palavras que ora são grafadas corretamente ora não, pois esse tipo de oscilação evidencia “que o aluno já está em dúvida, que ele já sabe que, na notação escrita de sua língua, determinada sequência sonora pode ser registrada com tal ou qual letra” (MORAIS, 2007d, p. 49).

Dessa forma, metas podem ser traçadas quanto à norma ortográfica, isto é, as dificuldades orientam os conteúdos prioritários que compõem o planejamento pedagógico e, conseqüentemente, a realização de atividades em sala de aula (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MORAIS, 2012). Como defende Antunes (2003), é por meio de resultados observáveis na escrita que se selecionam os objetos de estudo em língua materna e se exclui aquilo que os alunos já dominam e, evidentemente, não carece de ensino. Uma opção, para construção dessa sondagem, é o protótipo didático proposto nesta tese (na seção 5.1 do presente capítulo) que parte de uma análise mais ampla (a partir da noção de grafema trocado, transposto, adicionado ou apagado na palavra, além da questão em torno da segmentação não-convencional e a inadequação no uso dos diacríticos) para uma mais específica que amplia o entendimento sobre as tipologias de erros mais recorrentes do *corpus*, a partir de padrões gráficos e linguísticos (TREIMAN; KESSLER, 2014).

PREMISSA 6: A (re)escrita ortográfica é um processo dinâmico entre acertos e erros

Os dados da presente investigação permitiram análises que mostraram o quanto a (re)escrita ortográfica é um processo dinâmico. Além de acertar a grafia das palavras, os textos (re)escritos pelos discentes revelaram: oscilação na grafia de uma mesma palavra; correção ortográfica sem motivação explícita; manutenção de erro ortográfico na reescrita pós-correção resolutiva e indicativa; persistência longitudinal de erro ortográfico; produção de novas hipóteses gráficas malsucedidas e bem-sucedidas; solução alternativa aos erros ortográficos (como omissão destes, uso de sinônimos ou paráfrases); aparição de novos erros ortográficos. Embora possam parecer óbvias para muitos estudiosos e docentes na área de língua materna, essas evidências não foram sistematizadas em nenhuma bibliografia citada. As implicações desta premissa estão interligadas a outras

que dizem respeito, por exemplo, à necessidade de se aprender continuamente a ortografia (premissa 2) e de se realizar um diagnóstico dos erros ortográficos (premissa 5).

PREMISSA 7: O estudo ortográfico implica clareza quanto ao sistema de escrita alfabético

No estudo ortográfico, tanto educadores quanto educandos precisam ter consciência de que a escrita alfabética é um sistema notacional. Essa compreensão demanda expressivo trabalho cognitivo que vai desde o reconhecimento dos sons e dos fonemas ao registro da palavra grafada corretamente (MORAIS, 2012; SOARES, 2018). No caso do português brasileiro, a correspondência fonema-grafema não é totalmente transparente ou, como nomeia Soares (2018), tem “transparência relativa”. Assim, precisa estar claro que há certa transparência na relação fonográfica de algumas palavras, mas também opacidade em outras (ROBERTO, 2016; SOARES, 2018). Na realidade, não são muitos os casos nos quais o grafema representa um único fonema, pois o mais comum é ter mais de um grafema para representar um fonema ou um grafema para vários fonemas (NÓBREGA, 2013). Isso exige o aprimoramento da consciência metalinguística, de modo que o aprendiz consiga analisar e refletir sobre a língua em diferentes dimensões, como a fonológica e a morfossintática (MORAIS, 2019; SOARES, 2018), a fim de compreender a lógica do sistema ortográfico (BOWERS; BOWERS, 2017)⁷⁵.

PREMISSA 8: No ensino e na aprendizagem da norma ortográfica, a variação e a adequação linguísticas devem ser consideradas

Ainda que a ortografia seja uma norma que visa à padronização escrita para diferentes falares, cabe considerar, nessa questão, a variação linguística (MORAIS, 2002; POSSENTI, 2005). Muitas pesquisas evidenciam a influência da oralidade na escrita e isso se relaciona, diretamente, à forma como as pessoas falam em determinada localidade. Exemplos típicos disso são os processos fonológicos ditongação, monotongação e alçamento tão comuns na escrita dos alunos. No caso, sem a necessidade de empregar e

⁷⁵ Por mais que as premissas estejam focadas na aprendizagem e no ensino da ortografia, reconhece-se que muitas delas, como a 7, presumem uma formação docente com, pelo menos, conhecimentos básicos sobre a fonologia do português e o funcionamento da língua escrita. Isso precisa, portanto, ser garantido na formação inicial (na licenciatura em Letras e em Pedagogia) ou na continuada, por meio do interesse do profissional e do incentivo de políticas públicas educacionais e de instituições de ensino.

exigir nomenclaturas especializadas, o docente pode aproveitar do conhecimento que tem sobre os processos fonológicos, inclusive, para mostrar aos discentes que o acréscimo, o apagamento, a transposição e a transformação de fonemas/grafemas nas palavras são fenômenos naturais e históricos (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; ROBERTO, 2016).

Ademais, a adequação linguística também precisa ser analisada. Muitos gêneros textuais (e não todos) exigem a grafia correta das palavras. Por isso, é válido promover um debate, em sala de aula, para desmistificar a ideia de que a ortografia é um padrão para toda e qualquer situação comunicativa por escrito. Alguns gêneros textuais, como as histórias em quadrinhos, permitem o uso de uma linguagem menos monitorada e a transgressão pode até ter efeito expressivo ou identitário, como a troca de grafemas feita pelo personagem Cebolinha da Turma da Mônica.

PREMISSA 9: O erro ortográfico não é um problema

A constatação de erros ortográficos, em textos escritos pelos discentes, só é um problema quando o professor opta por ignorá-los ou apenas avaliá-los de forma punitiva. Na verdade, o erro ortográfico é sinônimo de indício, dúvida, testagem de hipótese, aplicação de uma regularização, hipercorreção, enfim, é uma pista do que precisa ser mais explorado didaticamente pós-diagnóstico, como dito na Premissa 5 (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; MONTEIRO, 2007; MORAIS, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990; POSSENTI, 2006).

PREMISSA 10: As regularidades e as irregularidades ortográficas devem ser contempladas numa Integração de Múltiplos Padrões (IMP)

Tanto as correspondências regulares quanto as irregulares devem ser abarcadas no ensino da norma ortográfica (MORAIS, 2012), de forma intercalada e não concentrada em um único momento (TREIMAN, 2018b), a partir das demandas dos discentes identificadas via diagnóstico. Com relação às primeiras, a instrução explícita por meio da reflexão sobre a língua, da descoberta de regras e da produção de generalizações é a mais apropriada (BRASIL, 1998; 2018; MENDONÇA, 2006; NÓBREGA, 2013; TRAVAGLIA, 2005; TREIMAN; KESSLER, 2014). Nessa direção, as atividades são de indução e não de dedução (LUDESCHER, 19--; SARTORI, 2019).

Ademais, o embasamento da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; TREIMAN, 2018b) pode ser um diferencial para se trabalhar, de forma interconectada, com padrões

fonológicos, semânticos, contextuais, morfossintáticos, arbitrários etc., pois essa teorização tem caráter inovador à aprendizagem (e, conseqüentemente, ao ensino) da ortografia (CASTRO; COUTO, 2021). Sem excluir totalmente a possibilidade de memorização, a IMP pressupõe ainda, por meio de aprendizado estatístico, aplicação de padrões fonotáticos, plausibilidade fonográfica, conexões entre as formas gráficas e os níveis linguísticos (TREIMAN; KESSLER, 2014). Nesse ínterim, o professor tem papel importante na mediação do conhecimento, de modo a levar os alunos a entenderem as explicações de correspondências fonema-grafema (in)consistentes e a observarem regularidades nas irregularidades (como a partir de famílias de palavras), além de fornecer retornos sobre os erros e os acertos ortográficos (TREIMAN; KESSLER, 2014). Especialmente para as irregularidades (denominadas de “inconsistências não-condicionadas”), além dessas possibilidades citadas, podem ser utilizadas também propostas didáticas mais criativas e lúdicas, como jogos de tabuleiro e palavras cruzadas, que priorizem as palavras cujo uso é mais frequente (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015; SARTORI, 2019).

**PREMISSA 11: Com reflexão, a ortografia também pode ser explorada
isoladamente**

O entendimento, de natureza teórica e prática, de que a ortografia se materializa no texto e de que, a partir e por intermédio deste, deve ser trabalhada, não exclui a possibilidade de se explorar esse conteúdo de forma mais isolada em momentos pontuais, desde que haja investigação e reflexão a favor da aprendizagem dos padrões ortográficos e construção de generalizações (TREIMAN; KESSLER, 2014). É, sim, oportuno reservar um tempo para o estudo das palavras de forma mais destacada, por exemplo, a partir de um *corpus* (organizado pelo docente) pelo qual os discentes – individualmente ou em pares – poderão criar ou contrastar hipóteses ou regras de uma correspondência regular (NÓBREGA, 2013; TREIMAN; KESSLER, 2014). Após isso, ainda é factível propiciar exercícios para aplicação de regras de uma dificuldade ortográfica específica (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Esse encaminhamento metodológico – se usado com cautela e se devidamente intercalado com produções textuais significativas – também é uma forma de se diversificar as situações de aprendizagem e ampliar a consciência metalinguística, principalmente ao se ter em mente que as crianças costumam se

concentrar mais nos significados do que nos registros gráficos das palavras em atividades de leitura e de escrita (TREIMAN; KESSLER, 2014).

PREMISSA 12: A reescrita textual é uma estratégia favorável ao ensino e à aprendizagem da ortografia

Antunes (2003), Fiad (2006), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Morais (2002), Possenti (2005), entre outros autores, endossam que a reescrita textual é uma estratégia excelente para o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica (assim como para os demais componentes da escrita). A análise dos dados desta tese também reiterou os benefícios qualitativos e quantitativos via reescrita. Reafirma-se, então, que escrever é sinônimo de reescrever, por meio de uma criteriosa releitura e revisão, fundamentada por sinalizações explícitas e consistentes (feitas pelo professor) do que precisa ser repensado pelo aluno (FAYOL, 2014; RUIZ, 2010). Nesse âmbito, escrever menos textos, com a chance de reescrevê-los, é mais vantajoso do que redigir mais textos, sem qualquer tipo de reformulação (ANTUNES, 2003). Como se argumentou, esta premissa deve estar articulada a outras que pressupõem um trabalho mais sistemático com a ortografia, pois a reescrita não é totalmente suficiente para ampliar o conhecimento ortográfico.

PREMISSA 13: Diferentes estratégias podem ser mobilizadas para escrita de palavras

Ao partir do pressuposto de que há múltiplos padrões integrados para a escrita de palavras (TREIMAN; KESSLER, 2014), os alunos devem ser levados a (re)conhecerem diversificadas estratégias que podem ser mobilizadas para escrita de palavras. Além de saberem consultar obras de referência (impressas ou em formato digital), como dicionários, e de se valerem das correções/sugestões de corretores automáticos, os discentes podem ser desafiados a acertarem grafias – das produções textuais próprias ou das de outrem – por meio de ações que desenvolvam a consciência metalinguística (SOARES, 2018). Buscar relações com outras palavras na lógica da semântica e/ou da morfossintaxe, pensar no arranjo e ordem dos fonemas/grafemas na língua, usar sinônimos ou paráfrases são algumas das ações plausíveis à escrita de textos, o que, inclusive, reforça a flexibilidade linguística (ANTUNES, 2003).

PREMISSA 14: Na correção dos erros ortográficos, a indicação é mais produtiva e significativa que a resolução

Os dados desta pesquisa evidenciaram que, seja por meio da correção resolutive, seja pela indicativa, erros ortográficos, mesmo que em menor proporção, tendem a permanecer na reescrita textual. No entanto, o segundo tipo de correção mencionado tem caráter dialógico e leva o discente a pensar e formular novas hipóteses (corretas ou não); enquanto o primeiro é apenas uma cópia, sem reflexão, numa relação monológica e assimétrica entre professor e aluno (RUIZ, 2010). Nesse sentido, a forma como o docente sinaliza o erro ortográfico (resolvendo ou apenas indicando) tem impactos não só na aprendizagem, mas também perpassa a concepção assumida quanto à revisão/reescrita de textual. Por isso, por mais que possa haver algum aprendizado com o apontamento da forma correta ao educando, a correção indicativa (somada à instrução ortográfica) é mais produtiva e significativa por conceber o estudante como sujeito ativo e também responsável pela revisão do texto por ele produzido.

PREMISSA 15: A ortografia não se restringe à disciplina Redação

Mesmo sabendo que, em todos os componentes curriculares, pode ser feito um trabalho em prol da proficiência escrita do alunado, esta premissa se restringe à área de Língua Portuguesa. Em muitas escolas, conforme atesta Antunes (2014), há uma problemática fragmentação entre a disciplina Português (cujo enfoque maior é a análise linguística) e a de Redação (voltada à produção textual). Por mais que haja essa divisão, a ortografia, enquanto objeto de estudo, é inerente a esses dois componentes curriculares, porque ela perpassa os dois focos citados. Desse modo, o ideal é que não houvesse essa separação curricular, mas, em caso positivo, é necessário que haja um constante diálogo entre essas disciplinas, principalmente quando são ministradas por professores diferentes. Por mais que seja uma utopia, essa perspectiva colaborativa é a única solução viável, no contexto atual, para que o mapeamento de erros ortográficos e a reflexão sobre eles estejam presentes na prática pedagógica e sejam feitos com consistência a favor do maior domínio ortográfico por parte dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese foi refletir sobre a aprendizagem e o ensino da ortografia a partir: i) da análise dos erros ortográficos mais persistentes na (re)escrita textual de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e ii) da relação entre o tipo de correção (resolutiva/indicativa) utilizado pelo professor-pesquisador entre a primeira versão do texto e a refacção no que se refere à escrita ortográfica. Para tanto, foi analisado, quanti e qualitativamente, um *corpus* composto por textos (re)escritos em 2019 por estudantes do 7º ano de uma escola privada, localizada na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

De modo a alcançar tal objetivo, primeiramente, foram identificadas, quantificadas e categorizadas as dificuldades ortográficas mais recorrentes do *corpus*. Por meio disso, constatou-se que a troca, o apagamento e o acréscimo de grafemas foram, respectivamente, as categorias – entre as selecionadas na pesquisa – com maior percentual de erros. Nessa tríade, houve, em especial, grafias inconsistentes quanto às representações ortográficas para os fonemas /s/ e /i/, devido, por exemplo, à complexidade na representação ortográfica do primeiro e aos processos fonológicos (alçamento, monotongação e ditongação) que se materializam na escrita do segundo. A troca de grafemas, enquanto categoria com maior índice de erros ortográficos, reafirma o quanto é importante ensinar a correspondência fonema-grafema 1:1, assim como explicitar que alguns fonemas têm mais de um grafema possível, isto é, que há inconsistências inerentes à norma ortográfica (TREIMAN, 2020).

Na sequência, padrões gráficos e linguísticos em integração embasaram a compreensão dos erros ortográficos, o que tornou a presente investigação um texto relevante para difusão da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014) em consideração ao português brasileiro. Além de refletir mais sobre o inglês e não ser tão conhecida no Brasil⁷⁶, a teorização mencionada não foi aplicada por Treiman e Kessler (2014) na análise de erros ortográficos, mas, sim, no entendimento da ortografia em si. Sendo assim, o exercício de entender a natureza dos erros na lógica da IMP foi bastante desafiador, pois há um tradicionalismo em estudá-los de forma fragmentada a partir da noção de irregularidades e regularidades diretas, contextuais e morfossintáticas (MORAIS,

⁷⁶ Cabe lembrar que nenhuma das 42 pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico utilizou a IMP como fundamentação teórica.

2002)⁷⁷. Como se demonstrou, a maioria das grafias inconsistentes analisadas justificam-se pelo padrão fonológico, que é base da ortografia. Contudo, muitas vezes, as elucidações em torno desse nível linguístico foram acompanhadas pelo padrão semântico, o morfossintático, o contextual e o arbitrário. Assim, buscou-se superar a taxionomia enfadonhamente repetida na área em prol de uma concepção mais dinâmica sobre a norma ortográfica e condizente com o pressuposto de que se aprende ortografia via estatística e instrução escolar (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Ao findar as etapas do estudo focadas nos erros ortográficos mais frequentes, confirmou-se a H1, pois a troca de grafemas, em especial daqueles cujos usos são arbitrários, foram as dificuldades ortográficas mais persistentes. No entanto, há de se ponderar que foram encontradas muitas ocorrências de trocas de grafemas cujos empregos não são arbitrários, principalmente, em correspondências fonema-grafema totalmente transparentes; fato não esperado antes da análise dos dados e indicador da necessidade de trabalho com a consciência fonografêmica no EFII. Ainda com base na conclusão das etapas em questão, foi possível propor um protótipo didático que pode ser empregado (com ou sem adaptações) por educadores e pesquisadores na área, para categorização, diagnóstico e compreensão dos erros ortográficos identificados em textos escritos por estudantes.

Nessa direção, refletiu-se também sobre a necessidade de o professor de língua materna dominar conceitos básicos da fonologia e de outros padrões linguísticos que viabilizam compreender o funcionamento da norma ortográfica portuguesa. Cientes disso, os professores de língua materna em atuação podem oportunizar situações de aprendizagem que levem os discentes a descobrirem padrões linguísticos constituintes das representações ortográficas, a fim de aumentar o interesse deles em compreender o porquê de determinada grafia (TREIMAN, 2018b).

Além disso, a análise revelou que os alunos dominam – conscientes ou não – aspectos da norma ortográfica (como aconteceu para a segmentação) e que os erros não devem ser alvo de censura, discriminação, penalização, mas enxergados como pistas do

⁷⁷ Basta pensar em representações ortográficas que são rotuladas como regularidade morfossintática, mas que envolvem outros padrões para além desse, como o fonológico e o arbitrário. Exemplo disso é postular que “famoso, carinhoso, gostoso e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S” (MORAIS, 2002, p. 33). Além disso, nas sistematizações disponíveis para categorizar erros ortográficos, como a de Morais (2002) e de Nóbrega (2013), não se indica a impossibilidade de categorizar algumas ocorrências.

que precisa ser explorado didaticamente pelo docente (ANTUNES, 2003; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; MONTEIRO, 2007; MORAIS, 2002; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990; POSSENTI, 2006). Desse modo, a diversidade de erros ortográficos reitera o quanto a ortografia – enquanto elemento da dimensão linguageira da escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) – não pode ser negligenciada no ensino, isto é, o quanto precisa ser continuamente um objeto de estudo com vistas a tornar o discente do EFII proficiente em torno dessa faceta linguística, como discute Soares (2018) e é esperado na BNCC (BRASIL, 2018). Ademais, sabe-se que o domínio ortográfico facilita a prática da escrita e da leitura (MORAIS, 2014; GRAHAM, 2014) e, ao tê-lo, os aprendizes podem se dedicar mais às ideias que desejam expressar e às etapas de planejamento, elaboração e revisão do texto escrito (GRAHAM, 2014; TREIMAN, 2018b).

Outra parte deste estudo destacou um viés associativo entre escrita, correção do erro ortográfico e reescrita. Melhor dizendo, os erros ortográficos foram identificados, quantificados e discutidos no que se refere à relação entre o tipo de intervenção (indicativa/resolutiva) feita no erro ortográfico na versão escrita e a produção de grafias (in)consistentes na reescrita. Em primeiro lugar, validou-se a H2, porque a prática da reescrita, pós-correção do docente, mostrou-se eficaz para redução de grafias incorretas em comparação à primeira versão do texto, tanto pela via da resolução, quanto pela da indicação. Logo, a reescrita é uma estratégia de ensino que pode beneficiar o aprendizado da ortografia. Em segundo, por intermédio de testes estatísticos Qui-quadrado (X^2), demonstrou-se que, para o *corpus* analisado, não houve diferença estatisticamente significativa entre a intervenção resolutiva e a indicativa no que se refere à produção de grafias corretas, à manutenção dos erros ortográficos e à eliminação destes nos textos que foram reescritos. Tal resultado refutou a H3 na qual se cogitou que a resolução, por oportunizar ao estudante a forma correta da palavra, seria estatisticamente mais significativa para produção de grafias corretas; enquanto a indicação o seria para manutenção ou omissão de tal erro (na versão reescrita). Sem diferença quantitativamente significativa, argumentou-se, do ponto de vista qualitativo, que a intervenção indicativa é a mais pertinente à correção ortográfica, uma vez que oportuniza um processo dialógico entre professor e aluno (RUIZ, 2010), tendo este papel ativo na formulação de novas hipóteses e na reflexão sobre a língua (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Ademais, ao investigar a correlação escrita – intervenção (resolutiva/indicativa) – reescrita, validou-se a H4 ao evidenciar a dinamicidade inerente à aprendizagem da (re)escrita ortográfica, permeada por avanços, dificuldades, permanências, hipóteses etc. Nesse contexto, foram exemplificados casos de manutenção do acerto ortográfico; oscilação na grafia de uma mesma palavra; correção ortográfica sem motivação explícita; manutenção de erro ortográfico pós-correção resolutiva e indicativa; persistência longitudinal de erro ortográfico; produção de novas hipóteses gráficas malsucedidas e bem-sucedidas; solução alternativa aos erros ortográficos; aparição de novas grafias inconsistentes. Esses dados, assim como a discussão no que diz respeito à quantidade e à tipologia dos erros ortográficos, reforçaram a perspectiva de que a aprendizagem (e, por consequência, o ensino) da escrita ortográfica é um processo não-linear e inacabado (e não um produto, um resultado definitivo e fixo) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; FAYOL, 2014). Como defende Treiman (2018b), para um ensino adequado da ortografia, é crucial que os educadores saibam sobre a ortografia em si, assim como sobre o desenvolvimento dessa faceta linguística. Quando o estudante erra a representação ortográfica de dada palavra ao reescrevê-la, não se pode pensar apenas no erro, porque é preciso valorizar o esforço cognitivo do aprendiz que, provavelmente, ativou padrões gráficos e linguísticos (TREIMAN; KESSLER, 2014) – ainda que de forma equivocada – em busca de alcançar as convenções da escrita. Desse modo, além de observar os erros e os acertos ortográficos dos estudantes, os professores também devem ter ciência sobre a dinamicidade que marca o desenvolvimento da aprendizagem do referido conhecimento linguístico.

Por último, com base nos resultados e nas análises, foram construídas quinze premissas teórico-metodológicas que podem auxiliar professores de Língua Portuguesa no ensino e na aprendizagem da norma ortográfica. Entre elas, são mencionadas questões que foram apontadas acima e outras, como: a importância de um diagnóstico das dificuldades ortográficas recorrentes como ponto de partida do ensino da ortografia; a necessidade de clareza quanto ao sistema de escrita alfabético; a possibilidade de mobilizar diferentes estratégias para escrita de palavras etc. Assim, esta investigação revela que a ortografia é um conhecimento linguístico complexo que não se restringe a um conjunto de normas ou de formas gráficas a ser memorizado, pois requer reflexão e uso efetivo da língua formal em práticas de (re)escrita.

Acredita-se, pois, que esta investigação trouxe contribuições – teóricas e práticas – numa direção contrária às visões preconceituosas e limitantes tocantes à ortografia e ao ensino do sistema de escrita, tão criticadas por Leite e Colello (2010), Morais (2002) e Sartori, Mendes e Costa (2015), como consta na *Introdução*. Por mais que possa haver internalizações ortográficas pelo contato com materiais escritos e por intermédio da memorização, isso não é suficiente (TREIMAN; KESSLER, 2014), uma vez que os aprendizes precisam ter momentos para pensar a ortografia como um objeto de investigação (TREIMAN, 2018b).

Corroborar-se, então, a perspectiva de que a ortografia é uma faceta linguística que não pode ser esquecida em detrimento do estudo exclusivo de aspectos mais globais intrínsecos à produção textual escrita. A negação ou a negligência pedagógica em torno da norma ortográfica pode, sim, ser um entrave ao exercício pleno da democracia por parte do alunado (MORAIS, 2014), pois, por mais que dominá-la não seja o suficiente para tanto, saber as convenções da escrita ainda pode ser um dos requisitos básicos para conquistar um emprego (HENBEST et al., 2020), por exemplo, e para participar plenamente de várias outras práticas letradas no âmbito pessoal, acadêmico e profissional.

Em suma, “a escola precisa investir mais em *ensinar*, de fato, a ortografia” (MORAIS, 2002, p. 18, grifo do autor), por exemplo, por intermédio da reescrita de textos significativos a partir da correção indicativa de erros ortográficos, como se mostrou neste estudo. Treiman e Kessler (2014) argumentam que, além do trabalho com a produção textual, a ortografia também pode ser abordada no estudo de palavras de modo mais isolado, mas sem perder de vista o papel ativo do aluno, a realização de descobertas, a indução de regras, a relação da grafia com o sentido e com a rede de palavras.

Pressupõe-se, assim, que o sujeito-aprendiz está no centro do processo de aprendizagem, e o educador, enquanto mediador do conhecimento, tem a complexa tarefa de ser também pesquisador (FREIRE, 1996) tanto das dificuldades ortográficas mais persistentes quanto do processo de construção do conhecimento ortográfico, para propor práticas de ensino que favoreçam a progressão. Dessa forma, na aprendizagem e no ensino da ortografia, é preciso priorizar as demandas dos discentes, o que permite a conclusão de que é necessária flexibilidade na abordagem pedagógica dessa faceta linguística. Sem conhecer e compreender as nuances da escrita ortográfica do grupo de alunos para o qual se leciona, não é possível estipular previamente os tópicos ortográficos que serão explorados em cada ano letivo.

Na presente pesquisa, não foi possível elaborar práticas de intervenção – focadas nas grafias inconsistentes mais recorrentes do *corpus* – a partir de diferentes abordagens construtivas e reflexivas sugeridas por Treiman e Kessler (2014) e citadas acima. Nesse sentido, ainda podem ser engendradas investigações cujo objetivo seja produzir e aplicar atividades pedagógicas fundamentadas na IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014). Além do mais, os alunos – escritores dos textos do *corpus* – não foram questionados a respeito dos erros ortográficos que cometeram nem do tipo de intervenção (resolutiva/indicativa) realizado pelo professor-pesquisador nas versões escritas; fato que poderia ter gerado interessantes evidências em torno da consciência metalinguística.

É sabido também que os procedimentos metodológicos adotados – por exemplo, quanto à categorização dos erros ortográficos – permitiram conclusões que poderiam ser distintas caso outras categorias fossem elaboradas. Exemplo dessa limitação foi a exclusão das ocorrências relativas à acentuação ortográfica, aspecto que, certamente, merece um trabalho à parte. Reconhece-se ainda que o contexto escolar investigado foi restrito a uma única turma de 7º ano de uma escola privada. Por essa razão, acredita-se que estudos futuros podem trazer elucidações sobre o mesmo objeto de estudo levando em consideração os outros anos letivos do EFII (6º, 8º e 9º), os discentes do Ensino Médio ou Superior e os estudantes da rede pública de ensino. Na verdade, no decorrer do doutorado, surgiram muitas inquietações que podem ser mote de outras investigações, por exemplo, quanto: às dificuldades ortográficas do alunado no momento atual após tantos meses de ensino remoto; à relação entre erros/acertos ortográficos de itens lexicais e o gênero textual produzido; aos motivos que levam alunos de uma mesma turma terem desempenho ortográfico tão dissemelhantes etc.

Portanto, a finalização desta tese sinaliza a demanda por mais pesquisas que se dediquem à aprendizagem e ao ensino da ortografia. Espera-se que as contribuições apontadas possam circular na universidade (em especial, na área da Linguística Aplicada e da Educação), mas, principalmente, na Educação Básica, de forma que cada professor de língua materna possa (re)pensar a norma ortográfica na teoria e na prática, a favor da proficiência escrita dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALMEIDA, D. C. **Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos**. 2016. 120f. – Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ALMEIDA, M. L. O. **Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita**. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ALVES, P. **A oralidade na escrita de alunos do nono ano de uma escola pública de Franca**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAUJO, K. E. F. **Um estudo da manifestação da oralidade em produções escritas de alunos**. 2009. 88f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, E. Em demanda dos enlaces na sistematização ortográfica. In: SILVA, M. (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 11-16.

BENJAMIM, D. S. P. **Problemas de escrita nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015.

BORTONE, M. E.; ALVES, S. B. O fenômeno da hipercorreção. In: BORTONIRICARDO, S. M. et al. (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 129-159.

BOWERS, J. S.; BOWERS, P. N. Beyond Phonics: The Case for Teaching Children the Logic of the English Spelling System. **Educational Psychologist**, 52:2, 124-141, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso: 11 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 20, p. 35-42, dez. 2002.

CAGLIARI, L. C. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa**: história, discurso, representações. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 17-52.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de Linguística e Gramática**. Petrópolis: Vozes, 1992.

CÂMARA JR., J. M. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: UCHÔA, C. E. F. (Org.). **Dispersos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 87-95.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, SP: Memnon-FAPESP, 2000.

CARVALHO, A. L. B. **O uso da rede social Facebook como ferramenta para ensino da ortografia em séries finais do ensino fundamental**: o caso da hipossegmentação. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018.

CARVALHO, D. G.; NASCIMENTO, M. **Gramática histórica**: para o segundo grau e vestibulares. 14. ed. São Paulo: Ática, 1984.

CARVALHO, G. T. Grafema. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/grafema>>. Acesso: 06 jan. 2020.

CASTRO, M.; COUTO, A. L. S. A Integração de Múltiplos Padrões como uma perspectiva teórica diferenciada à aprendizagem e ao ensino da ortografia. In: **Anais do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada**, Aracaju: Ed. dos Autores, 2021, p. 1334-1346. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YRg5GxH9Tkb6_Web0Hp15HvDRBkrhivc/view>. Acesso 10 set. 2021.

CASTRO, M.; GUIMARÃES, D. M. L. O. Variação linguística e ensino da ortografia: o uso do conector adversativo “mas” em textos escritos por adultos em processo de escolarização. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 2, 2018, p. 23-39. Disponível

em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28311>>. Acesso: 09 nov. 2020.

CAVALIERE, R. A metalinguagem ortográfica na tradição gramatical brasileira. In: SILVA, M. (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 149-164.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CESAR, H. H. F. **Acréscimo do grafema <r> em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13916>>. Acesso: 15 nov. 2021.

COSTA, A. J. S. **Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

COUTO, A. L. S. **A ortografia nos livros didáticos do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2020.

COUTO, A. L.; GUIMARÃES, D. M. L. O. O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 3, 2020, p. 177-194. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/31866>>. Acesso: 15 nov. 2021.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FANDIÑO, L. L. **Representação do fonema /s/ em contextos regulares: proposta de mediação pedagógica**. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERNANDES, C. C. S. **Consciência fonológica e ortografia**: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, A. A. **Segmentação não-convencionais em produções escritas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta de ensino. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIEL, R. B. **Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

FRANKE, T. D.; HO, T.; CHRISTIE, C. A. The Chi-Square Test: Often Used and More Often Misinterpreted. **American Journal of Evaluation**, v. 33, n. 3, p. 448–458, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. A. A. F. **Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do –r em coda final em formas verbais**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2018.

FREITAS, L. C. M. **Oralidade em redações escolares**: proposta de intervenção para os erros de ortografia. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GARCIA, V. L. S. **A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II**: dos erros aos acertos pela reescrita de texto. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

GENTRY, J. R. **The Science of Spelling**. Portsmouth: Heinemann, 2004.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 49-69.

GEREI, N. M. H. **Desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAHAM, S. Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. **Reading and Writing**, oct., 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265296738_Does_spelling_instruction_mak_e_students_better_spellers_readers_and_writers_A_meta-analytic_review>. Acesso: 03 jul. 2020.

GRIES, S. T. **Estatística com R para a Linguística**. MELO, H. R. (Org.). Trad. Heliana R. Mello, Crysttian A. Paixão, André L. E. Souza e Júlia Zara. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2019.

GUIMARÃES, D. M. L. O. O aprendizado da ortografia e o léxico. In: FERRAZ, A. P. (Org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula II**. Araraquara: Letraria, 2017, p. 101-116.

GUIMARÃES, D. M. L. O. Sonoridade. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sonoridade>>. Acesso: 10 out. 2020.

HENBEST, V. S.; FITTON, L.; WERFEL, K. L.; APEL, K. The relation between linguistic awareness skills and spelling in adults: a comparison among scoring procedures. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 63, p. 1240–1253, abril, 2020.

HENDERSON, E. **Teaching spelling**. Boston: Houghton Mifflin, 1985.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99-117.

KEMMLER, R. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, M. (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, p. 54-94.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 99-120.

LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. et al. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010, p. 129-182.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, S. C. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunas do 7º e 8º anos do ensino fundamental**. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015.

LOTH, L. M. **Regularidades ortográficas contextuais: atividades de intervenção educacional**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

LUDESCHER, F. **How to teach grammar**. 19--. Disponível em: <<http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/grammar.pdf>>. Acesso: 06 fev. 2020.

LUFT, C. P. **Grande manual de ortografia**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2012.

MARQUARDT, V. C. **Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

MARTINS, R. M. F. Sílabas canônicas. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>>. Acesso: 09 nov. 2020.

MELO, K. L. R. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-28.

MENDES, G. A. **Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano: descrição, análise e intervenção**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MESSIAS, E. S. **Apagamento do /R/ em formas verbais infinitivas em textos escolares: uma proposta de intervenção**. 2019. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças de séries iniciais. In: PINHO, S. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 409-426.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-40, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – pessado – asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-60.

MORAIS, A. G. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007c, p. 77-98.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada?. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 11-28.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007d, p. 45-60.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 7-19.

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

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-80.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135-150.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOREIRA, F. P. **Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

MOURA, M. A. A. **Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental**. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

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

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

PADOVANI, M. A. **A escrita ortográfica no sexto ano do Ensino Fundamental.** 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARANHOS, F. C. **Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental: um estudo longitudinal.** 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita.** 2007. 200f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PISACCO, N. M. T. **Expressão escrita de estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: caracterização e intervenção.** 2016. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

POLESSI, E. **A reescrita de textos no ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries.** 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo.** Brasília: MEC, Campinas: IEL/Unicamp, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 16ª. reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

RAMOS, T. B. **Consciência fonêmica e norma ortográfica: percepção do traço da sonoridade nas obstruintes.** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

RODRIGUES, S. V. Fonética e fonologia no ensino de língua materna: modos de operacionalização. In: DUARTE, I.; FIGUEIREDO, O. (Eds.). **Terminologia Linguística: das teorias às práticas**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, p. 129-161.

ROJO, R. H. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-9.

ROJO; R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANINO, J. C. **Ensino da ortografia: uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do ensino fundamental**. 2016. 144f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, F. L. G. **Hipo e hipersegmentação em textos de alunos do 6.º e 8.º anos: da análise dos problemas de escrita à proposta interventiva**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016.

SANTOS, J. L. **Entre a internet e a escola: a influência do código de escrita virtual sobre a modalidade padrão escrita do português brasileiro em redações escolares**. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SARTORI, A. T. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SARTORI, A. T.; MENDES, L. Z.; COSTA; B. R. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no Ensino Médio. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2015, p. 120-139.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SENE, M. G. **Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

SEYMOUR, P. H. K; ARO, M; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. **British Journal of Psychology**, 94(2), 2003, 143–174.

SILVA, F. R. **A escrita no Ensino Fundamental II: a presença de desvios gramaticais e variação linguística na produção de gêneros discursivos**. 2015. 141f. Dissertação

(Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015a.

SILVA, J. L. L. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade.** 2006. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SILVA, K. M. **Da fala para a escrita:** uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SILVA, L. M. **Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do ensino fundamental.** 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

SILVA, M. L. **Oralidade e escrita:** uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental. 2013. 152f. – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, 2013.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 11^a. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, T. C.; GUIMARÃES, D. M. L. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, jul./set. 2013.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan./Fev./Mar./Abr., 2004, p. 5-17.

SOUZA, J. N. **A escrita no Ensino Fundamental II:** uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

STUMPF, M. C. **Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental:** uma proposta de trabalho. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

TENANI, L. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 35, p. 247-269, 2010. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/25>>. Acesso: 15 nov. 2021.

TENANI, L. **Análise fonológica de erros ortográficos**. Canal PROFLETRAS Nacional no YouTube, Mesa de Fonologia, Variação e Ensino, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8-tPu99ANos&t=3s>>. Acesso: 02 out. 2020.

TOMASI, L. I. D. **A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do ensino fundamental II**. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

TRAJANO, M. S. M. C. **Aprendizagem de ortografia: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREIMAN, R. Learning to write words. **Current Directions in Psychological Science**, 2020, p. 1-6.

TREIMAN, R. Teaching and Learning Spelling. **Child development perspectives**, v. 0, n. 0, p. 1-5, 2018a.

TREIMAN, R. Statistical learning and spelling. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 49, ago, p. 644-652, 2018b.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. **How children learn to write words**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

VITRAL, L.; VIEGAS, M. C.; OLIVEIRA, A. J. Inovação *versus* mudança: a interseção gramaticalização/teoria da variação e mudança. In: VITRAL, L.; COELHO, S. (Orgs.). **Estudos de processos de gramaticalização em português: metodologia e aplicações**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 201-228.

WIETHAN, F. M. et al. O paradigma conexionista aplicado às pesquisas em linguagem. **Rev. CEFAC**, 2012 set-out, 14(5), p. 984-991.

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

APÊNDICE
Apêndice A – Questionário aberto

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Desde quando estuda neste colégio? _____

4. Em quais escolas estudou anteriormente? Quais séries você cursou em cada instituição?

4. Qual a escolaridade de seus responsáveis?

5. No ambiente familiar, o que você frequentemente lê?

6. No ambiente familiar, o que você frequentemente escreve?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) responsável,

Meu nome é Marcelo de Castro e faço Doutorado na Faculdade de Letras da UFMG, na área de Estudos Linguísticos, sob orientação da professora Dra. Daniela Mara L. O. Guimarães. Desenvolvo a pesquisa intitulada **Ortografia no Ensino Fundamental II: uso e texto**, que se propõe a investigar, de modo geral, a questão da ortografia no Ensino Fundamental II. O educando, por quem você é responsável, está sendo convidado a participar como voluntário desta pesquisa e pedimos a sua autorização para a coleta, o armazenamento, a utilização e o descarte de textos escritos por ele nas atividades que realiza na disciplina escolar de Redação. A utilização deste material está vinculada somente a este projeto de pesquisa.

Nesta pesquisa pretendemos investigar quais são as dificuldades ortográficas persistentes na escrita dos discentes do Ensino Fundamental II, a fim de propor estratégias didáticas e práticas de intervenção. Para isso, adotaremos os seguintes procedimentos: os dados serão coletados a partir de textos produzidos pelos educandos para o cumprimento das atividades regulares da disciplina. Portanto, os textos não serão escritos em função desta investigação, mas serão produzidos no contexto escolar para o cumprimento das atividades correlatas à série em curso no Ensino Fundamental. Além disso, esses textos serão digitalizados pelos pesquisadores e imediatamente devolvidos aos estudantes.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possível exposição e/ou possível constrangimento do participante. Entretanto, esses riscos serão bastante minimizados, uma vez que os textos coletados terão sido produzidos durante as aulas regulares da disciplina, com a presença do pesquisador, já que ele é professor-pesquisador; e também devido ao sigilo da identidade, pois, em momento algum, o nome do discente será identificado no texto analisado. Os dados serão armazenados pelos pesquisadores responsáveis pelo período de 10 anos e serão utilizados apenas para esta investigação. Após esse período, os dados arquivados serão destruídos.

A pesquisa contribuirá para refletir sobre o ensino da escrita, como também sobre o ensino de Português, a fim de se pensar novas propostas pedagógicas voltadas para o ensino de produção de textos. Sendo assim, os participantes voluntários têm papel primordial no desenvolvimento desta e de outras investigações na área de Linguística Aplicada ao ensino de Português.

Para participar deste estudo, o aluno não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá o esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou recusar a participação do estudante, por quem é responsável, a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, valendo a desistência a partir da data de formalização desta.

A participação, portanto, é voluntária e a recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na rotina e na avaliação escolar. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e, como dito, não haverá identificação em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelos pesquisadores responsáveis, na Faculdade de Letras da UFMG, e a outra será sua. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016 e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Ortografia no Ensino Fundamental II: uso e texto”**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorizar a participação do (a) educando (a) se assim o desejar.

Rubrica da pesquisadora responsável: _____

Rubrica do (a) responsável pelo (a) aluno (a): _____

Declaro que concordo e autorizo a participação do (a) estudante, por quem sou responsável, nesta pesquisa. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pelos pesquisadores, que me deram a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Local e data

Nome completo do responsável pelo (a) aluno (a)

Assinatura do responsável pelo (a) aluno (a)

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Contato: (31) 3409-6036

E-mail: daniolive@yahoo.com

Local e data

Assinatura da pesquisadora responsável

Nome completo do Pesquisador Assistente: Marcelo de Castro

Contato: (31) 3409-6036

E-mail: marcelocastromc@hotmail.com

Local e data

Assinatura do pesquisador assistente

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

CAAE: 22285619.6.0000.5149

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) aluno (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **Ortografia no Ensino Fundamental II: uso e texto**, que se propõe a investigar, de modo geral, a grafia correta das palavras da língua portuguesa. Seus responsáveis sabem dos riscos e dos benefícios do estudo e permitiram que você participasse.

Nesta pesquisa temos como objetivo investigar quais são as dificuldades ortográficas persistentes na sua escrita e na de seus colegas, a fim de propor estratégias didáticas e práticas de intervenção. Para isso, coletaremos, durante as aulas de Redação no próprio colégio, os textos que você produz na disciplina, os quais serão digitalizados pelos pesquisadores e imediatamente devolvidos a você.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possível exposição do seu nome nos textos, mas isso será bastante minimizado, uma vez que manteremos em sigilo sua identidade. Logo, o seu nome não será identificado nos textos analisados. Os dados serão armazenados pelos pesquisadores responsáveis pelo período de 10 anos e serão utilizados apenas para esta investigação. Após esse período, os dados arquivados serão destruídos.

A pesquisa contribuirá para refletir sobre o ensino da escrita, como também sobre o ensino de Português, a fim de se pensar novas propostas pedagógicas voltadas para o ensino de produção de textos.

() Aceito participar da pesquisa.

() Não aceito participar da pesquisa.

Local e data

Assinatura do (a) aluno (a) menor de idade

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Contato: (31) 3409-6036

E-mail: daniolive@yahoo.com

Local e data

Assinatura da pesquisadora responsável

Nome completo do Pesquisador Assistente: Marcelo de Castro

Contato: (31) 3409-6036

E-mail: marcelocastromc@hotmail.com

Local e data

Assinatura do pesquisador assistente

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.