

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

Michelle Nogueira Lara Prado

**APRENDER ORTOGRAFIA:
análise do impacto da instrução e construção de práticas**

Belo Horizonte - MG

2023

Michelle Nogueira Lara Prado

**APRENDER ORTOGRAFIA:
análise do impacto da instrução e construção de práticas**

Texto apresentado 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 - MG

2023

P896a Prado, Michelle Nogueira Lara.
Aprender ortografia [manuscrito] : análise do impacto da instrução e construção de práticas / Michelle Nogueira Lara Prado. – 2023.
1 recurso online (202 f. : il., tabs., graf., color., p&b.) : pdf.
Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino do Português.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 182-187.
Apêndices: f. 188-202.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Ortografia e silabação – Teses. 3. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 4. Produção de textos – Teses. I. Guimarães, Daniela Mara Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

APRENDER ORTOGRAFIA: análise do impacto da instrução e construção de práticas

MICHELLE NOGUEIRA LARA PRADO

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 24 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andreia Chagas Rocha Toffolo - Presidente da banca/representante da orientadora
UFOP

Prof(a). Marcelo de Castro
SESI - MG

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho
UFMG

Prof(a). Liliâne Pereira Barbosa
Unimontes

Prof(a). Idalena Oliveira Chaves
UFV

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2023.

	Documento assinado eletronicamente por Andreia Chagas Rocha Toffolo, Usuária Externa , em 15/03/2023, às 13:47, 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 Liliane Pereira Barbosa, Usuário Externo , em 15/03/2023, às 16:15, 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 Idalena Oliveira Chaves, Usuário Externo , em 15/03/2023, às 23:12, 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 Marcelo de Castro, Usuário Externo , em 16/03/2023, às 18:31, 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 17/03/2023, às 16:47, 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 2046519 e o código CRC 376E03F5 .
---	--

Dedico este trabalho à memória do meu amado filho Leandro e aos meus grandes amores Laís e Paulo, que me ajudaram e encorajaram a vivenciar essa grandiosa experiência de ser mãe, esposa, professora e pesquisadora. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e pela força necessária para aceitar e superar a grande perda.

Aos meus amados pais, que me ensinaram o valor do trabalho, da dedicação, da persistência, da disciplina e que nunca me deixaram desistir dos meus sonhos por mais distantes que fossem. Sem vocês não teria completado essa caminhada.

Aos vovôs, vovós, tios, tias, sobrinhos que supriram minha ausência com o amor, o carinho e a atenção que dedicam sempre à nossa amada Laís. Agradeço, também, pelas conversas descontraídas, pelos momentos de alegria e pelo incentivo que vocês sempre me deram para prosseguir com os estudos.

Ao meu irmão, Michel, por ter maximizado meu tempo, me ajudando com a tabulação dos dados.

Aos amigos Cristiane e Marcelo pela preciosa ajuda com os testes estatísticos.

À professora Daniela pelo seu interesse e incentivo à pesquisa na educação básica. Por sua crença na ampliação do conhecimento acadêmico a partir da reflexão sobre a prática em sala de aula. Muito obrigada, pelo seu olhar atento e preciso, me apoiando e incentivando nos momentos de insegurança e dúvida. Aprendi muito com você!

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela qualidade, pela organização e pelo acolhimento.

Ao professor Aderlande, pelo parecer no projeto inicial deste trabalho, com pertinentes sugestões.

Às professoras Idalena e Liliane pelas valiosas contribuições após a leitura atenta da versão da tese apresentada para o exame de qualificação e para a defesa final. Também à querida e inspiradora professora Delaine e ao professor Marcelo pela disponibilidade para compor a banca de defesa e contribuição com este estudo.

Aos colegas do grupo de pesquisa pelo apoio, diálogos e aprendizado. Agradeço, especialmente, à Ana Luiza e ao Marcelo pelo conhecimento compartilhado, pelas indicações bibliográficas e esclarecimentos preciosos. Vocês são admiráveis.

À direção e demais funcionários da escola que possibilitaram a realização do projeto de ensino que compõe esta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, que me apoiaram nessa difícil caminhada, com palavras de incentivo e solidariedade.

Aos meus alunos por seu envolvimento e dedicação durante as atividades de intervenção.

À Prefeitura de Belo Horizonte pela Licença para Aperfeiçoamento Profissional concedida durante o ano final desta pesquisa. A qualidade da educação básica, certamente, depende de incentivos como esse.

Using general patterns allows children to go beyond rote memorization and, in some cases, to reconstruct missing information about instances.

(TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 302)

RESUMO

No Ensino Fundamental II (EFII), têm sido constatadas diversas dificuldades ortográficas (COUTO e OLIVEIRA, 2020; CASTRO, 2022). Graham, Harris e Chorzempa (2002) evidenciam, em seus estudos, que as inadequações ortográficas, nas produções de texto dos alunos, podem causar: comprometimento da confiabilidade daquilo que se pretende dizer; uma pior qualificação em relação à organização de ideias do texto, pelos professores quando o leem; esquecimento, por parte do discente, da sequência de ideias do texto; constrangimento dos alunos, que passam a evitar a escrita. Diante dessas evidências, esta pesquisa objetivou: investigar qual dos tipos de instruções é mais eficaz para o ensino e aprendizagem da ortografia e o impacto desse ensino na escrita de palavras isoladas e na produção do texto escrito. Como metodologia utilizou-se a pesquisa-ação (PAIVA, 2019), de caráter intervencionista e, ao mesmo tempo, descritivo e uma abordagem científica mista, com os métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados. A partir da primeira coleta de dados, em outubro de 2021, foi gerado um *corpus* composto por 92 produções de texto e por 92 ditados, com 40 palavras cada, coletados em três turmas de 6º ano, de uma escola municipal de Belo Horizonte. Os dados foram organizados em banco de dados no excel e categorizados de acordo com Miranda (2020). A análise dos erros mostrou que as categorias fonológica e ortográfica predominam no *corpus*. Na sequência, baseando-se nesse resultado, foram construídas três diferentes tipos de práticas, sendo duas com instruções diretas e explícitas para o ensino da ortografia e uma com instruções voltadas para o estudo do texto, não direcionadas para o ensino da ortografia: 1) Direta - elaborada a partir de grupos de palavras e de palavras isoladas; 2) Contextual - elaborada a partir de textos de vários gêneros e com grau de complexidade adequado ao ano de estudo; 3) Espontaneísta - leitura e interpretação de textos sem orientações específicas sobre a escrita ortográfica. Cada uma dessas práticas foi aplicada em uma das turmas participantes da pesquisa, durante os meses de abril a setembro de 2022. Finalizada essa etapa, foi feita uma nova coleta de dados, gerando-se um novo *corpus* com número de produções e ditados idêntico ao da primeira coleta. Esses dados também foram organizados em banco de dados no excel e categorizados de acordo com Miranda (2020). A análise dos erros mostrou que todas as turmas apresentaram redução do número de erros tanto na produção quanto no ditado, comparando-se a primeira com a segunda coleta. Em seguida, foi aplicado o teste estatístico, cujo resultado constatou ausência de diferença estatística significativa entre os resultados das três práticas empreendidas. No entanto, uma análise qualitativa dos resultados da presente pesquisa revelou que o ensino da ortografia para o 6º ano do Ensino Fundamental II é necessário e deve acontecer por meio de práticas diversificadas, com instruções diretas e reflexivas, visto que os estudantes participantes deste estudo melhoraram a escrita ortográfica tanto em palavras isoladas, quanto em textos espontâneos. As diferentes práticas realizadas nos três grupos de alunos diferentes evidenciaram o que os autores Morais (2003), Nóbrega (2013), Treiman e Kessler (2014), Soares (2018) sugerem para o ensino da ortografia, isto é, uma abordagem sistemática e reflexiva, construída a partir das dificuldades dos alunos. Além disso, as práticas realizadas apontam possibilidades de exploração dos aspectos ortográficos da língua portuguesa em sala de aula, dando visibilidade àquilo que pode de fato ser feito na realidade escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ortografia; Instrução; Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

Several spelling difficulties have been found in final grades elementary school (COUTO and OLIVEIRA, 2020; CASTRO, 2022). Graham, Harris and Chorzempa (2002) show, in their studies, that difficulties with spelling can potentially effect writing in several ways like: blur the message that an author is trying to convey; worse qualification in relation to the organization of the text's ideas, by the teachers when they read it; forgetfulness, by the student, of the ideas' sequence in the text; embarrassment of students, who start to avoid writing. Given this evidence, we present the general objective of this research: to investigate which instructions are most effective for teaching and learning spelling and the impact of this teaching on the spelling of individual words and on the text production. As a methodology we will use action research, according to (PAIVA, 2019), interventionist and, at the same time, descriptive and a mixed scientific approach, with qualitative and quantitative methods for data collection. From the first data collection, in October 2021, a corpus was generated consisting of 92 text productions and 92 dictations, with 40 words each, collected in three 6th grade classes, from a municipal school in Belo Horizonte. The data were organized in an excel database and categorized according to Miranda (2020). Error analysis showed that phonological and orthographic categories predominate in the corpus. Then, based on this result, three different types of practices were built, two with direct and explicit instructions for teaching spelling and one with instructions aimed at studying the text, not directed at teaching spelling: 1) Direct - elaborated from groups of words and individual words; 2) Contextual - prepared from texts of various genres and with a degree of complexity appropriate to the school grade; 3) Spontaneist - reading and interpreting texts without specific guidelines on spelling writing. Each of these practices was applied in one of the classes participating in the research, from April to September 2022. At the end of this step, a new data collection was carried out, generating a new corpus with the same number of productions and dictations as the first collection. These data were also organized in an excel database and categorized according to Miranda (2020). Error analysis showed that all classes had a reduction in the number of errors both in production and in dictation, comparing the first with the second collection. Then, the statistical test was applied, the result found no statistically significant difference between the results of the three practices undertaken. However, a qualitative analysis of the results of this research revealed that teaching spelling for the 6th grade of Elementary School II is necessary and should happen through diversified practices, with direct and reflective instructions, since the students participating in this study improved spelling in individual words and in texts production. The different practices carried out in the three groups of different students showed what the authors Morais (2003), Nóbrega (2013), Treiman and Kessler (2014), Soares (2018) suggest for teaching spelling, that is, a systematic and reflective, built from the students' difficulties. In addition, the practices carried out point to possibilities for exploring Portuguese orthography aspects in the classroom, giving visibility to what can actually be done in the school reality.

Keywords: Learning; Orthography; Instructions; Elementary School.

RESUMEN

En la Escuela Primaria II (EPII) se han encontrado diversas dificultades ortográficas (COUTO & OLIVEIRA, 2020; CASTRO, 2022). Graham, Harris y Chorzempa (2002) muestran, en sus estudios, que las insuficiencias ortográficas en la producción de textos de los estudiantes pueden causar: comprometimiento de la confiabilidad de lo que se pretende decir; una peor calidad respecto a la organización de ideas en el texto, por parte de los docentes cuando lo leen; pérdida de la secuencia de ideas en el texto por parte del estudiante; vergüenza de los estudiantes, que comienzan a dejar escribir. Ante esta evidencia, presentamos el objetivo general de esta investigación: indagar qué tipos de instrucciones directas y explícitas son más efectivas para la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía y el impacto de esta enseñanza en la escritura de palabras aisladas y en la producción del texto escrito. Como metodología se utilizó la investigación activa (PAIVA, 2019), de carácter intervencionista y, a la vez, descriptivo y de enfoque científico mixto, con metodologías cualitativas y cuantitativas para la recolección de datos. A partir de la primera recolección de datos, en octubre de 2021, se generó un corpus compuesto por 92 producciones textuales y 92 dictados, con 40 palabras cada uno, recolectados en tres clases de 6° grado, de una escuela municipal de Belo Horizonte. Los datos fueron organizados en una base de datos de excel y categorizados según Miranda (2020). El análisis de errores mostró que en el corpus predominan las categorías fonológicas y ortográficas. Luego, en base a este resultado, se construyeron tres tipos diferentes de prácticas, dos conformadas por instrucciones directas y explícitas para la enseñanza de la ortografía y una con instrucciones dirigidas al estudio del texto, no dirigidas a la enseñanza de la ortografía: 1) Directo - elaborado a partir de grupos de palabras y palabras aisladas; 2) Contextual - elaborado a partir de textos de diversos géneros y con un grado de complejidad concorde al año de estudio; 3) Espontaneísta - lectura e interpretación de textos sin pautas específicas sobre escritura ortográfica. Cada una de estas prácticas se aplicó en uno de los grupos participantes de la investigación, durante los meses de abril a septiembre de 2022. Una vez finalizada esta etapa, se realizó una nueva recolección de datos, generando un nuevo corpus con una serie de producciones y dictados idéntico al de la primera colección. Estos datos también fueron organizados en una base de datos de excel y categorizados según Miranda (2020). El análisis de errores mostró que todas las clases tuvieron una reducción en el número de errores tanto en producción escrita como en dictado, comparando la primera colección de datos con la segunda. Luego, se aplicó la prueba estadística, cuyo resultado no evidencio diferencia estadísticamente significativa entre los resultados de las tres prácticas realizadas. Sin embargo, un análisis cualitativo de los resultados de esta investigación reveló que la enseñanza de la ortografía para el 6° grado de la EPII es necesaria y debe darse a través de prácticas diversificadas, con instrucciones directas y reflexivas, ya que los estudiantes participantes de este estudio mejoraron la escritura ortográfica tanto en palabras aisladas como en textos espontáneos. Las diferentes prácticas realizadas en los tres grupos de diferentes estudiantes mostraron lo que los autores Morais (2003), Nóbrega (2013), Treiman y Kessler (2014), Soares (2018) sugieren para la enseñanza de la ortografía, es decir, una enseñanza sistemática y reflexiva, construida a partir de las dificultades de los estudiantes. Además, las prácticas realizadas apuntan posibilidades de exploración de los aspectos ortográficos del idioma portugués en el aula, dando visibilidad a lo que efectivamente se puede hacer en la realidad escolar.

Palabras clave: Aprendizaje; Ortografía; Instrucciones; Escuela Primaria II.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instruções reflexivas diretas (Aulas 1 a 7)	109
Figura 2 - Instruções reflexivas diretas (Aulas 8 a 13).....	110
Figura 3 - Instruções reflexivas diretas (Aulas 14 a 19).....	111
Figura 4 - Conhecimento prévio - Aula 1.....	113
Figura 5 - Compreensão do texto - Aula 1.....	114
Figura 6 - Foco na ortografia - Aula 1.....	114
Figura 7 - Produção de texto - Aula 1.....	115
Figura 8 - Instruções reflexivas a partir de textos (Aulas 1 a 5).....	116
Figura 9 - Instruções reflexivas a partir de textos (Aulas 6 a 10).....	117
Figura 10 - Instruções reflexivas a partir de textos (Aulas 11 a 15).....	118
Figura 11 - Questionário metalinguístico - questões 1 e 2	168
Figura 12 - Questionário metalinguístico - questão 4.....	169
Figura 13 - Questionário metalinguístico - questões 3, 4 e 5.....	170
Figura 14 - Questionário metalinguístico - questão 6.....	171
Figura 15 - Questionário metalinguístico - questões 7 e 8	171
Figura 16 - Questionário metalinguístico - questão 9.....	172
Figura 17 - Questionário metalinguístico - questão 10.....	173
Figura 18 - Questionário metalinguístico - questão 11.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação inicial das turmas	98
Tabela 2 - Análise geral dos erros: Produção Inicial e Ditado Inicial	123
Tabela 3 - Turma A - erros por subcategorias: primeira e segunda produção e ditado.	128
Tabela 4 - Turma B - erros por subcategorias: primeira e segunda produção e ditado	139
Tabela 5 - Turma C - erros por subcategorias: primeira e segunda produção e ditado.	148
Tabela 6 - Tipo de erro: primeira e segunda produção	157
Tabela 7 - Tipo de erro: primeiro e segundo ditado.....	160
Tabela 8 - Turmas A_B_C: número total de erros produção e ditado por tipo e subcategoria.....	167
Tabela 9 - Resultados do questionário metalinguístico	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases de desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro e Ehri	77
Quadro 2 - Etapas da pesquisa para geração, análise dos dados e obtenção dos resultados.....	96
Quadro 3 - Organização da norma ortográfica do português brasileiro.....	98
Quadro 4 - Categorização dos erros ortográficos das produções textuais e dos ditados	99
Quadro 5 - Exemplos dos jogos <i>online</i>	105
Quadro 6 - Exemplos dos jogos presenciais	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos por idade e por turma.....	88
Gráfico 2 - Alunos por sexo e por turma	88
Gráfico 3 – Escola de origem dos alunos	89
Gráfico 4 – Escolaridade do pai e da mãe ou responsável por turma	89
Gráfico 5 – Hábitos de leitura em casa por turma	90
Gráfico 6 – Hábitos de escrita em casa	91
Gráfico 7 – Estudo da ortografia nos anos anteriores.....	92
Gráfico 8 - Total geral de erros ortográficos por tipo, excluindo os de acento, de acordo com a porcentagem	124
Gráfico 9 - Soma de erros das produções e dos ditados, por subcategoria, de acordo com a porcentagem.....	125
Gráfico 10 - Turma A - Total de erros da primeira e segunda produções, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem	129
Gráfico 11 - Turma A - Total de erros fonográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem	130
Gráfico 12 - Turma A - Total de erros fonológicos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem	131
Gráfico 13 - Turma A - Total de erros ortográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem	132
Gráfico 14 - Turma A - Total de erros do primeiro e segundo ditados, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem	134
Gráfico 15 - Turma A - Total de erros fonográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem	135
Gráfico 16 - Turma A - Total de erros fonológicos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem	135
Gráfico 17 - Turma A - Total de erros ortográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem	137
Gráfico 18 - Turma B - Total de erros da primeira e segunda produção, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem	140

Gráfico 19 - Turma B - Total de erros fonográficos por subcategoria da primeira e segunda produção, de acordo com a porcentagem	140
Gráfico 20 - Turma B - Total de erros fonológicos por subcategoria da primeira e segunda produção, de acordo com a porcentagem	141
Gráfico 21 - Turma B - Total de erros ortográficos por subcategoria da primeira e segunda produção, de acordo com a porcentagem	142
Gráfico 22 - Turma B - Total de erros do primeiro e segundo ditados, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem	143
Gráfico 23 - Turma B - Total de erros fonográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem	144
Gráfico 24 - Turma B - Total de erros fonológicos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem	145
Gráfico 25 - Turma B - Total de erros ortográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem	146
Gráfico 26 - Turma C - Total de erros da primeira e segunda produção, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem	149
Gráfico 27 - Turma C - Total de erros fonográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem	150
Gráfico 28 - Turma C - Total de erros fonológicos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem	150
Gráfico 29 - Turma C - Total de erros ortográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem	151
Gráfico 30 - Turma C - Total de erros do primeiro e segundo ditado, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem	152
Gráfico 31 - Turma C - Total de erros fonográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditado, de acordo com a porcentagem	153
Gráfico 32 - Turma C - Total de erros fonológicos por subcategoria do primeiro e segundo ditado, de acordo com a porcentagem	154
Gráfico 33 - Turma C - Total de erros ortográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditado, de acordo com a porcentagem	155
Gráfico 34 - Redução do número de erros entre a primeira e a segunda produção nas turmas A e B de acordo com a porcentagem.....	157

Gráfico 35 - Redução do número de erros entre a primeira e a segunda produção nas turmas A e C de acordo com a porcentagem.....	158
Gráfico 36 - Redução do número de erros entre a primeira e a segunda produção nas turmas B e C de acordo com a porcentagem.....	158
Gráfico 37- Redução do número de erros entre o primeiro e o segundo ditado nas turmas A e B de acordo com a porcentagem.....	161
Gráfico 38 - Redução do número de erros entre o primeiro e o segundo ditado nas turmas A e C de acordo com a porcentagem.....	162
Gráfico 39 - Redução do número de erros entre o primeiro e o segundo ditado nas turmas B e C de acordo com a porcentagem	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOLP	Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EFII	Ensino Fundamental II
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IMP	Integração de Múltiplos Padrões
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SGE	Sistema Geral de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte
PROALFA	O Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 - A ORTOGRAFIA: SUA HISTÓRIA E SEUS USOS.....	27
1.1 A ortografia uma visão histórica.....	28
1.1.1 A origem da escrita alfabética.....	28
1.1.2 A ortografia como cristalização da variação linguística.....	33
1.1.3 A ortografia do português: classificação e descrição.....	35
1.2 A aprendizagem da ortografia no contexto atual	2840
1.2.1 A consciência metalinguística e o aprendizado da escrita.....	40
1.2.2 Aprendizagem da modalidade escrita da língua e da ortografia.....	45
1.2.3 Ortografia e seus aspectos.....	48
1.3 A ortografia na escola.....	54
1.3.1 Como sistematizar o ensino e a aprendizagem da ortografia na escola.....	54
1.3.2. A produção de texto e o aprendizado da ortografia.....	57
CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVA TEÓRICA.....	62
2.1 Teorias sobre a aprendizagem da escrita.....	63
2.1.1 Rota de memorização.....	64
2.1.2 Teoria da dupla rota.....	65
2.1.3 O Construtivismo.....	66
2.1.4 A teoria de fases	68
2.1.5 As teorias conexionistas.....	69
2.1.6 A Integração de Múltiplos Padrões - IMP.....	69
2.2 Abordagens teóricas para alfabetização no Brasil.....	73
2.2.1 Processo de apropriação da escrita: a influência das teorias.....	74
2.2.2 O encontro de perspectivas complementares.....	76
2.3 Ortografia: concepção teórica.....	78
2.3.1. Concepção de língua e o ensino e aprendizagem da ortografia.....	78
2.3.2. Estudos sobre instruções ortográficas explícitas.....	81
2.4 Teorias: algumas considerações.....	85
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO	87
3.1 O contexto de pesquisa	87
3.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	87
3.1.2 A escola.....	92
3.2 Metodologia: etapas da pesquisa.....	95
3.2.1. Etapa I. Contato com a escola e submissão ao COEP (Comitê de Ética e Pesquisa).....	96
3.2.2. Etapa II. Avaliação inicial das turmas.....	97
3.2.2.1. Categorização Inicial.....	98

3.2.3. Etapa III. Diferentes instruções.....	103
3.2.3.1. Turma A - Instruções reflexivas diretas.....	104
3.2.3.2. Turma B - Instruções reflexivas contextuais.....	112
3.2.3.3. Turma C - Instruções espontaneístas.....	119
3.2.4. Etapa IV. Avaliação final das turmas.....	119
3.2.5. Etapa V. Análise dos dados.....	119
3.2.6. Etapa VI. Avaliação da consciência metalinguística.....	121
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS.....	122
4.1 Análise da fase diagnóstica - produção de texto e ditado.....	122
4.1.1 Análise geral dos erros da Avaliação Inicial.....	123
4.2 Análise dos erros por grupos de alunos de acordo com a avaliação inicial e com a avaliação final.....	127
4.2.1 Turma A.....	127
4.2.1.1 Análise dos dados das produções de texto.....	128
4.2.1.2 Análise dos dados dos ditados.....	133
4.2.2 Turma B.....	138
4.2.2.1 Análise dos dados das produções de texto.....	139
4.2.2.2 Análise dos dados dos ditados.....	143
4.2.3 Turma C.....	147
4.2.3.1 Análise dos dados das produções de texto.....	149
4.2.3.2 Análise dos dados dos ditados.....	152
4.3 Análise comparativa dos erros entre os grupos de alunos de acordo com a avaliação inicial e com a avaliação final.....	156
4.3.1 Análise comparativa das produções.....	156
4.3.2 Análise comparativa dos ditados.....	160
4.3.3 Análise comparativa produções e ditados.....	164
4.4 Análise do questionário para avaliação da consciência metalinguística.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE.....	188

INTRODUÇÃO

Quando nascemos, entramos em contato com o mundo e nele interagimos através das múltiplas formas de comunicação, como oral, gestual, visual, sonora e escrita. Portanto, ao longo da vida, praticamos nossas habilidades comunicativas nos vários ambientes em que convivemos e estabelecemos interações sociais diversas. A escola é um desses ambientes, que nos proporcionam oportunidades de comunicação, algumas vezes mais espontâneas, outras mais controladas. Dentre as várias habilidades a serem aprimoradas na escola, a escrita se destaca como uma das principais. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010)

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. 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. (DOLZ;GAGNON;DECÂNDIO, 2010, p. 13)

Embora o desenvolvimento das habilidades de produção de texto seja uma das prioridades da escola, ao final do Ensino Médio, após 12 anos frequentando as aulas, os alunos apresentam grandes dificuldades com a escrita. Esse fato causa “espanto”, pois não corresponde “ao dispêndio de tempo e de recursos envolvidos na atividade pedagógica do ensino da língua” (ANTUNES, 2009, p. 212).

São inúmeros os resultados não satisfatórios das avaliações de escrita dos alunos como mostram os dados de alguns trabalhos desenvolvidos sobre a escrita ao longo da educação básica (SOUZA, 2020; COUTO, GUIMARÃES, LACERDA, 2021; SARTORI, MENDES, COSTA, 2015). Muitas vezes, o fracasso escolar é atribuído apenas aos próprios discentes e não ao conjunto de fatores que contribuem para esses resultados como as inadequações do sistema escolar, com a falta de formação continuada dos professores, a má distribuição do tempo escolar, o grande número de estudantes por sala, a escassez e a baixa qualidade do material didático disponível (ANTUNES, 2009). Por isso, é importante refletir sobre o ensino da escrita e buscar meios para torná-lo cada dia melhor.

Uma das grandes dificuldades dos alunos, mesmo no Ensino Fundamental II, é a escrita ortográfica. São inúmeras as inadequações apresentadas por eles em suas produções textuais,

muitas até comprometendo os sentidos e as intenções pretendidos nas situações comunicativas em que se inserem os textos. Para Morais (2000, p.18) “a ortografia¹ é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”, por isso é importante que ela seja ensinada e compreendida.

Graham, Harris e Chorzempa (2002) evidenciam, em seus estudos, as várias interferências das dificuldades de escrita ortográfica nas produções de texto em geral. De acordo com os autores, quando se escreve uma palavra com erros² de ortografia, pode-se comprometer o sentido e a confiabilidade daquilo que se pretende dizer. Além disso, eles destacam trabalhos que mostram que professores qualificam um texto como melhor em organização de ideias quando não há erros ortográficos do que quando esse mesmo texto contém erros ortográficos. Outra consequência da dificuldade de escrita ortográfica destacada pelos autores é na hora da produção textual, quando os alunos esquecem a sequência de ideias do seu texto, porque precisam desviar a atenção do planejamento textual para pensar em como se escreve determinada palavra. Por último, destacam que a dificuldade com a escrita ortográfica constrange os alunos, levando-os a evitar a escrita e a acreditar que não são capazes de escrever. Diante dessas evidências, os autores propõem um estudo para investigar a relação entre o conhecimento ortográfico e a produção de texto escrito, que resulta nas seguintes conclusões:

Os resultados do presente estudo indicam que há uma ligação entre aprender a escrever as palavras de forma correta e o desenvolvimento da produção de texto escrito. Imediatamente após a orientação, os alunos que receberam instruções suplementares de ortografia não superaram apenas a quantidade de acertos ortográficos, mas evidenciaram maior progresso em sua capacidade de construir frases escritas. Consequentemente, os efeitos da instrução ortográfica foram transferidos para a escrita, resultando em melhorias nas habilidades de produção de texto das crianças. Esses achados se estendem ao estudo de Berninger et al. (1998) mostrando que os efeitos da escrita podem ser transferidos para além do crescimento da produção de texto e que tais efeitos podem ocorrer com uma amostra de alunos

¹ “A palavra Ortografia é formada por ‘orto’, elemento de origem grega, usado como prefixo, com o significado de direito, reto, exato e ‘grafia’, elemento de composição de origem grega com o significado de ação de escrever; ortografia, então, significa ação de escrever direito.” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/ortografia/>>)

² O erro ortográfico acontece quando o aprendiz ainda não aprendeu a escrever de acordo com as normas ortográficas que regem a língua. Esse fato pode comprometer a qualidade da comunicação, dentre outras consequências. Por isso, é importante usar o erro como fator auxiliar à aprendizagem. Assumimos neste trabalho a concepção de erro como “elemento revelador do processo de aprender”, isto é, compreendemos, assim como Miranda (2010, p.4), que o erro mostra o conhecimento da criança sobre a estrutura da língua e pode ajudar os estudiosos a entender melhor como ela constrói o saber sobre o sistema de escrita de sua língua. Segundo a autora, “essa concepção de erro converge para a definição freireana segundo a qual o erro é uma forma provisória de saber e nos remete a noção de ‘erro construtivo’ que se filia às idéias de Piaget” (MIRANDA, 2010, p.4).

mais desafiadora do ponto de vista acadêmico. (GRAHAM, HARRIS E CHORZEMPA, 2002, p. 681, tradução nossa)³

Além do efeito favorável do ensino da ortografia através de instruções diretas e explícitas na produção de textos, conforme explicitado no parágrafo anterior, é importante destacar outro fator que pode influenciar positivamente a qualidade da escrita dos alunos, o desenvolvimento da consciência metalinguística:

entendida não apenas como capacidade de ouvir a língua, analisar seus 'sons' e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais (SOARES, 2018, p.124).

É significativo que os alunos reflitam sobre as relações existentes entre os sons da fala e sua representação na escrita tanto no nível da palavra, no nível das relações fonema-grafema, quanto no nível do texto escrito e suas especificidades estruturais e linguísticas, diferenciando-o do texto oral (SOARES, 2018). A construção da consciência metalinguística, ao longo do Ensino Fundamental, auxiliará o aluno na avaliação das suas próprias produções escritas de forma mais crítica, levando-os a rever o próprio texto com um olhar mais preciso.

Esse conhecimento sobre a importância do ensino da ortografia de forma explícita e reflexiva e da construção da consciência metalinguística junto aos alunos pode favorecer as práticas⁴ escolares, pois é comum ouvir dos professores de diversas áreas o quanto os alunos grafam mal as palavras. Algumas vezes fazem até piadas com os “erros” cometidos pelos alunos nas atividades de sala ou em provas. Quando são os alunos dos anos finais do ensino fundamental, os comentários soam de forma desesperançosa “Se não aprendeu até hoje, quando aprenderá?”; “Esses meninos não sabem escrever!”. Muitos desses erros, que persistem ao longo da vida escolar, também acabam sendo divulgados e ridicularizados nas mídias sociais.

³ The findings from the present study indicate that there is a link between learning to spell and writing development. Immediately following instruction, students who received supplementary spelling instruction not only outperformed their counterparts in the math control condition on measures assessing spelling performance but evidenced greater progress in their ability to construct written sentences. Consequently, the effects of spelling instruction transferred to writing, resulting in improvements in children’s text-production skills. These findings extend the previous Berninger et al. (1998) study by showing that spelling effects can transfer to more than just growth in writing output and that such effects can occur with a more academically challenging sample of students.

⁴ Compreendemos como “práticas escolares” o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula a partir do seu conhecimento, da seleção que ele faz do conteúdo sugerido pelo currículo geral da disciplina e da forma como ele aborda esse conteúdo.

Entretanto, o que a minha experiência, como professora de língua portuguesa, do Ensino Fundamental II, tem me mostrado é que, em algumas escolas, não há uma reflexão entre os professores sobre o porquê de esses alunos apresentarem erros ortográficos em seus textos, mesmo já estando nos anos finais do ensino fundamental. Os professores, muitas vezes, permanecem utilizando as mesmas práticas, ou seja, grifam as palavras escritas e, em cima ou ao lado, a reescrevem corretamente ou, muitas vezes, nem isso fazem mais. A maioria dos alunos, ao receber esses tipos de correções de ortografia em questões de prova ou em produções de texto, de variadas disciplinas, não olha o que foi corrigido, não reflete sobre o erro, priorizando a nota final da prova ou da atividade. É possível que, nessas instituições, o ensino da ortografia, a partir da reflexão sobre os aspectos linguísticos das palavras e de forma sistemática, seja interpretado como desnecessário,

pois esse conteúdo estaria associado a um modelo mecanicista de ensino e de aprendizagem. Essa compreensão está pautada na ideia de que a ortografia seria aprendida, espontaneamente, através do contato com os textos escritos. Desse modo, os alunos aprenderiam a escrever corretamente ‘com o tempo’, pela exposição repetida às palavras de sua língua (MORAIS E SILVA, 2007, p. 64).

Certamente, um dos motivos para a permanência dos erros ortográficos, ano após ano, nos textos produzidos pelos alunos em diversas instâncias comunicativas, seja, de fato, pela ausência de um trabalho sistemático e reflexivo em razão de uma visão excessivamente mecanicista deste processo.

Há propostas de vários autores sobre a necessidade do ensino reflexivo e sistemático da ortografia. De acordo com Antunes (2003, p.60), escrever textos de forma adequada, inclusive grafar as palavras corretamente, “é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem”.

Para Morais (2000, p. 23), “a ortografia é uma norma, uma convenção social” e, para aprendê-la, necessitamos de ensino, não podemos esperar que os alunos descubram sozinhos a escrita ortográfica das palavras. É necessário que a escola incorpore o ensino sistemático da ortografia ao ensino de língua portuguesa. Não o ensino tradicional da ortografia com atividades mecânicas, repetitivas, de cópia de listas de palavras, de completar lacunas apenas, mas o ensino reflexivo, que leve os alunos a compreender as dificuldades de nossa ortografia e a entender

que o aprendizado da escrita ortográfica das palavras os ajudará a se comunicar com maior eficiência através dos textos escritos.

Embora vários autores afirmem que o ensino da escrita ortográfica exige orientações mais pontuais em relação às suas características específicas (CAGLIARI, 1996; MORAIS E SILVA, 2007; MORAIS, 2000; OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2018; TREIMAN, 2018), no Brasil, ainda não há estudos mais amplos que verifiquem de fato a pertinência da instrução⁵ ortográfica explícita no Ensino Fundamental II⁶ e seu impacto na aprendizagem. É eminente que se aborde essa questão, uma vez que, resultados da revisão meta-analítica, realizada por Granham e Santangelo (2014) sobre o impacto de procedimentos de ensino da ortografia em estudos experimentais ou quase-experimentais na aprendizagem da escrita, evidenciam que o uso de instruções ortográficas explícitas melhora a performance dos estudantes na escrita das palavras, além de ampliar a consciência fonológica e as habilidades de leitura desses aprendizes tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse estudo deixa clara a importância de ensinar a ortografia de forma sistemática, direta e reflexiva.

Diante do exposto, pretendemos responder às seguintes questões:

- O uso de instruções explícitas e diretas, de forma reflexiva, para o ensino sistemático da ortografia em *grupos de palavras isoladas* contribuiu para melhorar a escrita de palavras isoladas e a produção de textos?
- O uso de instruções explícitas e diretas, de forma reflexiva, para o ensino sistemático da ortografia, *a partir do estudo de textos*, contribuiu para melhorar a escrita de palavras isoladas e a produção de textos escritos?
- O grupo de alunos que não recebeu instruções explícitas e diretas, de forma reflexiva, para o ensino sistemático da ortografia apresentou maior número de erros, comparando-se aos outros grupos?
- Os alunos participantes da pesquisa demonstraram ter consciência metalinguística ao final do experimento?

⁵ Compreendemos o termo “instrução” como orientação mais direta sobre os aspectos linguísticos das palavras, isto é, sobre as relações de correspondência entre letra e som, sobre as possibilidades de construção silábica. Essa “instrução”, pelo fato de levar o aprendiz a refletir sobre as palavras de forma mais precisa, amplia a consciência metalinguística, conforme abordaremos na subseção “*A consciência metalinguística e o aprendizado da língua escrita*”.

⁶ Pesquisa realizada no ano de 2021 sobre o ensino da ortografia, no portal Scielo e no portal Google Acadêmico encontrou vários artigos que abordavam o tema ortografia, mas nenhum deles tratava da instrução ortográfica no Ensino Fundamental II.

A partir dessas questões de pesquisa, foram delineadas as hipóteses de que: o uso de instruções explícitas e diretas, de forma reflexiva, para o ensino sistemático da ortografia tem maior impacto na escrita de palavras isoladas, na produção de textos escritos, comparando-se às instruções globais, apenas a partir da leitura e interpretação de textos; os alunos participantes da pesquisa demonstraram ter consciência metalinguística ao final do experimento.

Para esclarecer as questões de pesquisa, elegeu-se, como objetivo geral, verificar qual dos tipos de instruções é mais eficaz para o ensino sistemático da escrita ortográfica e qual o impacto desse ensino na aprendizagem tanto na escrita de palavras isoladas quanto na produção de texto escrito dos alunos. Como objetivos específicos, busca-se, nesta pesquisa, identificar os erros ortográficos mais recorrentes dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II; construir e aplicar três diferentes tipos de práticas, sendo duas com instruções diretas e explícitas para o ensino da ortografia e uma com instruções voltadas para o estudo do texto, não direcionadas para o ensino da ortografia: 1) Direta - elaborada a partir de grupos de palavras e de palavras isoladas; 2) Contextual - elaborada a partir de textos de vários gêneros e com grau de complexidade adequado ao ano de estudo; 3) Espontaneísta - leitura e interpretação de textos sem orientações específicas sobre a escrita ortográfica; avaliar o impacto dessas três práticas, para o ensino da ortografia. E, por fim, discutir a importância da consciência metalinguística na escrita ortográfica.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizaremos como base a pesquisa-ação (PAIVA, 2019), de caráter intervencionista e, ao mesmo tempo, descritivo, e as metodologias de abordagem científica qualitativa e quantitativa, a partir das amostras de textos que foram coletados por mim, professora de língua portuguesa, de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública Municipal de Belo Horizonte.

Este trabalho está organizado em *Introdução* seguida de mais quatro capítulos com seções e subseções. O primeiro capítulo refere-se à *A ortografia: sua história e seus usos*, no qual é apresentada a trajetória histórica do sistema de escrita da língua portuguesa, desde sua origem na oralidade, até sua forma atual na escrita, destacando-se as convenções ortográficas vigentes, seus usos e seu ensino. Este se organiza em três seções, a saber: *A ortografia uma visão histórica*, *A ortografia no contexto atual*, *A ortografia na escola*. O segundo capítulo refere-se à *Perspectiva teórica* e se subdivide em quatro seções *Principais teorias sobre a aprendizagem*

inicial da escrita, Abordagens teóricas para alfabetização no Brasil, Ortografia: concepções teóricas, Teorias: algumas conclusões. Nele, apresentamos e discutimos algumas teorias sobre o processo de alfabetização e de apropriação da norma ortográfica da língua portuguesa, bem como apontamos a teoria norteadora deste trabalho. O terceiro capítulo se destina ao *Percurso Metodológico* e apresenta as seções *O contexto de Pesquisa; Metodologia: etapas da pesquisa.* Nele constam, o contexto no qual foi desenvolvida a presente pesquisa; a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados; as etapas do trabalho, incluindo a descrição das instruções ortográficas que foram elaboradas e aplicadas pela pesquisadora. O quarto capítulo apresenta e discute a *Análise dos Dados* e apresenta as seções *Análise da fase diagnóstica - produção de texto e ditado, Análise dos erros por grupos de alunos de acordo com a avaliação inicial e com a avaliação final, Análise comparativa dos erros entre os grupos de alunos de acordo com a avaliação inicial e com a avaliação final, Análise do questionário para avaliação da consciência metalinguística*". Nele é feita a análise dos dados coletados desta pesquisa, a fim de alcançar os objetivos específicos deste trabalho. Por fim, as *Considerações Finais*, as *Referências Bibliográficas* e os *Apêndices*.

CAPÍTULO 1 - A ORTOGRAFIA: SUA HISTÓRIA E SEUS USOS

Este capítulo compreende a trajetória histórica do sistema de escrita da língua portuguesa, desde sua origem na oralidade, até sua forma atual na escrita, destacando-se as convenções ortográficas vigentes, seus usos e seu ensino. Além disso, ele apresenta uma revisão da literatura a fim de compreender nuances da ortografia no campo do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, o capítulo é organizado da seguinte forma: primeiro, na seção "*A ortografia uma visão histórica*", tratamos da origem da escrita alfabética, do surgimento da ortografia como cristalização da variação linguística, incluindo como ocorreram os acordos ortográficos entre os países que utilizam a língua portuguesa, em específico Brasil e Portugal e, finalizamos com a classificação e descrição da ortografia do português brasileiro. Na seção "*A ortografia no contexto atual*", discorremos sobre como acontece a aprendizagem da escrita e da ortografia na realidade atual, destacando-se as características linguísticas envolvidas nesse processo. Na seção seguinte, denominada "*A ortografia na escola*", discutimos como podemos sistematizar o estudo da ortografia nas instituições de ensino regular. Apresentamos diferentes estratégias, defendidas por vários autores, como possibilidades de efetivar o ensino da escrita ortográfica na escola.

1.1 A ortografia uma visão histórica

Esta seção apresenta a origem da escrita alfabética, o surgimento da ortografia como cristalização da variação linguística, destacando-se os acordos ortográficos entre os países que utilizam a língua portuguesa, em específico Brasil e Portugal, e finaliza com a classificação e descrição da ortografia do português brasileiro. Consideramos essencial a compreensão do sistema de escrita da língua portuguesa, das suas variações, destacando as relações fonema-grafema e o padrão silábico, para pensarmos em seu ensino na escola. Aprender ortografia não é facultativo na sociedade letrada em que vivemos, uma vez que utilizar as convenções ortográficas, nas situações de comunicação oficiais nos dias atuais, é uma exigência social, traz prestígio.

1.1.1 A origem da escrita alfabética

Desde a mais tenra idade, estamos em contato com a escrita, mesmo antes de compreendê-la. Ao andar pelas ruas, visualizamos desenhos, símbolos e letras em placas, *outdoors*, panfletos de supermercado, drogarias. Mas nem sempre foi assim, há muitos anos, existia apenas a comunicação através da modalidade oral da língua⁷. Os homens observavam as imagens que faziam parte da natureza, como as estrelas, as paisagens e também conversavam entre si. “Até que um dia, imagem e fala se juntaram para formar a escrita” (BAUSSIÉ, 2005, p. 10). As primeiras representações escritas surgiram aproximadamente nos anos 3.100 a.C, na Suméria, país localizado na Mesopotâmia, onde hoje estão o Irã e o Iraque e se propagaram pelo mundo com o surgimento dos variados sistemas de escrita. As primeiras representações eram usadas para se comunicar à distância, usando “tabuinha de argila” com o selo do Rei e desenhos para representar mensagens sobre transações comerciais de rebanhos de animais, por exemplo (BAUSSIÉ, 2005, p.14). Inicialmente, esses sistemas buscavam representar a quantidade e os objetos através de números e desenhos, evoluindo para outras representações ao longo dos anos (CAGLIARI, 1999).

Através da escrita, ideias, pensamentos, sentimentos são reportados aos grupos de pessoas contemporâneos e àqueles que tiverem acesso às informações registradas pelos próximos 10,

⁷ “*língua language* sistema de comunicação autônomo utilizado por membros de uma comunidade de fala. É objeto primário da investigação linguística.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 144)

20, 30 ou mil anos (BAUSSIÉ, 2005). A invenção da escrita permitiu aos indivíduos o acúmulo do conhecimento ao longo dos anos e é um marco na história da humanidade. A escrita traz consigo a memória cultural, artística, política, religiosa, científica, cultural de tempos vividos pelos homens (CAGLIARI, 1996).

A fase pictórica da escrita se caracteriza por desenhos ou pictogramas que representam uma imagem daquilo que faz parte da realidade (CAGLIARI, 1996). A escrita inicial dos sumérios consistia em desenhos que simbolizavam a verbalização de objetos, animais, pessoas que faziam parte da realidade da época. Assim, “um desenho de cabeça de boi designava um boi, e uma espiga queria dizer ‘cevada’”(BAUSSIÉ, 2005, p.16). Também havia a combinação de vários desenhos ou sinais para formar uma mensagem como a soma dos desenhos de mulher + montanha para designar “ ‘a mulher que foi retirada da montanha’, isto é, a escrava” (BAUSSIÉ, 2005, p.16).

Para facilitar a escrita nas tabuinhas de argila fresca, os escribas sumérios começaram a utilizar o cálamo, isto é, pedaço de cana com ponta, para fazerem suas inscrições. Essa técnica permitiu traços mais refinados, tornando os sinais cada vez mais distantes do retrato fiel daquilo que fazia parte da realidade que retratavam. Os sinais se tornaram mais abrangentes, podendo representar palavras diferentes como a sílaba “ti”, que representava as palavras “flecha” e “vida”. Essa fase ideográfica da escrita com ideogramas, que também representavam sons da língua, e não somente os objetos, permitia a escrita de nomes e frases com maior facilidade e maior amplitude (BAUSSIÉ, 2005, p. 16).

A escrita ideográfica se diferencia da escrita pictográfica, primeiro porque cada pictograma representa apenas um objeto ou lugar ou ser vivo que faz parte da realidade, enquanto um ideograma pode representar vários conceitos, como, por exemplo, o desenho do sol que pode representar luz, calor, energia, além do próprio sol. Outra diferença notável é que a escrita ideográfica pode não apresentar semelhança entre o objeto a ser representado e seu ideograma, enquanto a escrita pictográfica representa fielmente aquilo que retrata da realidade (OLIVEIRA, 2005).

É importante observar que, mesmo com a evolução dos tipos de comunicação humana ao longo dos anos, os sistemas de escrita pictográfica e ideográfica, baseados no significado, ainda integram a comunicação nos dias atuais. Como exemplo, temos os sinais de trânsito, as placas

indicativas de banheiro feminino ou masculino, com figuras que representam uma mensagem, um conteúdo a ser transmitido. Entretanto, os sistemas de escrita pictográfica e ideográfica não atendem todas as demandas da comunicação escrita. Por isso, ao longo dos anos, os ideogramas utilizados sofreram modificações, transformaram-se em letras, que passaram a representar os sons da fala, compondo os alfabetos dos quais o nosso se originou (CAGLIARI, 1996).

O alfabeto latino, que utilizamos, é proveniente do alfabeto grego criado no século VIII antes de Cristo, quando mercadores fenícios levaram seu alfabeto, que continha 22 consoantes, para a Grécia. Os gregos acrescentaram as vogais a esse alfabeto o tornando mais eficiente, pois essa mudança possibilitava a análise da língua falada, produzindo todos seus sons (BAUSSIÉ, 2005).

A fase alfabética da escrita, isto é, aquela que usa o sistema de escrita alfabético, apresenta as letras⁸ como principal característica. Nessa fase, as letras adquirem valor fonográfico e perdem seu valor ideográfico, isto é, representam os sons da língua. “A escrita alfabética é a que apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita” (CAGLIARI, 1996, p. 110). Conhecendo os sons representados pelas letras do alfabeto, é possível formar todas as palavras de uma língua, inclusive aquelas que ainda não foram inventadas (BAUSSIÉ, 2005).

De acordo com Oliveira (2005), essa mudança de sistemas de escrita pictográfica e ideográfica simbolizou uma grande evolução, pois a escrita alfabética

passou a representar o plano da expressão, e não mais o do conteúdo. Se, por um lado, os significados são uma classe aberta (estão sempre aparecendo significados novos e desaparecendo outros tantos), os sons dos quais uma língua se utiliza são em número limitado (OLIVEIRA, 2005, p.23).

A compreensão das diferenças entre língua e fala são importantes para a conceitualização da modalidade escrita da língua e, posteriormente, da escrita ortográfica. Segundo Oliveira (2005, p. 29), “toda fala, ou ato de fala, é única; ela tem um começo e um fim. Mas a língua que permite

⁸ **letra** *letter* cada unidade representacional gráfica em um sistema de escrita alfabética. No português, após o acordo ortográfico que entrou em vigor em 2009, temos 26 letras: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Letra e som não são sempre equivalentes. Letras representam a escrita e sons representam a fala. Uma **letra** pode estar associada a um único **som**, como a letra **p**, que é sempre pronunciada como [p], ou uma letra pode estar associada a mais de um som, como a letra **x**, que é associada aos sons [s, f, ks, z] nas palavras próximo, caixa, taxi, exemplo.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p.142)

esses atos de fala é constante”, isto é, a língua é homogênea, abstrata, organizada mentalmente. A fala é heterogênea, quando falada por grupos de pessoas diferentes, apresenta variações de sons e palavras (OLIVEIRA, 2005). Esses sons variáveis que emitimos quando falamos podem ser descritos, classificados e transcritos por métodos de estudos da fonética⁹. Os segmentos consonantais e vocálicos são representados pelos fones¹⁰.

Cada língua apresenta uma organização particular de seus segmentos consonantais e vocálicos em sílabas, permitindo a formação de palavras possíveis. O estudo da cadeia sonora da fala, ou seja, das possíveis sequências sonoras de uma língua, que podem ser agrupadas em segmentos consonantais e vocálicos, é objeto de estudo da fonologia¹¹. Esse estudo possibilita a conversão da linguagem oral em código escrito (CRISTÓFARO-SILVA, 2017).

A tradução dos sons de uma língua em fonemas se torna visível através do sistema de escrita alfabético, representado por letras, que são parte dos grafemas¹². O conhecimento da língua que usamos para nos comunicar de forma oral ou escrita é complexo e demanda “o domínio desses padrões mentais - o saber linguístico ou língua - permite cifrar (codificar) e decifrar (decodificar) um número infinito de mensagens, faladas ou escritas” (LUFT, 1997, p. 3).

Os fonemas¹³, as unidades mínimas dos sons da fala, que se diferenciam de outras unidades sonoras da língua em um mesmo contexto, são representados pelas letras do alfabeto, mas não

⁹ “**fonética** *phonetics* disciplina da linguística que apresenta os métodos para descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana. Algumas subdivisões da fonética são: **fonética articulatória**, **fonética auditiva**, **fonética acústica** **fonética instrumental**. Relaciona-se ao uso do conhecimento linguístico, ou seja, ao **desempenho**.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 110).

¹⁰ “**fone** *phone* unidade sonora vocálica ou consonantal atestada na produção da fala. Elemento registrado na transcrição **fonética**, entre **colchetes**. Unidade sonora pronunciável isoladamente.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 109)

¹¹ “**fonologia** *phonology* disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza também a boa-formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento. Relaciona-se com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, ou seja, a **competência**. Tem interface com a fonética, com a morfologia e com a sintaxe. Os domínios da **fonologia** e da **fonética** são complementares.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 110).

¹² “**grafema** *grapheme* unidade representacional em um sistema de escrita. Engloba, além das letras, os números e os sinais de pontuação. Em sistemas de escrita alfabética, idealmente, um único **grafema** pode ser compreendido como o correlato escrito de um **fonema**. Por exemplo, o grafema **p** é o correlato escrito do fonema /p/. Contudo, há situações em que dois grafemas podem representar um único fonema e, neste caso, são denominados **dígrafos**. Exemplos de dígrafos em português são: **chave**: fonema /ʃ/, **palha**: fonema /ʎ/, ou **banho**: fonema /ɲ/. Um **grafema** pode não representar nenhum **fonema**, no caso de consoantes mudas, como o **h** em início de palavras em português, por exemplo, na palavra **homem**.”(CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 129).

¹³ “**fonema** *phoneme* unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua. Dois sons podem ser classificados como fonemas quando estão em **contraste** e **oposição**. Ou

são pronunciáveis de forma isolada. Os fonemas, quando convertidos em letras ou em combinação de letras do alfabeto, possibilitam a escrita; e, quando o contrário acontece, isto é, as letras ou combinação de letras do alfabeto se convertem em fonemas, a leitura é possível (SOARES, 2018). “Essa ‘conversão’ de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética (...)” (SOARES, 2018, p. 46).

A escrita alfabética é compreendida como uma invenção cultural de um sistema de representação¹⁴ ou de um sistema notacional (SOARES, 2018). Nesse sistema, os sons da fala foram representados pelos grafemas de forma arbitrária, sem uma predeterminação. Entretanto, esse conjunto de grafemas representados se materializam com uma forma específica, nome e posição determinada, isto é, utilizam de uma notação (SOARES, 2018).

De acordo com Oliveira (2005), a aprendizagem da língua escrita retrata um pouco da evolução da escrita ao longo da história da humanidade. Quando as crianças iniciam a aprendizagem da escrita, registram com desenhos aquilo que pretendem escrever, isto é, fazem o desenho da mãe, do pai e dos irmãos para representar a escrita da palavra família. Esse tipo de registro pode ser comparado à escrita pictográfica. Já quando elas escrevem *fmg* para representar a palavra *formiga*, estão usando uma escrita semelhante à escrita silábica, uma vez que cada letra representa uma sílaba. No momento em que a criança inicia a escrita alfabética, isto é, usando uma letra para representar um som, ela pode cometer erros como a escrita da palavra *peixe* por *pexe*. Nesse caso, ela escreve como fala, pois “escrever alfabeticamente não significa escrever ortograficamente” (OLIVEIRA, 2005, p. 24). Essa fase da aprendizagem da escrita mostra bem o período da história da escrita em que ainda não haviam se estabelecido as normas ortográficas e que se observava a fala e transcrevia-se os sons para a escrita. Entretanto, como as línguas são instáveis, isto é, apresentam mudanças nos sons das palavras, na maneira como essas

seja, são sons diferentes em um mesmo **contexto**, em palavras com significados diferentes. Por exemplo, os segmentos /f/ e /v/ são fonemas em português e o contraste é demonstrado pelo par mínimo *faca* e *vaca*. Dois sons podem também ser caracterizados como fonemas se eles apresentam diferenças fonéticas significativas entre si e a língua não apresenta parâmetros distribucionais para explicitar o contraste. Por exemplo, o som /h/ em inglês somente ocorre em início de palavra e o som /η/ somente ocorre em final de palavra. Por não ocorrerem em um mesmo **ambiente**, não é possível atestar o contraste entre /h/ e /η/, mas por serem bastante dissimilares os dois sons são caracterizados como fonemas distintos. Fonemas são transcritos entre barras transversais e não são pronunciáveis, pois expressam uma **representação** linguística abstrata.” (CRISTÓFARO SILVA, 2021, p.109)

¹⁴ “A escrita alfabética atribui às letras a função de representar os sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação.” (OLIVEIRA, 2005, p. 30) Essa relação não acontece sempre da mesma maneira, isto é, um som pode ser representado por letras diferentes, por exemplo, “[s] como em seu, çeu, máximo, aço, asso, pás, paz, naça, exçelente”. (OLIVEIRA, 2005, p. 33)

palavras são pronunciadas ao longo dos anos, a leitura ou escrita desse sistema ficou complexa, levando os estudiosos a pensarem em uma solução para esse impasse (CAGLIARI, 1996, 1999).

1.1.2 A ortografia como cristalização da variação linguística

Todas as línguas vivas, usadas diariamente para comunicação entre um determinado grupo de pessoas, estão sujeitas a modificações causadas por variações étnica, social, geográfica daqueles que se servem dela (COUTINHO, 1970). As línguas mudam sempre, de forma contínua, a partir de seu uso. Além disso, falantes de uma mesma língua podem apresentar pronúncias diferentes das mesmas palavras, dependendo da região e dos grupos socioculturais dos quais fazem parte (CRISTÓFARO-SILVA, 2017).

A utilização da escrita alfabética, antes do estabelecimento das normas ortográficas, por pessoas com dialetos¹⁵ diferentes, resultou em várias representações escritas de palavras com o mesmo significado. Esse fato destacou a necessidade de se estabelecer uma forma única de escrita das palavras por todos os falantes de diferentes dialetos (CAGLIARI, 1999). Se na escrita fossem transcritas todas as variações das falas, a leitura da mensagem escrita por um falante do português com pronúncia típica do estado do Rio de Janeiro, por exemplo, seria difícil de ser lida por um falante do português que utilizasse a pronúncia típica do estado do Amazonas, sendo o contrário verdadeiro (MORAIS, 2003).

A ortografia da língua portuguesa, assim como de outras línguas, surge para fixar na escrita uma forma única de se representar a língua falada, facilitando a comunicação. No entanto, antes de se alcançar essa uniformidade ortográfica, houve muitos estudos com propostas que visavam manter a etimologia¹⁶ das palavras tanto no latim, como no grego. Havia grande confusão entre o modo como se pronunciava as palavras e sua escrita, o que foi se esclarecendo com as

¹⁵ “dialecto *dialect* variedade linguística que se distingue em relação a outras variedades linguísticas que tenham propriedades gramaticais, lexicais ou social diferentes. Pode-se referir, por exemplo, ao *dialecto mineiro* ou a um *dialecto feminino*. Embora o termo **dialecto** permita, em princípio, delinear um conjunto de falantes, há problemas metodológicos em se caracterizar um **dialecto**. Na prática não há homogeneidade plena em uma **comunidade de fala**, uma vez que a variação linguística é de natureza heterogênea entre indivíduos.” (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 91)

¹⁶ **e·ti·mo·lo·gi·a** (latim *etymologia*, *-ae*, do grego *etumología*, *-as*): substantivo feminino - 1. [Gramática] Parte da gramática que trata da origem e formação das palavras; 2. Origem de uma palavra. = ÉTIMO “**etimologia**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/etimologia> (acesso em 19 de abril de 2022).

publicações que abordavam as possíveis normas ortográficas do português desde o ano de 1520 até o ano de 1943, quando “a Academia Brasileira de Letras aprovou unanimemente, na sessão de 12 de agosto, o novo Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa” (MARTINS, 2010, p. 43). Somente em 1945, Portugal assinou a lei sobre esse acordo ortográfico firmado com o Brasil, que não foi ratificado pelo Congresso Nacional, mantendo-se as normas do Formulário Ortográfico de 1943. Em 1955, a lei 2.623 instituiu esse acordo como obrigatório, ele foi melhor aceito, pois apresentava como base o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia de Ciências de Lisboa, edição de 1940. O acordo de 1943 também incluía

os brasileirismos consagrados pelo uso, os estrangeirismos e neologismos de uso corrente no Brasil e necessários à língua literária; substituição de certas formas usadas em Portugal pelas correspondentes formas usadas no Brasil, consoante a pronúncia e a morfologia consagradas; fixação de grafia de vocábulos cuja etimologia ainda não estava perfeitamente demonstrada, consignando-se em primeiro lugar a de uso mais generalizado; fixação de grafias de vocábulos sincréticos e dos que têm uma ou mais variantes, tendo-se em vista o étimo e a história da língua, e registro de tais vocábulos um a par do outro, de maneira que ficassem em primeiro plano, como preferível o de uso mais generalizado; rejeição à duplicidade gráfica ou prosódica de qualquer natureza, dando-se a cada vocábulo uma única forma, salvo se nele há consoante que facultativamente haja mais de uma pronúncia legitimada pelo uso ou pela etimologia. Nesses casos, serão registradas as duas formas, uma em seguida à outra, colocando-se em primeiro lugar a de uso mais generalizado. (MARTINS, 2010 p. 43- 44)

Durante os anos seguintes, surgiram novas publicações de projetos como o da “Nomenclatura Gramatical Brasileira”, que buscavam regularizar a gramática, suas estruturas morfológicas, sintáticas, além de outros documentos sobre as regras de acentuação. Depois de dezesseis anos, esse acordo foi simplificado pela Lei nº 5.765, de 18.12.1971 (LUFT, 1997).

Em 1990 foi aprovado em Lisboa por representantes de 7 países lusófonos o projeto de texto de ortografia de Língua Portuguesa, nomeado Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa - AOLP, contendo várias alterações ortográficas com o objetivo de diminuir as diferenças existentes. Em 18 de abril de 1995, o presidente do senado José Sarney promulgou a aprovação desse Acordo pelo Congresso Nacional Brasileiro. Em 29 de setembro de 2008, o decreto que estabeleceu a entrada em vigor do AOLP para primeiro de janeiro de 2009 foi assinado pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva. Junto a esse Acordo foi anexada uma nota explicativa da Comissão de Lexicografia e Lexicologia da Academia Brasileira de Letras, elaborada junto ao lançamento da quinta edição do VOLP - Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa, registrando vários procedimentos sobre o AOLP-1990 (MARTINS, 2010).

Todos esses acordos, inclusive esse último vigente até os dias atuais, trazem como principal objetivo a unificação dos sistemas ortográficos da Língua Portuguesa utilizados por países que usam essa língua oficialmente, evitando-se a perda da unidade da língua. Entretanto, não é aconselhável acabar completamente com as diferenças entre as várias ortografias do português, uma vez que o registro escrito da língua traz consigo suas origens etimológicas, que precisam ser mantidas e são muito diferentes das variações linguísticas da oralidade (AOLP, 1990). Compreendemos, então, que é positivo conservar por um longo tempo, os acordos, pois eles se tornam familiares para os usuários da língua escrita, capazes de ler e escrever seguindo suas convenções, independente do dialeto que usam. Não há necessidade da incorporação de todas as mudanças da modalidade oral da língua pela escrita, uma vez que essas mudanças são constantes.

1.1.3 A ortografia do português: classificação e descrição

Conhecer as classificações possíveis do sistema de escrita da língua que utilizamos pode ajudar na compreensão de seus aspectos fonológicos, etimológicos, morfológicos e semânticos.

Os sistemas morfológico¹⁷ e o genealógico¹⁸ são os mais usados para classificação das línguas. A língua portuguesa apresenta um sistema morfológico composto por palavras formadas de raízes contendo a ideia principal, acrescidas de prefixos ou sufixos, como em *felizmente* que é derivada da palavra *feliz*. Outras palavras da língua portuguesa surgem da junção de duas ou mais palavras, que indicam novas ideias ou significados. Por exemplo, a palavra originada do tupi, “capivara (caapi = capim e uara = comer), significado composto ‘animal que come capim’” (COUTINHO, 1970, p. 25). A classificação da língua portuguesa quanto ao seu sistema genealógico apresenta suas origens no grupo das Línguas da Eurásia (Europa e Ásia), mais especificamente no grupo europeu, no qual o latim se encontra (COUTINHO, 1970).

Estudo de Seymour, Aro e Erskine (2003) sobre a aprendizagem da leitura, na fase de alfabetização, em inglês e em 12 outras línguas de países europeus, apresentou uma classificação hipotética mais detalhada dessas línguas europeias de acordo com os níveis de

¹⁷ “O sistema de escrita Morfológico, criado por Schlegel e vulgarizado por Guilherme Schleicher, baseia-se na estrutura das palavras.” (COUTINHO, 1970, p. 24)

¹⁸ “O sistema de escrita genealógico tem por fundamento a comunidade de origem de um grupo de línguas, que constituem assim uma verdadeira família” (COUTINHO, 1970, p. 24).

profundidade ortográfica e com as dimensões de complexidade silábica de cada língua, isto é, as classificou como mais “transparentes ou mais opacas”¹⁹: finlandês - muito transparente; grego, italiano, espanhol, alemão, norueguês, islandês - mais próximas da transparência; português, holandês, sueco - mais próximos da opacidade e o dinamarquês e o inglês classificados como muito opacas.

Na língua portuguesa, existem palavras mais transparentes como as palavras *pato*, *dado* e *fato*, por exemplo, que são formadas por sílabas mais simples, compostas de consoante e vogal, sendo que *p*, *d* e *f* representam sempre os mesmos sons /p/, /d/ e /f/ nesse contexto. Entretanto, há palavras mais opacas na língua portuguesa como a palavra *guitarra*, por exemplo, que possui duas sílabas complexas uma no início e outra no fim, compostas de sequências de uma consoante e duas vogais *-gui* e de duas consoantes e uma vogal *-rra*. Além disso, as letras *g* e *r*, que formam essas sílabas, podem representar sons diferentes na língua portuguesa como nas palavras *gente* e *cara*, aumentando, assim, a profundidade ortográfica dessas palavras.

Uma das evidências do estudo de Seymour, Aro e Erskine (2003) é a influência das características ortográficas das línguas no processo de alfabetização. Os autores constataram que

o atraso na aquisição da alfabetização básica em dinamarquês e inglês pode ser interpretado como um efeito combinado de complexidade silábica e de profundidade ortográfica. Ambas as línguas têm uma estrutura silábica complexa e um sistema inconsistente de correspondências grafema-fonema (SEYMOUR, ARO E ERSKINE, 2003, p. 167, tradução nossa)²⁰.

Considerando as evidências desse estudo, é importante conhecermos as características do português brasileiro, uma vez que podem influenciar diretamente no processo de apropriação²¹

¹⁹ As ortografias podem ser classificadas como transparentes quando apresentarem correspondências consistentes entre grafemas e fonemas e uma estrutura silábica mais simples, com maior presença de sílabas CV (consoante+vogal) e poucos encontros consonantais; ou podem ser classificadas como opacas quando um mesmo grafema representar diferentes fonemas ou um fonema for representado por diferentes grafemas, por combinação de letras e quando apresentarem uma estrutura silábica complexa, com um número maior de sílabas CVC (consoante+vogal+consoante) e um número grande de encontros consonantais (SOARES, 2018).

²⁰ The delayed acquisition of foundation literacy acquisition in Danish and English can be interpreted as a combined effect of syllabic complexity and of orthographic depth. Both languages have a complex syllabic structure and an inconsistent system of grapheme–phoneme correspondences.

²¹ Utilizamos o termo “apropriação” para indicar o processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua pelo qual os aprendizes passam durante a alfabetização e ao longo do ensino fundamental, quando aprendem a ortografia. Ressaltamos que essa aprendizagem não é um processo natural e, portanto, demanda orientação, ensino. Algumas citações de autores ao longo deste trabalho utilizam o termo “aquisição” com o mesmo significado que adotamos para “apropriação”.

da modalidade escrita da língua. Conforme apresentado por Seymour, Aro e Erskine (2003), a ortografia do português europeu é mais opaca, isto é, apresenta menor transparência entre as correspondências fonema-grafema e uma estrutura silábica mais complexa. Apesar de ser uma das variantes do português de Portugal, o português do Brasil apresenta características ortográficas específicas que podem influenciar no nível de transparência da língua, principalmente quanto às relações entre fonemas e grafemas.

Ao analisar o sistema ortográfico vocálico do português europeu em comparação ao português brasileiro, Soares (2018) constatou que a ortografia do português europeu é menos transparente que a ortografia do português brasileiro, pois apresenta 18 fonemas correspondentes às 5 vogais utilizadas no sistema de escrita, enquanto a ortografia do português brasileiro apresenta 12 fonemas correspondentes às mesmas 5 vogais. Além disso, o português europeu apresenta redução ou neutralização das vogais átonas na pronúncia e no português brasileiro todas as vogais tônicas ou átonas são pronunciadas de forma clara “(por exemplo, no português brasileiro: *operar*, *perigo*, *leve*; no português europeu [op'rar], [p'riço], [lev'])” (SOARES, 2018, p. 100). Com relação ao sistema consonantal, a autora conclui que o sistema ortográfico do português brasileiro é mais transparente que o do português europeu, pois apresenta maior fidelidade na relação de correspondência entre letra e som, como no caso, das palavras *acção*, *adoptar*, *exacto*, escritas com as consoantes *c* e *p*, não pronunciadas no português de Portugal, porém não pronunciadas, nem escritas no português brasileiro. Ao comparar a complexidade silábica das duas variações da língua portuguesa, Soares (2018) afirma que não há diferenças significativas entre elas.

Sendo assim, após reflexões sobre pesquisas que abordam os sistemas de escrita das variantes do português europeu e do português brasileiro, Soares (2018) caracteriza o português brasileiro como de uma relativa transparência, isto é, mais próximo da transparência, mais distante do português europeu. Nos próximos parágrafos, vamos apresentar de forma mais detalhada o sistema de escrita do português brasileiro.

De acordo com Cagliari (1996), esse sistema é fundamentalmente alfabético, usa vários tipos de alfabeto, que são constituídos por diferentes formas de letras, como as letras cursivas, as letras de forma, as letras maiúsculas e as letras minúsculas. Em geral, as letras representam sons, apresentando correspondências variáveis, que podem ser mais simples, quando uma letra

corresponde a um fonema como na palavra *faca*²², na qual a letra *f*²³ corresponde ao fonema /f/²⁴; ou mais complexas, quando uma letra corresponde a mais de um fonema como nas palavras *sentir* e *asa*, nas quais a letra *s* representa os fonemas /s/ e /z/, respectivamente. Também pode acontecer de duas letras representarem apenas um fonema, como no caso dos dígrafos, por exemplo, em que as letras *qu* representam o fonema /k/, como na palavra *queijo*. Nessa descrição inicial do sistema de escrita do português, podemos notar que “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras.” (CAGLIARI, 1996, p. 117).

De acordo com Luft (1997), a escrita ortográfica da língua portuguesa ainda está ligada às letras que se originaram do latim e, por isso, caracteriza-se pela correspondência variável entre os grafemas e os fonemas que a representam. O alfabeto da língua portuguesa representa fonemas segmentais (vogais e consoantes) e fonemas suprasegmentais (acentos, pausas, acentos de tonicidade e acentos de tom, entonação). A relação de correspondência entre os fonemas e as letras do alfabeto não é biunívoca²⁵ em todos os casos. Como vimos no parágrafo anterior, uma letra pode representar mais de um fonema. Vejamos mais alguns exemplos: no substantivo *pote*, a vogal *o* representa o fonema /ɔ/ e no verbo *poder* a vogal *o* representa o fonema /o/²⁶; na palavra *máximo*, a letra *x* representa o fonema /s/ e na palavra *exame* a letra *x* representa o fonema /z/. Notamos também, que um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra, como nas palavras *sela* e *caçar*, nas quais o fonema /s/ é representado pelas letras *s* e *ç* (LUFT, 1997).

Algumas dessas correspondências entre letra/som podem ser determinadas pela posição da letra nas palavras, gerando uma regra que explica a escrita de algumas palavras. Por exemplo, a letra *l* é usada para representar o fonema /l/ antes de vogal, como nas palavras *bola* e *lua*, e, também para representar o fonema /u/ depois de vogal, como nas palavras *calma* e *sal*. Outro exemplo é o fonema /k/ que pode ser representado pela letra *c* diante das vogais *a*, *o*, *u*, como nas palavras

²² Os exemplos de palavras serão colocados em itálico.

²³ Os exemplos de letras serão colocados em itálico.

²⁴ Os exemplos de fonemas serão colocados entre barras / /.

²⁵ “Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos em ambas as direções”. Por exemplo, as letras *b* e *p* sempre representarão os fonemas /b/ e /p/ (LEMLE, 1988, p. 17)

²⁶ Consideramos aqui apenas uma das variações das pronúncias das palavras utilizadas como exemplo.

casa, cocada, cupim; e também pode ser representado pelas letras *qu* antes das vogais *e, i*, como nas palavras *querido, quinto*. Nesses casos, o que determina a utilização de letras específicas na escrita é o contexto em que essas letras aparecem na palavra. Há, ainda, casos em que letras diferentes podem representar o mesmo fonema dentro de um mesmo contexto na palavra. Por exemplo, o fonema /z/ representado pelas letras *s, z, x*, entre vogais, como nas palavras *casamento, amizade, exame* (LEMLE, 1988).

A aprendizagem da escrita ortográfica da língua portuguesa pode ser mais motivada ou menos motivada pela consciência fonética que temos das palavras, isto é, pela nossa pronúncia. No caso das poucas correspondências biunívocas ou únicas entre letra/som, há uma grande influência do valor sonoro das palavras sobre a escrita, uma vez que, nesse caso, a escrita é a transcrição da fala. Entretanto, quando as correspondências entre letra/som são variáveis nas palavras, a influência do modo como falamos sobre a escrita é menor nos casos que dependem de um contexto e nulos nos casos em que não há possibilidade de estabelecer uma regra pelo contexto em que a letra aparece na palavra (LEMLE, 1988).

Além da natureza das relações entre fonemas e grafemas, conforme apresentado nos parágrafos anteriores, as línguas também apresentam características diferentes em relação à sua natureza silábica. Na língua portuguesa, as sílabas sempre apresentam uma vogal, que é considerada o núcleo da sílaba e pode ser precedida ou sucedida de consoante. São consideradas sílabas possíveis no português: “constituídas apenas de vogal, constituídas de uma ou duas consoantes pré-vocálicas e constituídas de uma ou duas consoantes pós-vocálicas” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 152). Outra sílaba possível no português é a sequência de uma vogal-glide²⁷, formando o ditongo decrescente como na palavra *oito* ou glide-vogal, formando o ditongo crescente como na palavra *estacionamento*. De acordo com estudos de Soares (2018), a estrutura silábica da língua portuguesa, geralmente, é marcada de forma clara e apresenta um número reduzido de padrões silábicos, predominando o padrão CV (consoante+vogal),

²⁷ glide *glide* (pronuncia-se gl[ai]de) segmento que apresenta características articulatórias de uma vogal, mas que não pode ocupar posição de **núcleo** de uma **sílaba**. Diz-se que o glide é uma vogal **assilábica**, ou seja, uma vogal que não pode ser o núcleo da sílaba. Portanto, um glide não pode receber acento. É indicado com o símbolo de uma vogal acrescido do diacrítico [̣], por exemplo, [ɪ̣, ʊ̣]. Tipicamente os glides ocorrem nas línguas naturais como vogais altas assilábicas. Em **ditongos centralizados** o glide pode ser um **schwa** como, por exemplo, na palavra *bola* pronunciada como b[ɔ̣]la. Glides sempre ocorrem precedendo - nac[̣]IO]nal - ou seguindo - c[̣]a]sa - uma vogal. Quando são precedidos de uma vogal, formam um **ditongo crescente**: nac[̣]IO]nal. Quando são seguidos de uma vogal, forma um **ditongo decrescente**: c[̣]a]sa. Geralmente, os glides se manifestam com características articulatórias de vogais altas anteriores ou posteriores. Outras denominações para **glide** são **semivogal** e **semiconsoante**. Ver **diagrama, ditongo, vogal cardeal**. (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 127)

apresentando poucas sílabas travadas, ou seja, terminadas por uma ou mais consoantes.

Consideramos importante o conhecimento das características do sistema de escrita ortográfico da língua portuguesa para a compreensão do seu funcionamento, das possibilidades de organização das letras nas palavras, das correspondências entre as letras/sons, e, finalmente, dos padrões possíveis de serem gerados a partir dos usos desse sistema.

1.2 A aprendizagem da ortografia no contexto atual

Nesta seção discorreremos sobre como acontece a aprendizagem da escrita e da ortografia na realidade atual, destacando-se as características linguísticas envolvidas nesse processo. Para tanto, buscaremos dados em algumas pesquisas que mostram como as crianças aprendem a ortografia e como o conhecimento das especificidades linguísticas do sistema de escrita do português brasileiro interferem nessa aprendizagem.

1.2.1 A consciência metalinguística e o aprendizado da escrita

O conhecimento linguístico que a criança tem antes da escolarização, isto é, a sua capacidade de comunicação através da fala, é adquirido de forma espontânea, apenas com o contato com falantes da língua e não demanda uma reflexão consciente sobre os elementos formais da língua - fonológicos e sintáticos - para conseguir se comunicar oralmente. Gombert (1992) nomeia esse conhecimento de epilinguístico.

Reservaremos, portanto, o termo 'epilinguístico' para designar um comportamento relacionado ao comportamento metalinguístico, mas cuja natureza inconsciente parece estar estabelecida.

Se chamarmos de epiprocessos aqueles 'metaprocessos inconscientes' que governam o comportamento epilinguístico, pode-se facilmente concordar que eles estão em ação em todo comportamento linguístico cujo nível de controle está além da resposta inicial, puramente associativa, que muitas vezes constitui os primeiros enunciados dêiticos da criança, saudações ou usos habituais. No entanto, o comportamento epilinguístico é o único tipo de comportamento em que a ação dos epiprocessos se manifesta no próprio comportamento (GOMBERT, 1992, p.10, tradução nossa)²⁸.

²⁸ “We shall therefore reserve the term 'epilinguistic' for the designation of behaviour which is related to metalinguistic behaviour but whose unconscious nature appears to be established.

If we call epiprocesses those 'unconscious metaprocesses' which govern epilinguistic behaviour, it could easily be agreed that they are at work in all linguistic behaviour whose control level lies beyond the initial, purely associative, response that often constitutes the child's first deictic utterances vocal games, greetings, or ritual usages. However, epilinguistic behaviour is the only kind of behaviour in which the action of epiprocesses is manifest in the behaviour itself.”

Entretanto, desenvolver a capacidade metalinguística, compreendida como a atividade de manipulação intencional das estruturas formais da língua estudada²⁹, demanda estudo e esforço do aprendiz para conseguir realizar atividades de reflexão consciente sobre os elementos que constituem a língua estudada. Grande parte do desenvolvimento dessa capacidade acontece no período escolar, pois a aprendizagem da escrita, inicialmente, através da leitura, demanda o conhecimento explícito das estruturas linguísticas necessárias a esse aprendizado (GOMBERT, 1992, 1997, 2003).

Nagy e Anderson (1995) corroboram Gombert (1997) ao definir consciência metalinguística como a capacidade de refletir e manipular as características estruturais da língua, que podem ser abordadas de acordo com a necessidade de cada aprendiz. Essas características podem ser das unidades menores da língua como a palavra, a sílaba e o fonema - abordando as consciências fonológica e morfológica - ou do conjunto organizado de palavras, que formam as frases e orações - abordando as consciências sintática e semântica. É possível, ainda, abordar as características do texto como um todo através do desenvolvimento das consciências pragmática e textual. Sendo a primeira voltada para aquilo que está fora do texto, isto é, as diversas situações de comunicação nas quais as pessoas se relacionam e que exigem a seleção e a organização de determinado grupo de palavras. Já a segunda, a consciência textual, tem como foco a organização das partes internas maiores do texto como a organização dos parágrafos (GOMBERT, 1997).

De acordo com Nagy e Anderson (1995), o desenvolvimento da consciência fonológica - capacidade de compreender como são representados os sons das palavras, das sílabas e dos fonemas na escrita - é essencial para a aprendizagem dos elementos mais básicos para leitura, bem como para a compreensão das estruturas mais complexas de uma língua. Compreende-se por elementos básicos as relações claras entre letra e fonema como na palavra *pata* e por estruturas mais complexas as sílabas que apresentam relações mais opacas entre letra e fonema como em *prato*, *problema*, *aviso*, *assunto*. Os autores destacam, ainda, que, quanto menor o conhecimento do aprendiz, mais favorecido ele será pelas instruções metalinguísticas sobre a estrutura da língua.

²⁹ “A expressão ‘habilidade metalinguística’ ficaria então reservada para situações em que esse caráter intencional e reflexivo sobre o funcionamento da língua se estabelece” (GOMBERT, 1992, p.9, tradução nossa)
“The expression ‘metalinguistic ability’ would then be reserved for situations where this intentional, reflective character is established” (GOMBERT, 1992, p. 9).

A fim de evidenciar a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da escrita, expomos, sumariamente, nos próximos parágrafos, alguns estudos que abordam essa temática.

Rego e Buarque (1997) investigaram a influência da consciência sintática e da consciência fonológica na apropriação de normas ortográficas de naturezas distintas em aproximadamente 40 crianças falantes do português que foram testadas no início e no final da primeira série e no final da segunda série. Os resultados desse estudo sugerem que a apropriação de normas ortográficas que abrangem a análise gramatical é facilitada pelo desenvolvimento da consciência sintática, ao passo que a consciência fonológica contribui especificamente para a apropriação de normas ortográficas que envolvem apenas uma análise do contexto grafofônico, isto é, das letras usadas para representar sons em locais específicos das palavras.

Camps, Guasch, Milian e Ribas (2000), por sua vez, desenvolveram uma pesquisa sobre atividade metalinguística durante o processo de produção textual escrita. Esse estudo revelou que há atividades metalinguísticas durante a realização de produção textual em grupos. Durante as interações com o texto em processo de escrita e reescrita, os estudantes usaram enunciados metalinguísticos, principalmente sobre as características estruturais e discursivas do gênero, porém sem usar termos formais. Ao discutir sobre o texto que estavam produzindo, os participantes formularam e reformularam questões que os levaram a refletir e a internalizar certos conhecimentos específicos sobre a produção textual, que talvez não seriam percebidos em uma produção individual. Dessa forma, os autores reconhecem a produção de texto em grupo, de forma interativa, orientada a partir do modelo de Sequência Didática³⁰, uma importante ferramenta para o ensino da escrita.

³⁰ “O modelo Sequência Didática se concentra no processo de escrita a partir da perspectiva de quem produz o texto, melhorando o aprendizado autônomo. O professor e os alunos compartilham o projeto da sequência na fase de preparação, em que os alunos elaboraram uma primeira representação da tarefa, que é apresentada como uma escrita real - um projeto de produção - que dá sentido à atividade dos alunos. O propósito da atividade atua como um fator motivador para engajar os alunos na tarefa: uma entrevista para alguém interessante para eles, uma carta sobre um tópico popular para o jornal local, uma campanha publicitária para apresentar produtos ambientais etc. No entanto, este não é o objetivo único da tarefa de produção. Há também objetivos específicos de aprendizagem, que estão relacionados com os objetivos mais gerais. Por exemplo, em uma sequência didática sobre argumentação, poderia abordar a estrutura formal de textos argumentativos: como a integração de estruturas concessivas no texto, ou como lidar com conectores sintáticos argumentativos.” (CAMPS, GUASCH, MILIAN e RIBAS, 2000, p. 106, tradução nossa)

“The DS model focuses on the writing process and on its control from the writer's perspective, enhancing autonomous learning. The teacher and students share the design of the sequence in the preparation phase, in which students are going to elaborate a first representation of the task. The task is presented as a real writing task - a production project - that gives sense to the students' activity. The purpose of the activity acts as a motivating factor to engage students in the task: an interview to somebody interesting to them, a letter on a popular topic to

Estudos de Capovilla, Capovilla e Soares (2004) mostram que há uma correlação entre habilidades metalinguísticas, leitura e escrita, isto é, quando a criança apresenta habilidades metafonológicas e metassintáticas precoces, ela terá maior facilidade na aprendizagem da escrita. O estudo mostra, ainda, que a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético promove o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metassintáticas complexas nos aprendizes.

Estudo de Berninger et.al (2010) evidencia o crescimento da consciência fonológica, ortográfica e morfológica nos três primeiros anos de escolarização. Esse fato sugere que o ensino da leitura e da escrita deve acontecer a partir de instruções diretas e explícitas sobre os aspectos fonológicos, morfológicos e ortográficos da língua em estudo.

Uma investigação realizada por Silva (2010) com 30 crianças da cidade de Beja, em Portugal, de aproximadamente 7 anos, com e sem dificuldades de aprendizagem nos componentes de leitura e de escrita, que cursavam o 2º ano do ensino fundamental, obteve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para as tarefas de ortografia e provas metalinguísticas (consciência fonológica e consciência morfológica) com melhores resultados no grupo sem dificuldades. Dessa maneira, o estudo traz como conclusão que a aprendizagem da ortografia pode estar relacionada à tomada de consciência fonológica e morfológica da língua portuguesa. Essa consciência pode facilitar a compreensão das normas ortográficas, que podem depender do contexto de utilização de determinadas letras (usamos *m* antes de *p* e *b*) ou da formação das palavras com a mesma base ou o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo, representando grupos de palavras de mesma função sintática ou semântica (todos adjetivos com sufixo *-eza* - *beleza*, *riqueza*, *pobreza*, *clareza* - serão escritos com a letra *z*). A constatação desse padrão da ortografia do português pode ajudar na aprendizagem da escrita, já que o som da letra *z* também pode ser representado pelas letras *x* ou *s*). Sendo assim, os resultados desse estudo colocam em evidência a importância da manipulação consciente dos aspectos

the local newspaper, an advertising campaign to present environmental products etc. However, this is not the unique goal of the task that the students are expected to fulfil. There are also specific learning objectives, which are related to the more general goals. For example, in a didactic sequence on argumentation, learning objectives within the sequence could be the formal structure of argumentative texts, how to integrate concessive structures in the argumentative text, or how to deal with argumentative syntactic connectors.”

fonológicos e morfológicos da língua para ampliação da consciência metalinguística e sua importância para a aprendizagem da língua portuguesa.

Foi realizado um estudo um pouco mais recente, por Gaiolas e Martins (2017), com 28 crianças, também de Portugal, divididas em grupos de bons leitores/escritores e maus leitores/escritores, acompanhadas do início do 1º ano ao final do 2º ano de escolaridade. Constatou-se como resultados desse estudo melhor desempenho nas provas de consciência fonológica, morfológica e sintática, do grupo de bons leitores/escritores, medidas no início do primeiro e no início do segundo ano, e pior desempenho do grupo dos maus leitores/escritores, sendo essas diferenças estatisticamente significativas. Por conseguinte, os resultados alertam para a importância da ampliação das consciências fonológica, morfológica e sintática ao longo dos primeiros anos de escolaridade, uma vez que os dados mostram que há influência desse conhecimento metalinguístico na aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante dos vários estudos citados nos parágrafos anteriores sobre a importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da escrita, é importante verificar como a manipulação consciente dos aspectos fonológicos, morfológicos e ortográficos pode ajudar os aprendizes da ortografia da língua portuguesa. Por isso, nosso estudo pretende criar instruções metalinguísticas, isto é, diretas e reflexivas, para o ensino da ortografia da língua portuguesa, para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II e verificar qual tipo de instrução terá maior impacto nesse processo de aprendizagem da escrita tanto de palavras isoladas, quanto de palavras na produção de texto.

1.2.2 Aprendizagem da modalidade escrita da língua e da ortografia

De acordo com Zorzi (2003), começamos a adquirir a modalidade oral da língua mesmo antes do nosso nascimento e vamos aprimorando nosso conhecimento ao longo da nossa vida. Os seres humanos, em geral, independente da sua raça, cultura, sexo, cor, condições sociais, econômicas ou geográficas, possuem a capacidade de desenvolver a fala, não há referência histórica que comprove a existência de algum grupo de indivíduos que não dominasse a modalidade oral da língua. Quando vivenciamos a comunicação através da fala, a adquirimos de forma natural e ampliamos nosso léxico de acordo com nossas experiências e necessidades comunicativas. Assim, todos que possuem um desenvolvimento típico serão capazes de

participar das interações sociais que acontecem por meio da fala de forma natural (ZORZI, 2003).

Ao contrário da aquisição³¹ da modalidade oral da língua, a modalidade escrita não acontece de forma natural, porque ela demanda ensino sistemático. Baseando-se em estudos de linguistas e psicólogos cognitivos sobre a apropriação da escrita, Soares (2018) conclui que

se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir -, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever (SOARES, 2018, p. 45).

Existem teorias com diferentes perspectivas que identificam as fases no desenvolvimento da criança durante a aprendizagem inicial da escrita. Na concepção de Soares (2018), as duas teorias que se destacam e levam a criança à compreensão do desenvolvimento e a aprendizagem da escrita são a de Ferreiro e Teberosky (1985) e a de Ehri ((1991, 1997, 1999, 2005a, 2005b). A primeira adota a perspectiva psicogenética da língua escrita, com foco nas hipóteses que a criança formula ao interagir com a escrita, enquanto a segunda concentra-se no paradigma fonológico, buscando delimitar as fases de desenvolvimento da escrita pela criança de acordo com o reconhecimento que ela faz do sistema alfabético, identificando as relações entre os sons das palavras e suas representações. Soares (2018) conclui que

na verdade, é possível conciliar as duas perspectivas, pelo menos no que se refere à ortografia das línguas românicas: de certa forma, pode-se dizer que a descrição que faz Ferreiro, no quadro do paradigma construtivista, das sucessivas hipóteses que explicam o processo de compreensão do princípio alfabético pela criança como um sistema de representação se completa com a descrição que faz Ehri, no quadro do paradigma fonológico, da aprendizagem da escrita como um sistema notacional, isto é, no conhecimento que a criança revela sobre as correspondências grafemas-fonemas. (SOARES, 2018, p. 81)

A perspectiva psicogenética mostra o processo de conceitualização da escrita, do conhecimento das formas que representam as letras, palavras, porém é o paradigma fonológico que permite o avanço das hipóteses formuladas pela criança nesse processo, levando-a ao reconhecimento dos sons da fala e suas relações com os grafemas (SOARES, 2018). A teoria de Ferreiro e Teberosky (1986) mostra que as crianças aprendem a escrita sucessivamente vivenciando as fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Elas começam a aprender a escrita

³¹ Utilizamos o termo “aquisição” para indicar a aprendizagem natural da modalidade oral da língua. Ressaltamos que algumas citações de autores ao longo deste trabalho utilizam o termo “aquisição” com o mesmo significado que adotamos para “apropriação”.

reconhecendo as letras ou conjunto de letras para representar as palavras de forma aleatória, isto é, não fazem ideia de que letras representam sons. O conhecimento dos aspectos mais específicos do sistema de escrita vai sendo construído progressivamente, de modo que elas consigam reconhecer mais detalhes como os componentes silábicos das palavras e, finalmente, a representação da palavra com todas as letras. Nesse processo, há progressos fonológicos que se desenvolvem de forma contínua nas fases de construção da escrita pelas quais passa a criança (ZORZI, 2003). Portanto, é importante compreender tanto a perspectiva construtivista quanto a fonológica e tentar conciliá-las no ensino para tornar o processo de apropriação inicial da escrita mais eficiente.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a alfabetização é essencial. É ela que permitirá à criança compreender o sistema alfabético da sua língua e utilizá-lo, inicialmente, através da decodificação e codificação das palavras, das frases e dos textos e, posteriormente, através da compreensão da sua escrita dentro de um contexto sociocultural de forma interativa. Se a criança não tiver as habilidades dessa fase de alfabetização consolidadas, prosseguirá com dificuldades nas próximas fases (SOARES, 2018).

Quando a criança transpõe a barreira do código, faz associações entre os sons da língua falada e os grafemas que os representam, ela se torna alfabética, já escreve o que ouve e o que fala, porém ainda não sabe que as correspondências entre os fonemas e grafemas podem ser irregulares, não compreende que uma letra do alfabeto pode representar vários sons da fala ou que um mesmo som da fala pode ser representado por letras diferentes. Assim, escreve e comete erros ortográficos, pois ela ainda não conhece as normas que regem a língua portuguesa. Neste momento, é indicado que se inicie o ensino sistemático da ortografia, levando os alunos à reflexão sobre seus erros na escrita (MORAIS, 2003). Se não houver o ensino dessas particularidades da ortografia, a criança persistirá em seus erros, pois não compreenderá porque está errando. Ela conseguirá memorizar algumas palavras e escrever de acordo com as normas ortográficas, porém a sobrecarga da memória a impedirá de grafar todas as formas ortográficas das palavras, e, por desconhecimento dessa norma, sua escrita estará errada (SOARES, 2018).

A prioridade do ensino e da aprendizagem depois que a criança já se encontra na fase alfabética são as particularidades da ortografia da língua em estudo em relação aos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Esses aspectos fazem parte das dimensões

da consciência metalinguística³² e auxiliam no processo de aprendizagem da escrita (SOARES, 2018). Compreendemos que é nesta fase que se encontra uma das grandes falhas do ensino de língua portuguesa, pois não há esse ensino direto, sistemático e reflexivo da ortografia, há apenas o destaque dos erros cometidos pelos alunos (MORAIS, 2003). Prioriza-se, comumente, o ensino do texto como um todo, abandonando-se suas particularidades linguísticas, que, quando são deixadas de lado, interferem na produção desse todo.

Essa perspectiva adotada para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa pode ser uma consequência da interpretação indevida da concepção sociointeracionista da língua e do uso de estratégias didáticas equivocadas que não consideram os elementos menores que compõem o texto. O sociointeracionismo não nega o ensino dos aspectos linguísticos mais pontuais, apenas parte da compreensão da língua como interação verbal entre um ou mais interlocutores, dentro de certo contexto concreto de comunicação, conforme proposto pelos estudos de Bakhtin³³ ([1929] 1981), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Em decorrência das reflexões feitas por Bakhtin acerca do objeto de estudo da filosofia da linguagem, o autor conclui que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, [1929]1981, p. 92).

Os documentos oficiais, nos trechos direcionados ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora também sugiram o ensino da ortografia e da gramática, direcionam para essa perspectiva sociointeracionista, priorizando-se o ensino da língua como um todo, propondo o estudo da enunciação, seja ela uma palavra ou frase, a partir do contexto em que ela se encontra. Os gêneros do discurso são apontados como ponto de partida para o estudo da língua, compreendidos como textos que apresentam enunciados organizados de forma “relativamente estável”, usados nas interações dos sujeitos nos usos da língua (BAKHTIN, [1992] 2011).

³² “A capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação, é o que se denomina consciência metalinguística, capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 125)

³³ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (17 de novembro de 1895, Oriol — 7 de março de 1975, Moscou) foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e as artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana, seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.

Compreendemos que esta concepção de língua é muito importante, pois considera nossas reais interações comunicativas. Entretanto, não podemos desconsiderar o estudo das partes mais específicas da língua, como a palavra e sua formação, a partir da letra e das sílabas, uma vez que o não conhecimento da escrita das palavras e da organização delas nas frases, orações, parágrafos do texto pode comprometer a confiabilidade da comunicação escrita (GRAHAM, HARRIS, CHORZEMPA, 2002). Outros autores, como Dolz; Gagnon; Decândio (2010), também destacam a importância da lexicalização, isto é, do conhecimento das palavras que formam a língua portuguesa. O estudo da ortografia, de forma progressiva e sistemática ao longo dos anos de estudo na escola, possibilitará ao aluno refletir sobre sua escrita, assimilando, aos poucos, as normas do sistema de escrita da língua portuguesa (MORAIS, 2003; ZORZI, 2003).

1.2.3 Ortografia e seus aspectos

De acordo com Morais (2007, p.8), “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo.” Talvez, uma das grandes dificuldades em aprender a ortografia esteja no fato de ela ser arbitrária, ou seja, apresentar a grafia das palavras a partir de uma opção sem razão obrigatória. Entretanto, essa grafia unificada favorece a comunicação através da escrita, portanto, necessita ser apreendida. Existem vários estudos que ressaltam a complexidade das normas ortográficas e a necessidade do seu ensino. (CAGLIARI, 1996; MORAIS E SILVA, 2007; MORAIS, 2000; OLIVEIRA, 2005; NÓBREGA, 2013; SOARES, 2018, 2020)

O aprendiz da ortografia enfrenta grandes desafios, pois escrever de acordo com a norma ortográfica não é uma tarefa apenas de memorização das palavras. Morais (2003) constatou que, se o aprendiz escreve corretamente, é porque ele elaborou conhecimentos linguísticos de tipos variados. Seus estudos evidenciaram que, quando o aluno é exposto a situações que o façam refletir sobre a escrita das palavras, ele amplia sua consciência metalinguística. Um dos experimentos do pesquisador foi pedir aos alunos para explicar seus erros, espontâneos ou propositais, levando-os a elaborar hipóteses sobre a escrita e a reorganizar mentalmente o que já sabiam dela. Os resultados dessa pesquisa mostraram, também, que o aprendizado da ortografia é processual, gradativo, depende de vários fatores, como o grau de escolaridade; as

oportunidades de convívio com a escrita em livros, jornais, revistas; as características das correspondências letra-som (regularidade x irregularidade)³⁴; a frequência de uso das palavras.

Outra pesquisa, desta vez realizada por Zorzi (2003), com alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, reforçou as descobertas de Morais (2003), uma vez que constatou que a aprendizagem da norma ortográfica pela criança

é um processo evolutivo, que se dá de modo progressivo, na medida em que ela tem oportunidades para interagir com a escrita e com pessoas que escrevem. A partir de tal interação, a criança vai elaborando hipóteses ou idéias a respeito do que é a escrita, hipóteses que, por sua vez, revelam diferentes graus de conhecimentos que estão sendo por ela constituídos e organizados (ZORZI, 2003, p. 53-54).

Além disso, os resultados evidenciaram que o grau de complexidade dos aspectos linguísticos da ortografia da língua portuguesa podem facilitar ou dificultar a aprendizagem da escrita. Notou-se que as crianças apresentaram como erros mais frequentes os de correspondências múltiplas entre letras e sons, denominados pelo pesquisador como representações múltiplas, corroborando os resultados apresentados por Morais (2003).

Os resultados dessas e de outras pesquisas que abordam os erros de ortografia das crianças como consequência do não conhecimento das normas ortográficas, no início do processo de aprendizagem da escrita ortográfica, reiteram o que foi sugerido por Lemle (1988) sobre a sistematização das relações entre sons e letras ao longo das etapas da alfabetização³⁵, isto é, destacam a importância da compreensão das características linguísticas presentes na formação das palavras da língua portuguesa, pelo aprendiz da língua, de forma progressiva.

De acordo com Lemle (1988), o percurso de aprendizagem da escrita ortográfica deve partir das relações mais simples de correspondência entre fonemas e grafemas para as mais complexas. Sendo assim, o aluno deve ser apresentado ou levado a pensar na primeira etapa sobre as letras que apresentam apenas uma correspondência sonora como as letras *f, v, b, d, p*,

³⁴ A norma ortográfica da língua portuguesa contém tanto aspectos regulares, que são determinados por certas regras de correspondência entre letra e som (diretas, contextuais, morfossintáticas) e podem ser aprendidos pela compreensão, como irregularidades, que temos que memorizar, pois sua escrita foi convencionalizada em consequência de sua etimologia ou de sua tradição de uso social. (MORAIS, 2003)

³⁵ Lemle (1988), no capítulo 3 do livro *Guia teórico do alfabetizador*, sugere como os alfabetizadores podem sistematizar as relações entre sons e letras em etapas: “relação de um para um”; “relações de um para mais de um determinadas a partir da posição”; “relações de concorrência” (LEMLE, 1988, p. 25). Além disso, ela aponta alguns erros característicos dos alfabetizados durante essas etapas da aprendizagem.

*t*³⁶ exemplificadas nas palavras *faca, vaca, bola, dado, pata, tatu*. Para o aluno que acabou de ser alfabetizado e, possivelmente, ainda pensa que escrevemos como falamos, é mais fácil compreender essas correspondências únicas entre letra e som.

Na segunda etapa da aprendizagem da escrita ortográfica, sugerida pela autora, deve-se apresentar um conjunto de palavras que apresentam uma mesma letra representando sons diferentes ou um mesmo som representado por letras diferentes, de acordo com a posição que ocupam na palavra. É indicado que essas relações regulares³⁷ sejam destacadas e estudadas em agrupamentos que levem os alunos à elaboração dessas restrições da escrita, como em *lua, bola, lata*, em que a letra *l* apresenta o som de /l/ quando escrita antes de vogal e em *calma, sal, portal*, em que a letra *l* apresenta o som de /u/ quando escrita depois de vogal. Ao finalizar essa etapa, o aprendiz terá elaborado e compreendido os princípios gerativos ou as normas que justificam a escrita ortográfica das palavras com determinadas letras em contextos específicos (LEMLE, 1988).

Na terceira etapa da aprendizagem da escrita ortográfica, a autora sugere que sejam apresentadas aos estudantes as partes arbitrárias desse sistema, levando-os a compreender que certas escritas são explicadas pela história da nossa língua, pela origem ou etimologia da palavra, como em *rosa, buzina e exato*, escritas com as letras *s, z* e *x* arbitrariamente, pois as letras diferentes apresentam um único fonema, /z/, quando pronunciadas. Nesses casos, é necessária a memorização da escrita, não há regra que possa ajudar. Na quarta e última etapa sugerida pela autora, é indicado o estudo da morfologia das palavras, destacando-se o uso comum de alguns prefixos e sufixos na formação das palavras, como nos substantivos *beleza, moleza, pobreza*, formados a partir dos adjetivos *belo, mole, pobre*, acrescidos do sufixo *-eza*.

Há um consenso entre os autores (LEMLE, 1988; MORAIS, 2003; ZORZI, 2003; NÓBREGA, 2013; SOARES, 2018) de que a ortografia deve ser ensinada de forma processual e sistemática a partir do momento em que os aprendizes da língua estiverem alfabetizados, isto é, quando souberem reconhecer o valor sonoro das letras. A importância da reflexão sobre os aspectos linguísticos que caracterizam o sistema de escrita ortográfico da língua portuguesa, desde os

³⁶ As letras *t* e *d* no dialeto utilizado em Belo Horizonte, Minas Gerais podem apresentar o som /tʃ/, quando ligadas às letras *e* e *i*, por exemplo, *tia* e *dia*.

³⁷ Essas relações regulares entre som/letra são perceptíveis de acordo com o dialeto utilizado por determinado grupo de pessoas, portanto a elaboração de um quadro que contenha essas restrições depende da variação linguística utilizada pelo grupo que refletirá sobre elas (LEMLE, 1988).

mais simples como o traçado das letras, até os mais complexos como as diferentes correspondências entre letra/som, também são destacados nos estudos desses autores.

O ensino e a aprendizagem da escrita ortográfica, partindo-se de suas características linguísticas mais fáceis para as mais difíceis, precisa considerar, primordialmente, o aprendiz, isto é, em qual fase da aprendizagem da escrita ortográfica ele se encontra, o que ele já sabe e o que ele ainda não sabe. Por isso, é aconselhável um diagnóstico dos erros cometidos por eles em situações de escrita como em um ditado ou em uma produção de texto espontânea ou em uma reescrita de um texto já conhecido ou, ainda, em uma transcrição de um texto que já sabem de cor. O conjunto de erros ortográficos apresentados nas escritas deve ser categorizado, isto é, agrupado em regularidades ortográficas e irregularidades ortográficas, priorizando-se aquelas de uso frequente (LEMLE, 1998; MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013).

A importância do uso da escrita espontânea como instrumento para diagnóstico dos conhecimentos ortográficos dos alunos é destacada por Morais (2007), uma vez que permite a verificação daquilo que os alunos já sabem e daquilo que ainda não sabem sobre a norma ortográfica. Além disso, o autor também aponta o ditado de um texto, contendo as regularidades e irregularidades ortográficas que o professor necessita verificar, em uma turma específica, como outro instrumento de diagnóstico importante. Esse segundo instrumento permite ao professor conhecer mais precisamente aquilo que está investigando, as habilidades de escrita ortográfica que considera adequadas ao conhecimento dos alunos em determinado ano do ensino. A verificação da escrita, através do ditado de textos, possibilita ao aluno escrever não só as palavras que tem costume, mas também as palavras que estão dentro de certas regularidades e irregularidades ortográficas, que ele ainda não conhece, levando-o a refletir sobre a escrita. A utilização desses instrumentos de diagnóstico pelo professor servirá como guia de planejamento das atividades a serem elaboradas e desenvolvidas com o grupo de alunos, visando transpor os erros apresentados nas produções espontâneas ou nos ditados.

Para acompanhar os progressos dos alunos quanto à aprendizagem da ortografia, Morais (2007) sugere que o professor faça um diagnóstico periódico com os instrumentos apontados nos parágrafos anteriores, buscando respostas para as seguintes questões:

- este aluno já domina as regularidades mais simples ou diretas (P, B, T, D, F, V, M em início de sílaba, N em início de sílaba)?;
- que regras contextuais já dominou e quais precisa ainda internalizar?;

- quais regras morfossintáticas mais frequentes (como as ligadas a certas flexões verbais) ele já dominou e quais precisa aprender?;
- que palavras de uso frequente, envolvendo irregularidades, estão sendo escritas de modo errado e precisam ser aprendidas, já que aparecerão muitas vezes em seus textos? (MORAIS, 2007, p. 48).

Nóbrega (2013) indica a complementação dessas questões, visto que elas identificam a categoria geral da natureza do erro, mas que não são suficientes para o conhecimento daquilo que o aluno realmente sabe da norma ortográfica. Sendo assim, a autora defende que essa categorização dos erros dos alunos seja feita de forma mais detalhada, discriminando-se indicadores precisos de cada tipo de erro, incluindo: interferência da fala, regularidades contextuais, irregularidades (desconhecimento da etimologia), desconsideração do contexto semântico na seleção de palavras em que há relações fonéticas e gráficas, segmentação, acentuação gráfica, monossílabos tônicos, oposição surda/sonora (ou outras trocas), representação de sílabas não canônicas.

A importância do diagnóstico dos erros como ponto de partida para o ensino da ortografia também é destacada por Soares (2018) quando ela aborda o efeito de regularidade sobre a escrita ortográfica. A autora destaca alguns casos em que a criança escreve a palavra fora da norma porque: apresenta dificuldade na representação de fonemas consonantais que são representados por letras diferentes dependendo do contexto (“escelete” por *esqueleto*³⁸ ou “escilo” por *esquilo*; “baude” por *balde* ou “aventau” por *avental*; “rrosquinha” por *rosquinha* ou “lanterrna” por *lanterna*); apresenta dificuldade na representação de fonemas vocálicos que são grafados por vogais que representam sons diferentes na fala, na maioria dos dialetos do português brasileiro (“sorveti” por *sorvete* ou “chavi” por *chave*; “camelu” por *camelo* ou “lobu” por *lobo* ou “medu” por *medo*); apresenta dificuldade na representação da nasalidade³⁹ das vogais (“mostro” por *monstro*; “avetal” por *avental*; “fatasma” por *fantasma*; “vapiro” por *vampiro*; “braco” por *branco*; “plata” por *planta*); apresenta dificuldade na nasalização⁴⁰ com

³⁸ Os exemplos de escrita das crianças serão apresentados entre aspas “ ”.

³⁹ **nasalidade** *nasality*, fenômeno em que uma vogal nasal tem a propriedade opcional de ressonância na cavidade nasal. Em português, é fonologicamente relevante distinguir entre vogais nasais e vogais nasalizadas ou entre o fenômeno de **nasalização** e de **nasalidade**. Em casos de nasalidade, a vogal nasal é sempre seguida de uma consoante nasal - como em [kâma] cama. Foneticamente, a nasalidade diz respeito ao parâmetro fonético-articulatório que define a vogal produzida com **abertura vélica** e, portanto, com ressonância na **cavidade nasal**. (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 157)

⁴⁰ **nasalização** *nasalization* fenômeno em que uma vogal nasal tem a propriedade obrigatória de ressonância na cavidade nasal. Em português, é fonologicamente relevante distinguir entre vogais nasais e vogais nasalizadas ou entre o fenômeno de **nasalização** e de **nasalidade**. Em casos de nasalização, a vogal nasal é sempre seguida de uma consoante oral - como em [‘sãto] santo ou [‘lĩdo] lindo - ou ocorre em fim de palavra - [‘sĩ] sim ou [‘tõ] tom. A consoante oral pode vir ou não precedida de murmúrio nasal. (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 157)

diacrítico til em ditongos nasais no final de palavras (“aviau” por *avião*, “balau” por *balão*); apresenta dificuldade na nasalização do *n* ou *m*, representando-a com o diacrítico til (“balãso” por *balanço*; “elefãte” por *elefante*; “põti” por *ponte*).

Ainda de acordo com Soares (2018), para transpor essas dificuldades com as regularidades ortográficas, a criança precisa ser orientada pelo ensino de regras da ortografia que explicitem os contextos em que deve ser usado um ou outro grafema. E, no caso das vogais, os aprendizes devem ser orientados quanto aos diferentes fonemas das vogais: abertas, fechadas e nasais e suas representações apenas pela vogal ou pelo dígrafo vogal + consoante. Independentemente da especificidade do erro encontrado na escrita, o fato é que ele deve ser colocado em evidência pelo professor não de forma negativa, mas como busca da compreensão da escrita ortográfica (SOARES, 2018).

Compreendemos que existem várias propostas de categorização de erros de ortografia apontados por diversos autores a partir da organização da norma ortográfica da língua portuguesa (ALVARENGA, 1995; LEMLE, 1995; CAGLIARI, 1998; MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013; OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2018; MIRANDA, 2020) e de acordo com as dificuldades de escrita dos diferentes grupos de aprendizes dessa norma. Entretanto, o que a realidade dos textos dos alunos nos mostra é que essas categorias não são rígidas e completas e, por isso, devem ser reorganizadas, renomeadas, reconstruídas pelo professor que busca o ensino sistemático da ortografia em sala de aula.

Concluimos que é importante que o professor incorpore essa prática do diagnóstico ortográfico em sua rotina, pois ele possibilitará uma visão mais precisa dos aspectos da modalidade escrita da língua que devem ser priorizados no planejamento das aulas. Acreditamos que o ensino da ortografia, através da reflexão sobre as características linguísticas do sistema de escrita da língua portuguesa de forma progressiva e sistemática, atingirá seu principal objetivo que é tornar o estudante capaz de escrever ortograficamente (MORAIS, 2007; NÓBREGA, 2013).

1.3 A ortografia na escola

Nesta seção, expomos uma revisão da literatura a fim de compreender nuances da ortografia no campo do ensino e da aprendizagem. Apresentamos diferentes estratégias, defendidas por vários autores, como possibilidades práticas direcionadas à escrita ortográfica. Destacamos o estudo da ortografia a partir dos textos, fora dos textos e a partir da produção e da revisão textual.

1.3.1 Como sistematizar o ensino e a aprendizagem da ortografia na escola

O ensino e a aprendizagem sistemática da ortografia na escola pressupõe a abordagem dos elementos linguísticos que compõem o sistema de escrita da língua portuguesa de forma organizada, partindo dos erros apresentados pelos alunos e considerando o grau de complexidade desses elementos e a frequência de uso dos grafemas, fonemas, morfemas, das palavras que compõem a língua portuguesa (MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013).

Segundo Morais (2003), é importante que o ensino e a aprendizagem da ortografia esteja presente em todos os momentos de escrita vivenciados na escola, como nas atividades que buscam o ensino das regularidades e irregularidades da norma ortográfica de forma direta, a partir de grupos de palavras ou em atividades de leitura, escrita, reescrita de textos presentes na rotina escolar. O autor sugere três grupos de atividades que sistematizam o ensino-aprendizagem da ortografia:

- Atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos (ditado interativo, releitura com focalização e reescrita com transgressão ou focalização);
- Atividades de reflexão sobre palavras fora de textos, envolvendo a classificação e formação de palavras reais e inventadas;
- Atividades de revisão das produções infantis (MORAIS, 2003, p. 75-76).

O autor defende, ainda, que a abordagem da ortografia seja feita de forma reflexiva, proporcionando aos alunos oportunidades individuais e coletivas de externar as dúvidas e o conhecimento que possuem sobre as convenções ortográficas. Esse procedimento, permite aos aprendizes tomar consciência daquilo que pensam enquanto escrevem e, a partir das discussões que realizam, eles formalizam e esclarecem suas dúvidas sobre a escrita ortográfica das palavras, memorizando-as ou gerando e compreendendo as normas.

As abordagens sugeridas por Nóbrega (2013) para o ensino da ortografia corroboram as de Morais (2003), uma vez que suas sugestões de atividades priorizam a reflexão dos alunos sobre as características regulares e irregulares da escrita. A autora indica exemplos de atividades que abordam as regularidades contextuais, as regularidades morfológicas e as irregularidades.

Os exemplos de atividades práticas descritos a seguir foram sugeridos pela autora para sistematizar as regularidades contextuais. Alguns deles partem das palavras ou grupos de palavras de forma direta, como na atividade em que o aluno precisa completar uma lista de palavras (ab___oluto; anali___ar; aniver___ário) que apresenta o grafema *s* ou *ss* em diferentes contextos, produzindo os fonemas /s/ ou /z/ ou nas atividades de jogos como o “Jogo da força” e o “Jogo de trilha” os quais se desenvolvem a partir de grupos de palavras que apresentam alguma regularidade estudada como os dígrafos *CH*, *NH* ou *LH*, palavras com *L* ou *R* como segunda consoante, o uso do *R* ou *RR*. Outros exemplos sugerem o uso dos textos para o estudo de palavras que apresentam uma regularidade, como na atividade em que o aluno é convidado a ler o texto que apresenta a descrição do bicho preguiça e pede para localizar palavras com o grafema *l* ou na atividade de revisão de textos em que os alunos corrigem um texto, seguindo as orientações de correção indicadas no enunciado, no caso apresentado o foco era a escrita de palavras em que as letras *M* e *N* indicam que a vogal que acompanha é nasal, como em *imunda* e *compareça*.

Como uma das formas de “economizar a memória”, Nóbrega (2013, p.149) sugere atividades que abordem as regularidades morfológicas a partir da reflexão sobre os menores elementos significativos que compõem as palavras: os morfemas. Os constituintes gráficos das unidades menores das palavras podem ser agrupados por “regras flexionais (nos nomes, gênero e número; nos verbos, tempo e modo, pessoa e número), bem como as regras derivacionais, que dão origem a novas palavras com o acréscimo de prefixos ou sufixos” (NÓBREGA, 2013, p. 149). Um dos exemplos da autora é a abordagem da regularidade morfológica na terminação das formas verbais da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo dos verbos da 1ª conjugação - OU, com o objetivo de levar os aprendizes a reconhecer essa terminação nos verbos - *pintou*, *surrou*, *pulou*, *levou*, *etc* - e reduzir os erros por interferência da variedade falada pelos alunos na escrita. As questões discutidas abordam o reconhecimento das palavras como verbos, o sentido delas no texto, a escrita comum -OU no final. Soares (2018) também indica o desenvolvimento da consciência morfológica nas crianças para a compreensão da formação das palavras a partir de sua raiz, parte fixa e de seus afixos (prefixos e sufixos), parte

variável. Entretanto, a autora ressalta que, somente após dois ou três anos de alfabetização, após a compreensão do princípio alfabético e do desenvolvimento da consciência fonológica, os alunos estarão prontos para as reflexões morfológicas, que demandam conhecimento explícito de sintaxe e de formação de palavras.

Além desses exemplos de atividades, Nóbrega (2013) sugere outros para o ensino das palavras irregulares, isto é, palavras que apresentam letras diferentes, na mesma posição, para representar um mesmo fonema como em *certeza e selo*, em que o fonema /s/ é representado pelas letras *c* e *s* no início das palavras. Para memorizar essas palavras, a autora sugere atividades que promovam a ampliação do léxico-semântico “isto é, com um conjunto de palavras que organizam as experiências humanas de uma mesma área de conhecimento ou de interesse, permitindo referir-se a elas nos textos.”(NÓBREGA, 2013, p. 165). Dessa forma, ao estudar as partes do corpo humano, por exemplo, o aprendiz amplia seu vocabulário e, ao se deparar com a necessidade de ler ou escrever essas palavras em outros contextos, provavelmente, lembrar-se-á de já tê-las estudado.

Sendo assim, a proposta é pensar a escrita a partir de grupos de palavras que fazem parte de um mesmo campo semântico com relações que designam partes de um todo, como em “*bico/ave, semente/fruta*”; ou de palavras que pertencem a grupos com características comuns como em “*ave/bem-te-vi, flor/margarida*”; ou de palavras associadas a um termo-chave como em “*MAR: água, praia, pescador, peixe, barco, férias, viagem, sol*”. O objetivo principal aqui é a ampliação do léxico com atividades que estimulem os aprendizes a memorizar palavras irregulares que fazem parte de um mesmo campo semântico, isto é, levá-los a refletir sobre as características da escrita ortográfica desses grupos de palavras partindo do seu significado e avançando para as especificidades etimológicas e morfológicas (NÓBREGA, 2013, p. 165).

Compreendemos que o ensino da ortografia na escola precisa ser diversificado e contínuo, priorizando as necessidades dos alunos, buscando o avanço da aprendizagem dos aspectos linguísticos da língua portuguesa. O que os estudos mostram é que a melhora na escrita ortográfica das palavras depende tanto do contato dos alunos com textos variados nas situações de comunicação, através da leitura e produção de textos; quanto da reflexão sobre as partes menores constituintes desses textos como o parágrafo, a frase e a palavra.

1.3.2. A produção de texto e o aprendizado da ortografia

A produção e a compreensão dos vários textos orais e escritos que circulam socialmente “é considerado como o objetivo central do ensino de línguas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14). No entanto, a escrita é uma atividade complexa que demanda a mobilização de várias habilidades como: conhecer os temas a serem desenvolvidos; apresentar um bom gesto gráfico, ou seja, saber grafar as letras, palavras de forma legível e organizada; adaptar às situações de comunicação; conhecer as marcas linguísticas que constituirão o texto, ou seja, sinais de pontuação, parágrafos, organizadores textuais; conhecer os componentes ortográficos e gráficos. Para desenvolver essas habilidades, é necessária a reflexão sobre os aspectos mais pontuais da escrita ortográfica de forma consciente, o que pode ser praticado a partir da aprendizagem da revisão (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

De acordo com Dolz; Gagnon; Decândio (2010), quando nos envolvemos em uma situação de comunicação através da escrita, escolhemos um gênero textual de referência (um conto, uma notícia, um bilhete etc.) e, para construí-lo, mobilizamos operações que são centrais: a contextualização (adaptar-se às situações de comunicação, construindo-se uma unidade informativa organizada); a elaboração e o tratamento dos conteúdos temáticos (escolha de informações pertinentes à situação de comunicação, garantindo a progressão temática); a planificação (organizar o texto em partes de acordo com o gênero); a textualização (utilizar os recursos da língua como pontuação, articuladores textuais, pronomes, verbos, assegurando a coesão textos) e a revisão (releitura e reescrita do texto). Segundo os autores, ainda é preciso acrescentar as operações de sintagmatização (sintaxe, ou seja, construção e relação entre os componentes da frase) e de lexicalização (vocabulário e a criação de novas palavras a partir de palavras de base, também fontes de erro). O conhecimento do sistema de escrita da língua portuguesa e da norma ortográfica faz parte dessa última operação, na qual são observadas as hipóteses que o aluno constrói sobre a escrita das palavras a partir dos erros⁴¹ (fonológicos, morfológicos, logográficos) cometidos.

Para que os alunos sejam capazes de mobilizar todas essas operações centrais para a produção de texto e desenvolver habilidades de escrita, é essencial o desenvolvimento da consciência

⁴¹ “O erro é um indicador do processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria (ASTOLFI, 2006) e aponta os riscos que o aluno enfrenta.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31-32)

metalinguística, isto é, da capacidade dos alunos de refletir sobre a língua escrita, compreendendo suas especificidades, diferenciando-a da modalidade oral da escrita. Esse desenvolvimento não acontece automaticamente, demanda conhecimentos linguísticos, que, através do processo de ensino-aprendizagem, tornam-se explícitos e conscientes (SOARES, 2018).

As atividades de ensino da produção de texto escrito podem ser elaboradas a partir das dificuldades presentes nos textos dos alunos. Dolz; Gagnon; Decândio (2010) apontam, como mais recorrentes, as dificuldades motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensório-motoras. Com relação às dificuldades ortográficas, os autores indicam o diálogo com os aprendizes sobre seus erros de escrita ortográfica, como estratégia de ensino, pois, ao falar do registro que fizeram, são levados a repensá-lo, reorganizando o que já sabem sobre a ortografia e somando novos conhecimentos sobre ela. Os autores defendem que esse procedimento pode ser feito a partir da revisão e reescrita de textos em duplas, em grupos ou individualmente, pois é um dispositivo que possibilita ao aluno identificar os erros e corrigi-los, melhorando a escrita.

Cagliari (1996) defende que, ainda no início da alfabetização, as crianças devem ser incentivadas a produzir textos espontâneos, nos quais possam escrever a seu modo histórias, bilhetes, avisos, cartas. De acordo com o autor, nesse momento os erros ortográficos aparecerão como reflexo dos conhecimentos da escrita que os alunos já possuem, evidenciando suas hipóteses sobre a ortografia. Nessa fase, não é necessário haver um controle rigoroso das normas ortográficas, ao contrário, o que deve acontecer é o incentivo da comunicação escrita, de forma espontânea, sobre temas que façam parte da realidade dessas crianças, que sirvam de inspiração para as produções. O autor destaca o ensino da ortografia como etapa após a alfabetização, devendo ser abordado ao longo dos anos, em momentos oportunos.

Soares (2020) também defende o ensino da produção de texto desde os primeiros anos da alfabetização, momento em que a criança pode ser estimulada a produzir textos com propósitos comunicativos bem definidos em situações de interação que partam da realidade vivenciada por ela ou que a simule. O importante é que a criança saiba para quem e com qual objetivo está escrevendo, construindo textos semelhantes aos que circulam fora da escola.

Além dessas atividades direcionadas à produção de textos, a autora sugere que outro tipo de atividade deve ser realizada, a escrita de texto, como prática menos espontânea, que orienta o aluno a escrever sequências de frases de acordo com figuras que ilustram fatos que acontecem em uma ordem cronológica de tempo. Essa prática amplia as habilidades de escrita da criança, pois parte da construção de frases para apresentar uma história completa. Sendo assim, Soares (2020) indica tanto a escrita de um texto a partir de uma proposta de produção baseada em fatos da realidade do aluno, quanto a escrita de frases a partir da observação de figuras que representam uma sequência de fatos fictícios para o desenvolvimento das habilidades de escrita na escola.

De acordo com Soares (2020), o fato é que a criança, desde os primeiros anos na escola, na fase de alfabetização, deve ser estimulada a escrever ou produzir textos com frequência. A autora ressalta que, nessa fase, os textos das crianças apresentarão muitos erros de ortografia, pontuação, paragrafação, coesão, por isso, é importante levá-las à compreensão de seus erros e corrigi-los. A reescrita coletiva é indicada pela autora como forma de reflexão junto com os alunos sobre os erros de um texto, selecionado dentre os produzidos pelos alunos da sala, com a devida autorização de quem o escreveu, direcionando as possíveis mudanças para melhorar a escrita desse texto. Posteriormente, cada aluno fará a reescrita individual do próprio texto, observando o que pode melhorar, sob a supervisão da professora, que circulará pela sala, esclarecendo possíveis dúvidas. Essa prática de revisão e reescrita é indicada como fundamental para que as crianças criem o hábito de rever aquilo que escreveram de forma consciente, compreendendo as mudanças em seu texto como forma de melhorá-lo.

O uso das produções escritas em sala de aula, para a aprendizagem da ortografia e de outros elementos textuais, também é sugerido por Morais (2003) dentro de uma perspectiva comunicativa, destacando a revisão textual como prática que resulta em uma versão melhorada da escrita inicial, facilitando a comunicação. De acordo com o autor, “o aprendizado da ortografia é um processo gradual, complexo, que requer tempo (...)” (MORAIS, 2003, p. 120), por isso, não devemos pretender corrigir todos os erros ortográficos presentes em todas as produções, mas, sim, chamar a atenção do aluno para aquelas dificuldades que ele precisa superar de forma mais imediata.

Uma das estratégias de ensino da ortografia, durante a produção textual, é, no momento em que o aluno está escrevendo, o professor levantar questões sobre a escrita errada de alguma palavra,

levando o aluno a repensar o que escreveu. Outra estratégia realizada pelo aluno quando faz a correção do próprio texto, sem a presença do professor, é o uso de “pautas de revisão” (MORAIS, 2003, p. 121), isto é, o professor indica que é necessária a correção de algumas palavras do texto, sublinhando as palavras ou indicando a linha na qual elas se encontram com algum símbolo, sem apontar exatamente qual letra está incorreta, levando o aluno a repensar sua escrita, identificar o erro e fazer a correção. O fato é que, com essas práticas, o aluno reflete sobre sua escrita com o propósito de melhorar seu texto para o leitor. Outra experiência de sucesso indicada pelo autor, para revisão textual, é aquela feita em duplas, isto é, um aluno corrige a produção do outro, nesse contexto, os alunos se mostram mais preocupados em reler seu próprio texto antes de entregá-lo para o colega, há uma valorização da autocorreção (MORAIS, 2003).

Morais (2003) reitera que o ensino da ortografia, a partir da revisão textual, é apenas uma das muitas estratégias que precisam ser usadas em sala de aula para que o ensino seja reflexivo e sistemático. Estudos do autor destacam que as estratégias se complementam, pois, quando o aluno antes do momento da revisão textual já realizou atividades de análise de grupos de palavras fora do texto, pensando sobre as regularidades ou irregularidades da norma ortográfica da língua portuguesa, elevando seus conhecimentos, ao reler o seu texto, apresenta maior familiaridade com a escrita e reconhece os erros ortográficos mais facilmente.

Nóbrega (2013) classifica as práticas de ensino da ortografia a partir da revisão textual como complexas, pois exigem do aluno “deslocar-se da aplicação das regras em exercícios isolados para seu uso automatizado em situações de maior complexidade, que demandam a coordenação de um feixe de habilidades” (NÓBREGA, 2013, p. 189). Nesse contexto, é necessário ensinar para os alunos como usar o que aprenderam sobre a escrita em atividades sobre as palavras ou grupos de palavras isoladas no momento da produção e da revisão textual.

A autora indica 4 tipos de situações de revisão: revisões coletivas, revisões em duplas, revisões entre pares e revisões de textos produzidos pelo próprio aluno. As revisões coletivas são aquelas em que a turma, sob a mediação do professor, faz a correção de um texto com erros ortográficos cometidos pela maioria dos alunos. Nessa situação, o professor destaca aquilo que deve ser observado e corrigido no texto, direcionando os alunos para identificação dos aspectos que precisam ser melhorados em sua produção.

As revisões em duplas são feitas pelos dois alunos que produziram os textos, isto é, a discussão sobre o conteúdo ortográfico dos textos permite a reflexão e a busca de soluções para os erros a partir do conhecimento externado pelos dois alunos, ampliando a capacidade de argumentação e a competência metalinguística. O próximo tipo de atividade indicada por Nóbrega (2013) é bastante parecido com esse último. Nas revisões entre pares, os alunos trocam de texto com um colega, ou seja, os escritores se tornam revisores do texto do outro. No momento da revisão, o aluno revisor busca indicar no texto do colega o uso correto de um conteúdo selecionado, muitas vezes, é mais fácil enxergar as inadequações de escrita em textos que somos apenas leitores.

O último tipo de revisão indicado por Nóbrega (2013) é a partir dos textos produzidos pelo próprio aluno. Nessa situação, o aluno deve reler seu texto, buscando identificar erros ortográficos e corrigi-los. Essa tarefa pode ser feita com a mediação do professor que indica as palavras que necessitam de correção, no caso dos alunos ainda não conseguirem visualizar esses erros. Ao realizar tarefas como essa, o aluno aprende a ler para revisar, compreendendo que a escrita ortográfica das palavras é uma parte importante do seu texto.

Além das situações de revisão, Nóbrega (2013) indica o corretor ortográfico como ferramenta facilitadora para correção das palavras, pois ele destaca a grande maioria dos erros ortográficos possíveis e é interessante para as crianças que gostam de usar o computador e ficam livres da tarefa de ter que copiar o texto inteiro após a revisão. Entretanto, ela ressalta que tal recurso deve ser usado de forma crítica, pois as opções de correção oferecidas pelo corretor não analisam o contexto de uso das palavras, não consideram os diferentes significados que uma palavra ou uma expressão pode apresentar dentro de frases ou orações. As locuções prepositivas, por exemplo, podem ter representações escritas diferenciadas dependendo do contexto significativo do qual fazem parte, como em “O garoto estava *a cerca de* três metros da escola” ou em “O jornalista falou *acerca da* importância da vacina”. No primeiro exemplo, a locução *a cerca de* é escrita com espaço em branco entre a preposição *a* e o advérbio *cerca*, significando aproximadamente e, no segundo exemplo, a locução *acerca da* é escrita sem o espaço em branco, significando a respeito de. Essas representações não seriam destacadas pelo corretor ortográfico, caso fossem usadas em contextos inadequados, uma vez que ele as reconhece como parte integrante do dicionário e não as diferencia pelos diferentes significados que podem ter em frases ou orações.

Compreendemos a prática de produção e revisão de texto como uma estratégia essencial para a aprendizagem da escrita. Quando confrontados com esse tipo de tarefa, os alunos são desafiados a mobilizar vários conhecimentos que já possuem para o planejamento temático, a estruturação linguística, incluindo a escrita ortográfica do texto, além de buscar novos conhecimentos necessários para a correção desses elementos, quando for preciso. Defendemos que as tarefas de revisão sejam bem orientadas para que os alunos direcionem a atenção para correção de um dos aspectos linguísticos do texto. Por isso, é preciso definir qual será o foco de cada revisão, no caso de o foco ser a ortografia, o destaque da revisão do texto é a escrita ortográfica das palavras. Então, os alunos precisam identificar aquilo que está errado e corrigir, usando os conhecimentos que já possuem dos aspectos linguísticos da escrita e adquirindo novos conhecimentos com a ajuda do professor e dos colegas nos momentos de discussões proporcionados pelos diferentes tipos de revisões realizadas.

CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVA TEÓRICA

Neste capítulo, vamos apresentar e discutir algumas teorias sobre o processo de alfabetização e de apropriação da norma ortográfica da língua portuguesa, bem como apontar a teoria norteadora deste trabalho. Embora esta pesquisa apresente como foco a escrita ortográfica de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, consideramos importante a compreensão das teorias que abordam o processo de aprendizagem inicial da escrita alfabética, uma vez que muitos alunos chegam ao 6º ano sem ter consolidado algumas das habilidades da alfabetização. Por exemplo, a conversão dos sons da fala em grafemas ou combinação deles e a conversão de grafemas ou combinação de deles em sons da fala, isto é, o aluno ainda tem dificuldade de ler e escrever o nosso sistema de escrita alfabético, em que um grafema ou um conjunto deles representa um som. Quando essa dificuldade não é reconhecida, nem ensinada, nem aprendida, o aluno persiste com ela ao longo do ensino fundamental e é prejudicado, inclusive na aprendizagem das outras disciplinas que dependem da leitura e compreensão de textos como Geografia, História e Ciências.

O capítulo é organizado da seguinte forma: primeiro, na seção *“Principais teorias sobre a aprendizagem da escrita”*, tratamos algumas teorias sobre o processo de aprendizagem da escrita abordadas pelas pesquisadoras Kessler e Treiman (2014), antes e durante a apresentação da Integração de Múltiplos Padrões - IMP, proposta teórica defendida por elas. Na próxima seção *“Abordagens teóricas para alfabetização no Brasil”*, abordamos algumas teorias, a partir

dos estudos realizados por Soares (2018), sobre o processo de apropriação do sistema de escrita, que influenciaram as metodologias adotadas para o ensino da língua portuguesa. Na terceira seção “*Ortografia: concepções teóricas*”, discutiremos sobre a concepção de língua e o ensino da ortografia e apresentamos algumas pesquisas com resultados positivos de práticas realizadas conforme propostas teóricas para o ensino da ortografia com instruções explícitas. Por último, na seção “*Teorias: algumas considerações*”, expomos nossas considerações sobre a importância das teorias para a construção de práticas para o ensino do sistema de escrita ortográfico da língua portuguesa.

2.1 Teorias sobre a aprendizagem da escrita

Esta seção apresenta algumas teorias sobre o processo de aprendizagem da escrita, com base na revisão feita por Treiman e Kessler (2014). A compreensão do modo como se dá a aprendizagem da escrita é essencial para a construção de práticas que favoreçam a formação inicial dos aprendizes. Muitas vezes, os alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem ter consolidado essa formação inicial, por isso, é importante refletir sobre ela. As pesquisadoras Treiman e Kessler (2014) apresentam algumas das teorias mais relevantes que explicam como as crianças aprendem a escrever. Elas destacam que “uma teoria deveria ser consistente com aquilo que já se sabe sobre a aprendizagem humana e os sistemas de escrita, bem como com a forma como esses sistemas são disponibilizados aos aprendizes” (TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 84, tradução nossa).⁴²

De acordo com as pesquisadoras, as teorias deveriam explicar: como as crianças aprendem a organização das letras nas palavras e suas relações com a pronúncia; porque alguns aspectos são mais fáceis de aprender do que outros; e porque aprendizes de diferentes sistemas de escrita apresentam desempenho diferente no processo de aprendizagem. Apresentamos abaixo uma síntese de cada uma das teorias abordadas por Treiman e Kessler (2014).

⁴² “A theory should be consistent with what is known about human learning and writing systems, as well with what is known about human learning and writing systems, as well with how writing systems are made available to learners.”

2.1.1 Rota de memorização

A teoria da “Rota de memorização”, bastante tradicional, defende que as crianças memorizam as formas das letras e a escrita das palavras quando as decoram, de forma arbitrária. Segundo essa rota, o desenvolvimento das habilidades de escrita acontece quando há um aumento do número de palavras que a criança armazena em sua memória e o aumento da velocidade e da precisão com que ela acessa essas palavras (TREIMAN; KESSLER, 2014).

De acordo com essa teoria, as letras que formam as palavras são memorizadas por associação entre o que se diz e a forma como se representa. Então, quando dizemos a palavra /faca/, por exemplo, memorizamos que ela é representada pelas letras *f, a, c, a* com a mesma facilidade que memorizaríamos se ela fosse representada pelas letras *c, f, d, u, a*. Além disso, essa teoria considera que as primeiras e as últimas letras de uma palavra seriam memorizadas mais facilmente do que as letras intermediárias. O conhecimento das relações fonológicas do sistema de escrita não é considerado importante no processo de aprendizagem por essa teoria, por exemplo, as palavras *pata* e *faca*, que apresentam regularidade na representação dos fonemas /p/ pela letra *p* e /f/ pela letra *f*, no sistema de escrita da língua portuguesa, seriam aprendidas pelas crianças da mesma forma que as palavras irregulares *piscina* e *nascer* nas quais um fonema /s/ é representado pelas duas letras *sc* (TREIMAN; KESSLER, 2014).

O ensino através dessa rota, conforme Treiman e Kessler (2014), necessita de instruções diretas e de prática, ou seja, memorizar e testar o que conseguiu memorizar. A escolha das palavras a serem memorizadas em cada semana é feita pelo critério de frequência de uso e de semelhança de significado.

2.1.2 Teoria da dupla rota

A teoria de dupla rota, de acordo com Treiman e Kessler (2014), oferece dois caminhos para a aprendizagem da escrita: a rota lexical pela memorização da palavra, a partir de sua forma completa, e a rota não-lexical pela aprendizagem das partes, isto é, das letras ou conjunto de letras que representam um fonema, por meio de normas que permitem ao usuário da língua produzir e entender novos itens a partir delas.

A rota lexical é semelhante à rota da memorização. De acordo com essa teoria, as crianças memorizam as palavras que mais visualizam e utilizam na escrita, ampliando seu léxico ortográfico. Uma outra forma de se assimilar as palavras é ampliando um léxico fonológico, ou seja, aumentando o contato do aprendiz com os sons produzidos por uma certa sequência de letras, levando-o a memorizá-la em seu léxico fonológico e, em seguida, estabelecendo uma ligação entre o significado dessa palavra e sua forma escrita. A conexão com as palavras armazenadas pelo aprendiz, tanto no léxico ortográfico quanto no léxico fonológico, é ativada quando ele ouve, pensa ou vê uma figura que representa a palavra (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Na rota não-lexical, conforme Treiman e Kessler (2014), as crianças assimilam as palavras fazendo associações entre fonemas e fonogramas⁴³ que podem ser representados por uma letra ou um conjunto de letras, ou seja, fixando a correspondência dessas letras ou conjunto de letras a um som. Esse processo é reconhecido por alguns teóricos de forma seriada, em que o aprendiz faz associação entre o primeiro fonema da palavra e sua escrita, para depois seguir para o segundo, o terceiro fonema que aparece ao longo da palavra.

De acordo com Treiman e Kessler (2014), os teóricos consideram a possibilidade das duas rotas serem ativadas pela criança ou adulto tanto de forma independente como de forma simultânea, dependendo das características do sistema de escrita. Para os teóricos da dupla rota, um sistema ortográfico apresenta ortografia profunda quando há relações inconsistentes entre grafema e fonema, incluindo várias letras que representam um mesmo som, regras que dependem do

⁴³ “(...) phonograms, which are characters that represent phonological units without regard to meaning.” Fonogramas são caracteres (letra, algarismo, sinal de pontuação, símbolos) que representam unidades fonológicas (sílaba, rima, fonema) sem relacioná-las ao significado. (TREIMAN; KESSLER, 2014, p.30, tradução nossa)

contexto, irregularidades e efeitos da morfologia. Para esses sistemas, o uso da rota lexical é mais importante do que a não-lexical.

Entretanto, para as ortografias superficiais, ou seja, que não apresentam grandes inconsistências nas relações entre grafemas e fonemas, o uso da rota não-lexical é mais indicado. Crianças, no início da aprendizagem da escrita, também terão mais sucesso através da rota não-lexical, pois ainda não possuem um grande número de palavras em seu léxico mental, por isso, é mais fácil para elas aprenderem novas palavras fazendo associações entre grafemas e fonemas do que reconhecer a palavra como um todo, utilizando-se somente do seu léxico ortográfico. A rota não-lexical economiza a memória quando as palavras apresentam certa regularidade nas relações entre grafemas e fonemas e, uma vez apreendida uma dessas relações regulares, ela será aplicada em um grande número de palavras que apresentam essa mesma regularidade (TREIMAN; KESSLER, 2014).

2.1.3 O Construtivismo

Uma das teorias sobre as fases na apropriação do sistema de escrita pela criança, bastante difundida no Brasil e em outros países, é a Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), com foco nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita. Nessa obra, as autoras abordam tanto o desenvolvimento da leitura quanto a evolução da escrita, porém a última teve maior repercussão e foi mais difundida.

Essa teoria foi elaborada a partir da observação da evolução da escrita de crianças de 4 a 6 anos durante a realização de algumas tarefas como a escrita do próprio nome, do nome de algum amigo, de nomes de familiares, de palavras que ainda não conheciam, de algumas orações. Considerando desde as primeiras representações escritas que as crianças faziam da fala, até a representação da fala através da escrita alfabética, as autoras apresentaram a definição de cinco níveis de desenvolvimento dessa escrita, os quais não abarcam a escrita ortográfica.

No **Nível 1** (*desenhos e traços*), a criança escreve reproduzindo traços típicos da escrita, como linhas curvas e retas de forma separada (escrita de imprensa) e linhas onduladas com curvas fechadas ou semifechadas (escrita cursiva). Há ainda diferenciação no tamanho da representação de palavras que nomeiam seres de tamanhos diferentes, sendo o tamanho da

palavra proporcional ao tamanho do ser. Nesse nível, a criança não reconhece as relações entre as partes e o todo, identificando a representação de um todo por cada letra ou por um traçado ou desenho que simbolize esse ser ou objeto (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

No **Nível 2** (*pré-silábico*), a criança reconhece a necessidade de haver formas diferentes para representar a escrita das coisas que as cercam. Sendo assim, ela apresenta grafismos mais semelhantes às formas das letras, mas ainda não apresenta uma grande quantidade de formas gráficas conhecidas. Por isso, ao representar graficamente as palavras que nomeiam seres ou objetos utiliza o mesmo repertório de letras em ordem alternada. Nesse nível, as letras não correspondem aos valores sonoros, nem ao número de sílabas, respeitando a quantidade mínima de letras por palavra (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

No **Nível 3** (*silábico*), a criança apresenta um grande avanço em relação aos níveis anteriores, ela tenta atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita, porém, nessa tentativa, representa o som de cada sílaba por uma letra. Essa evolução da criança mostra que ela consegue trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Entretanto, a grafia que representa os sons das sílabas não é sempre a mesma. A criança usa uma letra para cada sílaba da palavra de forma aleatória, sem correspondência fixa entre letra e som (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

No **Nível 4** (*silábico-alfabético*), a criança começa a analisar a sílaba em suas unidades menores (fonemas), entretanto, em alguns momentos, ela ainda usa uma letra para representar uma sílaba e não todas as letras que compõem a palavra. Há um conflito durante a análise sonora da palavra que algumas vezes é feita a partir da sílaba e às vezes a partir da letra (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

No **Nível 5** (*alfabético*), a criança compreende que cada letra do alfabeto representa um som, já consegue escrever as palavras com essa correspondência. Este é considerado o final do processo de evolução da escrita alfabética. Nesse momento, a criança pode enfrentar dificuldades em relação à ortografia, não ao sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Treiman e Kessler (2014), a respeito do construtivismo, concluem que, quando em contato com a escrita, a criança formula hipóteses sobre seu funcionamento e, aos poucos, vai assimilando

novas informações e adicionando-as a seus esquemas já existentes. Esses esquemas são formados por algumas informações consolidadas, que se modificam, ampliando-se de acordo com as novas informações que a criança vai recebendo durante suas interações com o mundo. Na prática escolar, é indicado que o professor incentive-as criando situações que as façam pensar, sem dar a resposta pronta, a criança deve descobrir o melhor caminho.

2.1.4 A teoria de fases

A teoria de fases, baseando-se nos estudos de Ehri (1997, 2005 *apud* TREIMAN; KESSLER, 2014), afirma que diferentes tipos de conhecimentos e de processos predominam em diferentes pontos do desenvolvimento. Essa teoria enfatiza a importância do conhecimento fonológico e se assemelha a outras teorias anteriores. Um ponto negativo dessa teoria é o fato da divisão das fases proposta desconsiderar a interferência da frequência, da complexidade silábica e fonológica das palavras para o aprendizado da escrita. Ela não assume que uma criança ainda na fase pré-alfabética é capaz de escrever o próprio nome, por exemplo. E, de acordo do Treiman e Kessler (2014) isso é perfeitamente possível.

As fases dessa teoria são: pré-alfabética (a criança ainda não compreendeu que as letras representam os sons da língua); parcialmente alfabética (começam a associar as letras aos sons da língua e à fala, utilizam o conhecimento dos nomes de algumas letras do alfabeto para escrever palavras); completamente alfabética (a criança representa as palavras fazendo as correspondências fonológicas entre grafema e fonema, entretanto, ainda não domina a ortografia dessa língua); alfabético consolidado (começam a seguir a norma ortográfica da língua). É aconselhável que o professor que utiliza essa teoria utilize métodos para identificar em qual das fases a criança se encontra e, em seguida, desenvolva atividades que as ajudem a progredir para a próxima fase (TREIMAN; KESSLER, 2014). Essas fases também são abordadas por Soares (2018) quando a autora apresenta diferentes teorias sobre as fases de desenvolvimento na aprendizagem da escrita.

2.1.5 As teorias conexionistas

As teorias conexionistas, conforme Treiman e Kessler (2014), explicam as relações cognitivas estabelecidas a partir de redes de unidades simples e a aprendizagem a partir das mudanças dessas redes. Através do conhecimento de uma rede de palavras similares em seus sons ou similares em sua escrita, pode-se produzir e reconhecer outras palavras novas quando aciona-se essa rede, incluindo grupos de palavras cuja ortografia é regular/irregular ou palavras inventadas. Essas últimas, compreendidas como aquelas que não existem na língua, são inventadas e podem ser lidas ou escritas por apresentarem correspondências possíveis entre grafema e fonema de um determinado sistema de escrita. Após ouvir uma palavra e tentar escrevê-la, o aprendiz, provavelmente, o fará errado e necessitará compará-la com a forma correta de escrita, aos poucos, assimilando as formas ortográficas. Por exemplo, ao ouvir ou escrever a palavra *bola*, o aprendiz faz conexões com as palavras *cola*, *rola*, *Lola*, *tola*, que apresentam som e escrita semelhantes.

Essa teoria pode ajudar o aprendiz a assimilar os padrões de escrita presentes em sua língua se for estimulado a ouvir e escrever uma amostra significativa desses grupos de palavras, sendo indispensável a visualização da escrita ortográfica das palavras estudadas (TREIMAN; KESSLER, 2014). No entanto, essas associações por semelhança de imagem, sem reflexão sobre as associações entre fonemas e grafemas, pode sobrecarregar a memória

2.1.6 A Integração de Múltiplos Padrões - IMP

A Integração de Múltiplos Padrões (IMP) é a teoria proposta e defendida por Treiman e Kessler (2014). A IMP aponta que as crianças aprendem tanto os padrões específicos que determinam a escrita de cada palavra, quanto os padrões gerais que se aplicam às palavras de forma geral. De acordo com os estudos das pesquisadoras,

as crianças usam múltiplos padrões, inclusive na escrita de uma mesma palavra. O uso de múltiplos padrões torna a escrita mais interessante e menos arbitrária, reduzindo a necessidade de recorrer à rota da memória. As crianças tendem a se sair bem quando vários padrões convergem para a resposta correta. Elas apresentam mais dificuldade quando esse não é o caso (TREIMAN; KESSLER, 2014, p. 98, tradução nossa)⁴⁴.

⁴⁴ “(...) spellers use multiple patterns even on the same word. Use of multiple patterns makes spellings more motivated and less arbitrary, reducing the need to rely on rote memory. Children tend to do well when several patterns converge on the correct answer. They have more difficulty when this isn’t the case.”

Os padrões de aprendizagem da escrita se dividem em duas principais categorias. A primeira se relaciona às formas e à organização das letras do alfabeto, isto é, àquilo que a criança visualiza quando em contato com a escrita, a estrutura silábica presente no sistema de escrita estudado. Por exemplo, ao escrever uma palavra, a criança usa letras do alfabeto latino, no caso do português, organizadas em sequências possíveis neste sistema de escrita. Dessa forma, considera possível a escrita da palavra *gato*, porém impossível as palavras *gggg* ou *aaaa*, uma vez que não existem palavras em português com a sequência de quatro consoantes ou quatro vogais iguais. Esses padrões envolvem as características externas que são visualizadas na escrita. Outros padrões da escrita estão relacionados aos sons das palavras, ou seja, às formas sonoras produzidas quando as palavras são ditas (TREIMAN; KESSLER, 2014).

A segunda categoria de padrões envolve o conhecimento sobre as unidades linguísticas do sistema de escrita em estudo, baseadas na fonologia ou na morfologia. O reconhecimento das unidades fonológicas pela criança acontece quando ela reconhece que há correspondência entre letras e sons, com padrões de sons específicos representados por letras ou conjunto de letras específicas. Por exemplo, ao compreender que a letra *c* nas palavras *cabo*, *cama*, *camisa* representam o som de /k/, a criança internaliza mais facilmente o uso dessa letra nas palavras da sua língua. Os padrões das unidades morfológicas das palavras também ajudam as crianças a fazerem associações quando escrevem, por exemplo, as palavras da língua portuguesa: *fantasia*, *fantasiar*, *fantasioso*. Nesse caso, se ela sabe escrever *fantasia* e entende que ela é uma palavra com a mesma base morfológica das palavras *fantasiar* e *fantasioso*, esse conhecimento vai ajudá-la a escrever de forma correta a raiz *fantasi-* representando o som /z/ com a letra *s* e não com as outras possibilidades de representação desse mesmo som: *z* ou *x*. Na língua inglesa, algumas palavras com a mesma base morfológica podem apresentar pronúncia diferente. Por exemplo, na primeira sílaba da palavra *magic*, a letra *a* tem o som /æ/ e na primeira sílaba da palavra *magician* a mesma letra *a* apresenta o som /ə/. Portanto, conhecer a base morfológica dessas palavras ajuda na escrita ortográfica correta (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Uma das formas de se aprender os padrões ortográficos de uma língua é através da aprendizagem estatística, ou seja, da observação da escrita das palavras, porque as crianças verificam a frequência e as condições em que algumas letras ou conjunto de letras são organizadas. Assim, elas aprendem, implicitamente, a partir da observação da língua que usam, como devem ser escritas algumas palavras, como é o caso da existência na língua portuguesa

de muitas palavras que terminam com (os) e algumas que terminam com (us). Outra forma de se aprender os padrões ortográficos é através do ensino explícito desses padrões. Os adultos mostram às crianças alguns padrões gerais da língua, como o sons das letras do alfabeto, ou algumas normas específicas de funcionamento da língua e, aos poucos, elas começam a seguir esses padrões tanto na leitura quanto na escrita. Entretanto, para ser capaz de assimilar esses padrões, as crianças devem ter alguns conhecimentos sobre a língua, como a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) das palavras (TREIMAN; KESSLER, 2014).

A aprendizagem da escrita, de acordo com a IMP, acontece quando a criança começa a reconhecer padrões de formas e organização das letras nas palavras e, como consequência, utiliza esses padrões para ler e escrever outras palavras, pois os padrões se repetem. Assim, a criança constrói em sua memória uma rede de padrões da língua que pode ser acessada sempre que ela encontrar algo novo, porém semelhante àquilo que já armazenou. A intervenção do professor nesse processo é essencial, pois mostrará o que está certo e errado, explicando o funcionamento da língua para as crianças (TREIMAN; KESSLER, 2014).

A IMP apresenta uma perspectiva da aprendizagem da escrita que, de certa forma, contém aspectos já mencionados em outras teorias. Ela compreende o uso da memória no processo de aprendizagem de forma construtiva e não com foco na aprendizagem de sequências arbitrárias como a teoria da rota da memorização propõe. De acordo com a IMP, os padrões do sistema de escrita são generalizados quando o aprendiz faz associações durante o uso da língua. Por exemplo, quando a criança aprende a escrever o próprio nome, sabe que para escrever algo precisa usar letras, então, passa a usar essas letras que já conhece para escrever outras palavras, até o momento que percebe que há letras específicas para cada palavra e que a ordem de disposição dessas letras é importante na formação dessas palavras. Esse processo é construtivo, as informações novas com as quais a criança tem contato, durante a aprendizagem da escrita, seja de forma espontânea ou com instruções mais diretas, se consolidam, aos poucos, na sua memória (TREIMAN; KESSLER, 2014).

A teoria da dupla-rota considera como uma de suas rotas de aprendizagem as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, quando regulares biunívocos, isto é uma letra representa apenas um determinado som, como na palavra *pato* em que a letra *p* representa o fonema /p/, que será sempre esse nas palavras da língua que a usam. A outra rota da aprendizagem dessa teoria é a da memorização, uma vez que, todas as outras correspondências

entre grafemas e fonemas são consideradas irregulares. A IMP defende a existência de outros padrões além das correspondências regulares únicas entre grafemas e fonemas, considerando o contexto em que determinado fonema aparece na palavra. Por exemplo, na palavra *carro*, as letras *rr* representam o fonema /r/, porque estão entre duas vogais. Outro exemplo envolve a morfologia das palavras, como em *partiu*, *sumiu*, *evoluiu* as letras *iu* representam o fonema /iw/, em verbos no tempo passado, na terceira pessoa do singular. Esses padrões podem facilitar o processo de aprendizagem da escrita (TREIMAN; KESSLER, 2014).

De acordo com o construtivismo, as crianças constroem hipóteses gerais sobre a escrita das palavras de acordo com o contato que estabelecem com esse sistema. A IMP defende que essas hipóteses se diferenciam de acordo com a palavra que a criança tem contato, isto é, palavras diferentes apresentam padrões de escrita diferentes e são independentes daqueles padrões considerados universais, como aponta o construtivismo para o período em que a criança acredita que uma letra representa uma sílaba. Dessa forma, o estímulo dado às crianças e a construção do conhecimento não é sempre o mesmo, depende do padrão que pode ser inferido em determinado conjunto de palavras (TREIMAN; KESSLER, 2014).

A teoria de fases, assim como a IMP, defende que os aprendizes encontram diferentes motivações para a escrita, dependendo do nível de conhecimento que já possuem. Para ambas teorias, é importante o conhecimento das palavras, de sua forma visual e das suas unidades linguísticas. Entretanto, diferente da IMP, a teoria de fases considera que, somente quando as crianças já estiverem alfabetizadas, elas poderão aprender sobre os padrões ortográficos formais da língua. A IMP sugere que, mesmo nas fases iniciais da aprendizagem da língua, quando ainda não estão alfabetizadas, as crianças podem aprender certos padrões formais da escrita, com grau de complexidade menor, dependendo do número de palavras que apresentam esse padrão e do conhecimento linguístico necessário para compreendê-lo. Assim, o número de palavras, cuja ortografia pode ser aprendida pelas crianças nas diferentes fases por qual passam, não é apenas um, mas vários (TREIMAN; KESSLER, 2014).

De acordo com as teorias conexionistas e com a IMP, a aprendizagem estatística é um importante mecanismo para o estudo. Além disso, as duas teorias defendem a ideia de que as pessoas usam o reconhecimento de padrões na escrita ortográfica quando se deparam com itens familiares ou não. Como forma de potencializar a aprendizagem dos padrões de escrita, a IMP indica situações criadas para o ensino do sistema de escrita com explicações e correções do

professor, que levam o aprendiz a refletir sobre os motivos de seus erros de ortografia. Diferente do conexionismo, a IMP vê as pessoas, até mesmo escritores experientes, com limitações para internalizar certos padrões mais complexos do sistema de escrita e não como aprendizes estatísticos ideais (TREIMAN; KESSLER, 2014).

A IMP valoriza a instrução explícita, a partir dos padrões fonológicos, morfológicos e etimológicos tanto para aprendizes dos anos iniciais, quanto dos anos finais, inclusive universitários. Estudos de Treiman (2020) sugerem o ensino da ortografia a partir desses padrões como forma de acelerar a aprendizagem da escrita ortográfica de palavras que possuem sons que podem ser representados por diferentes grafemas; de palavras com unidades morfológicas comuns; de palavras com herança etimológica. Um exemplo de padrão fonológico são as palavras *comida*, *casa*, *cola*, *cama*, nas quais o som [k] deve ser representado pelo grafema *c*, mais comum na língua portuguesa do que o grafema *k* nesse mesmo contexto. Um dos padrões morfológicos que podem ser abordados são as terminações verbais, de acordo com a conjugação, como os seguintes verbos na terceira pessoa do singular, do pretérito perfeito do indicativo: *falou*, *cozinhou*, *andou*. Também palavras de origem exótica para o português, isto é, não latina, devem ser ensinadas destacando os grupos consonantais incomuns, por exemplo, *arquipélago*, *bíblia*, *hambúrguer*.

Compreendemos que o processo de aprendizagem do sistema de escrita é complexo, por isso exige tanto de quem ensina quanto de quem aprende a mobilização de conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Defendemos que o conhecimento das teorias discutidas por Kessler e Treiman (2014), em especial da IMP, pode ser uma base importante para a construção de práticas que busquem o ensino das especificidades da ortografia da língua de forma pontual e processual, tendo a aprendizagem como principal foco.

2.2 Abordagens teóricas para alfabetização no Brasil

Esta seção aborda algumas teorias, a partir dos estudos realizados por Soares (2018), sobre o processo de apropriação do sistema de escrita, que influenciaram as metodologias adotadas para o ensino da língua portuguesa.

2.2.1 Processo de apropriação da escrita: a influência das teorias

No Brasil, o fracasso na alfabetização é responsável pela constante busca por métodos⁴⁵ que resolvam esse problema (SOARES, 2018). Desde o final do século XIX até os anos 1980, predominavam os métodos sintéticos e analíticos. O primeiro partia das unidades menores da língua, os fonemas, as sílabas, para chegar à palavra; já o segundo partia da compreensão das palavras escritas, para depois conhecer as unidades menores, como o valor sonoro das sílabas e dos grafemas. Contudo, os dois métodos utilizavam materiais produzidos especialmente para o ensino do sistema alfabético-ortográfico da escrita, com palavras selecionadas de forma artificial com o propósito de serem decompostas em sílabas e fonemas (SOARES, 2018).

A mudança desse paradigma, que priorizava o ensino do sistema de escrita e considerava o aprendiz passivo como recebedor do conhecimento, para o paradigma cognitivista de Piaget, denominado construtivismo, em que a aprendizagem é construída pela criança de forma progressiva e ativa, a partir das interações que ela tem com a escrita presente em materiais reais de leitura e de escrita, ocorre a partir da obra de Emilia Ferreiro “Psicogênese da Língua Escrita”, bastante divulgada no Brasil através de “programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica” (SOARES, 2018, p. 20).

Entretanto, essa nova proposta do construtivismo, embora pretendesse ser a solução para os problemas na alfabetização inicial dos alunos, não conseguiu acabar com o fracasso escolar, que fica evidente no baixo desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, constatado a partir dos resultados das avaliações externas à escola, aplicadas desde os anos iniciais do século XXI (SOARES, 2018). O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) são exemplos dessas avaliações. O PROALFA tem por objetivo verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública e o PROEB tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que se refere às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática no 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e no 1º e 3º anos do ensino médio. Esses resultados chamam a atenção de estudiosos, que buscam respostas em suas pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita. Entretanto, há diferentes

⁴⁵ “(...) se entende por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2018, p. 16).

perspectivas teóricas que orientam esse estudo, com foco em distintas funções da escrita, denominadas por Soares (2018) como

a faceta propriamente linguística da língua escrita - a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que neste livro se reservará a designação de alfabetização; a faceta interativa da língua escrita - a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural - os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, neste livro, como letramento (SOARES, 2018, p. 28-29).

Compreendemos que as três facetas⁴⁶ ou camadas sugeridas por Soares (2018) como componentes da aprendizagem da escrita precisam ser ensinadas na escola de forma processual, à medida que as competências específicas de cada uma delas forem se consolidando ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Assim, é importante que o ensino da escrita seja fundamentado em teorias de ensino que explorem tanto as características linguísticas mais específicas, como as correspondências entre grafema e fonema, quanto às características textuais, mais voltadas para a compreensão, a produção de textos e os seus usos na sociedade letrada.

De acordo com Soares (2018), a faceta linguística é a base das duas outras facetas, pois seu objeto do conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, responsável por tornar o aprendiz fluente na leitura e na escrita de palavras. São várias as pesquisas realizadas, sob diferentes linhas teóricas, buscando a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. As “ciências linguísticas - a Fonética e Fonologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática” (SOARES, 2018, p. 31) tomam, como objeto de estudo, as características da modalidade escrita da língua, isto é, seus aspectos linguísticos e suas implicações para a aprendizagem. A Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento realizam estudos que investigam o processo por meio do qual a criança aprende a escrita: “a primeira colocando o foco nas operações cognitivas envolvidas na aprendizagem da língua escrita a segunda buscando a identificação dos estágios ou fases pelos quais as crianças passam em sua progressiva aquisição e domínio da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 31). Outra linha teórica são os estudos socioculturais que investigam o contexto de usos e práticas da leitura e da escrita e sua interferência no processo de alfabetização na escola.

⁴⁶ Faceta - palavra usada para “designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita: tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies - facetas - se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita - suas facetas - se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento” (SOARES, 2018, p. 33).

A teoria ou a articulação de teorias pode subsidiar as ações tomadas pelo professor/mediador para auxiliar o aprendiz na apropriação de competências ao longo do processo de aprendizagem da escrita.

De acordo com estudos de Soares (2018), existem duas perspectivas sobre as fases de desenvolvimento da escrita, pelas quais a criança passa que, juntas, podem esclarecer melhor como se dá a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico: a perspectiva construtivista e a perspectiva fonológica. Na próxima subseção, vamos discorrer sobre elas.

2.2.2 O encontro de perspectivas complementares

Uma das teorias sobre as fases na apropriação do sistema de escrita pela criança, bastante difundida no Brasil e em outros países, é a Psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985), conforme apresentamos na seção “*Principais teorias sobre a aprendizagem da escrita*”.

Soares (2018) faz uma comparação entre os níveis de desenvolvimento de Ferreiro e Teberosky (1985) e as fases de desenvolvimento de Ehri (1991, 1997, 1999, 2005a, 2005b *apud* SOARES, 2018) e encontra uma parcial correspondência entre eles. Com uma perspectiva diferente da teoria de Ferreiro e Teberosky, Ehri usa como critério, para identificar as fases de desenvolvimento da escrita, as relações entre o fonológico e o alfabético, encontrando as seguintes etapas:

- *Fase pré-alfabética* (pré-comunicativa): a criança reconhece as formas de palavras, símbolos ou marcas pelo contexto em que são encontradas.
- *Fase parcialmente alfabética*: a criança começa a reconhecer o valor sonoro de algumas letras, especialmente daquelas que o nome contém claramente o fonema na pronúncia da palavra. Ao tentar ler as palavras, a criança se detém aos fonemas correspondentes às letras que conhece.
- *Fase plenamente alfabética*: a criança desenvolve sua consciência fonêmica, dominando a maior parte das correspondências entre fonema-grafema. Ela é capaz de ler e escrever quaisquer palavras, sendo capaz de representar os fonemas, sem seguir ainda as normas e convenções.
- *Fase alfabética consolidada*: a criança reconhece unidades maiores que o grafema como os morfemas; sílabas; nas sílabas o ataque e a rima; prefixos e sufixos; terminações recorrentes nas palavras. “É nesta fase que a leitura se torna automática e fluente, e o leitor se libera da decodificação para concentrar-se na compreensão do que lê.” (SOARES, 2018, p. 76).

Na concepção de Soares (2018), as duas teorias citadas nos parágrafos anteriores levam a criança à compreensão do desenvolvimento e a aprendizagem da escrita. Entretanto, Ferreiro e Teberosky (1985) adotam a perspectiva psicogenética da escrita, isto é, construtivista, com foco nas hipóteses que a criança formula ao interagir com a escrita. Enquanto Ehri (1991, 1997, 1999, 2005a, 2005b *apud* SOARES, 2018) concentra-se no paradigma fonológico, buscando delimitar as fases de desenvolvimento da escrita pela criança de acordo com o reconhecimento que ela faz do sistema alfabético, identificando as relações entre os sons das palavras e suas representações. O quadro 1 mostra as fases de desenvolvimento da escrita de acordo com Ferreiro e Ehri:

Quadro 1 - Fases de desenvolvimento da escrita, segundo Ferreiro e Ehri

FERREIRO		EHRI	
Nível 1	garatuja		
Nível 2	pré-silábico	Fase 1	pré-alfabética
Nível 3	silábico	Fase 2	parcialmente alfabética (semifonética)
Nível 4	silábico-alfabético		
Nível 5	alfabético	Fase 3	plenamente alfabética
		Fase 4	alfabética consolidada

Fonte: SOARES (2018, p.77)

Portanto, de acordo com a autora, é importante compreender tanto a perspectiva construtivista quanto a fonológica e tentar conciliá-las no ensino para tornar o processo de apropriação da modalidade escrita da língua mais completo. De acordo com Soares (2018), é a perspectiva psicogenética que mostra o processo de conceitualização da escrita, do conhecimento das formas que representam as letras, palavras, porém é o paradigma fonológico que permite o avanço das hipóteses formuladas pela criança nesse processo, levando-a ao reconhecimento dos diferentes sons da fala e suas relações com os grafemas. O conhecimento dessas teorias pode

auxiliar no diagnóstico de algumas das dificuldades iniciais de escrita, que podem ser apresentadas tanto por alunos que frequentam o ensino fundamental I, quanto por aqueles que estão no ensino fundamental II.

A teoria adotada neste trabalho, a IMP, de Treiman e Kessler (2014) também considera as concepções de ensino sob a perspectiva construtivista e fonológica. A primeira é ampliada pela IMP, uma vez que, passa a não restringir as hipóteses das crianças a padrões universais e sim a considerar diferentes padrões, que se diferenciam de acordo com a palavra que a criança tem contato, isto é, palavras diferentes apresentam padrões de escrita diferentes. A segunda, passa a aceitar o ensino de padrões fonológicos mais simples mesmo antes da alfabetização.

2.3 Ortografia: concepção teórica

Esta seção trata da concepção de língua e do ensino e aprendizagem da ortografia. Além disso, apresenta uma revisão da literatura com algumas pesquisas com resultados positivos de práticas realizadas conforme a teoria adotada nesta pesquisa para o ensino e aprendizagem da ortografia, por meio de instruções explícitas.

2.3.1. Concepção de língua e o ensino e aprendizagem da ortografia

A concepção atual de língua como interação verbal entre um ou mais interlocutores, dentro de certo contexto concreto de comunicação, conforme proposto pelos estudos sociointeracionistas de Bakhtin ([1929] 1981) já citado no capítulo 1, na seção “*A ortografia no contexto atual*”, norteia o ensino da língua portuguesa de forma contextualizada a partir dos textos que circulam socialmente. Dessa forma, a língua não é mais vista de forma isolada, a partir de uma estrutura fixa que é extraída da fala e normatizada de forma coletiva através da nomeação que se dá aos seus componentes fonéticos, gramaticais e lexicais. Não se compreende mais a língua fazendo apenas a sua classificação a partir dos elementos que compõem seu sistema, conforme estudos de Saussure ([1916] 2006, p.23). “É esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens.” Embora a gramática seja uma parte importante da língua, estudar as partes que a compõem de forma descontextualizada, isolando e atribuindo nomenclaturas aos seus componentes “não é suficiente” (ANTUNES, 2014, p. 27).

Compreendemos que é importante partirmos da concepção de língua atual para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita, valorizando as interações verbais dentro de contextos comunicativos em primeiro plano, mas sem abandonar o estudo das partes que compõem esse sistema, como o estudo da ortografia das palavras, ao qual é dedicada a presente pesquisa. Não defendemos que esse estudo seja descontextualizado, realizado de forma que não faça sentido para os usuários da língua, mas que, em momentos oportunos ele seja realizado, de forma sistemática e reflexiva, levando o aprendiz a aprender a norma ortográfica e as normas gramaticais que, intrinsecamente, constituem a língua a partir de suas hipóteses.

Nesse sentido, consideramos mais importante o estudo da língua a partir das “(...) relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2011, p. 42).

Defendemos o estudo dos elementos que são regularmente usados nas diversas interações verbais que acontecem socialmente através da oralidade e da escrita. Pretendemos “estimular, na exploração dos usos da língua (em textos orais e escritos, é claro!), o questionamento, a dúvida, a observação, a análise, a construção de hipóteses, a procura da constatação, a reflexão, enfim (...)” (ANTUNES, 2014, p. 35).

Reconhecemos a ortografia como um dos aspectos importantes para a compreensão e construção de textos coesos e coerentes. Por isso, seu ensino, assim como o estudo dos elementos gramaticais do nosso sistema de escrita, precisam estar presentes nas práticas escolares a partir da conscientização dos aprendizes sobre o que significa escrever de acordo com a norma ortográfica e qual o impacto dessa escrita nas interações verbais das quais participamos diariamente e daquelas que ainda iremos participar.

Nessa abordagem de ensino, o erro não é mais evidenciado como atestado de incapacidade de quem o comete, mas, sim, como o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da norma que ainda não conhece. O aprendiz que consegue pensar sobre seus erros e corrigi-los, conseqüentemente, melhora sua escrita e seus textos usados nas diferentes situações comunicativas (MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013). Dessa forma, aprender a norma ortográfica apresenta-se com o propósito de usar um dos recursos da escrita de forma adequada. O estudante que compreende isso, poderá despertar o desejo de ser capaz de usar os elementos

da escrita a seu favor, adquirindo, com esse estudo, um instrumento potente de atuação social e profissional.

Defendemos que o estudo dos elementos gramaticais e da ortografia, seja realizado de forma contextualizada, pois

“(…) a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos - oralmente ou por escrito - acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa.” (ANTUNES, 2014, p. 39)

Conforme Antunes (2014), o uso dos elementos do sistema de escrita acontece de forma integrada, não se separa, por isso, a importância de estudá-los a partir de um contexto comunicativo. Entretanto, esse estudo precisa ser organizado a partir das necessidades dos alunos, em determinado momento escolar, com a elaboração de programas que abordem de forma gradativa e contínua elementos gramaticais.

Além disso, uma das formas de abordagem desses elementos gramaticais, de acordo com a gramática contextualizada⁴⁷, poderia ser a partir da leitura e análise de um texto, no qual a sua compreensão global fosse facilitada pela abordagem e pelo estudo de um de seus elementos específicos. Assim, o foco do estudo do texto está no entendimento dos sentidos que podem ser atribuídos a ele a partir da escrita de acordo com as normas ortográficas e das combinações dos elementos gramaticais que foram utilizados em sua constituição, por exemplo, a predominância de determinados tempos verbais ou de adjetivos ou de substantivos ou o uso de pronomes e de preposições.

Com relação ao uso da escrita ortográfica, pode-se destacar seu estudo a partir da análise de textos, levando os alunos a refletirem sobre seus erros ortográficos em atividades diagnósticas anteriores. É claro que a escolha do texto a ser estudado deve ser feita com critério para que o estudo faça sentido para os alunos. Se a dificuldade de escrita fosse, por exemplo, o uso do *r* ou *rr*, poderia ser levada para sala de aula uma notícia de jornal que apresentasse várias palavras escritas com os referidos grafemas em diferentes contextos: no início, no interior ou no final da

⁴⁷ “Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 45).

palavra. A partir da observação da escrita dessas palavras, os alunos refletiriam sobre os diferentes sons que essas letras apresentam nas diversas posições que ocupam nessas palavras. É importante destacar que o estudo da ortografia seria realizado após o estudo dos aspectos discursivos do texto como o universo de referência, a unidade temática, o propósito comunicativo, o esquema de composição do texto, conforme seu tipo e gênero (ANTUNES, 2010).

Além da observação da escrita ortográfica das palavras em textos que circulam socialmente, também poderia ser uma prática a revisão do próprio texto do aluno, que seria orientado a refletir sobre sua escrita ortográfica. Conforme abordamos na subseção “*A produção de texto e o aprendizado da ortografia*”, o momento da revisão textual feita de forma coletiva, em duplas ou pelo próprio aluno, é indicado para que, refletindo sobre seus erros, ele busque compreendê-los e corrigi-los com o objetivo de se comunicar melhor através do texto. (SOARES, 2020; MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013)

Embora o estudo da ortografia de forma contextualizada seja importante, em alguns momentos, o estudo de palavras isoladas, destacando-se os aspectos fonológicos e morfológicos deve ser realizado, conforme a IMP, de Treiman e Kessler (2014). De acordo com essas autoras, há resultados de alguns estudos que avaliam essa prática como positiva, para a aprendizagem da ortografia. Na próxima subseção, apresentamos algumas dessas pesquisas.

2.3.2. Estudos sobre instruções ortográficas explícitas

A ortografia da língua portuguesa possui uma certa transparência, conforme apresentamos na subseção “*A ortografia do português brasileiro: classificação e descrição*”. Ela apresenta uma relativa transparência entre as correspondências fonema-grafema e uma estrutura silábica clara, com a predominância do padrão CV (consoante+vogal), apresentando poucas sílabas travadas, ou seja, terminadas por uma ou mais consoantes (SOARES, 2018). Sendo assim, defendemos que seja possível identificar certos padrões neste sistema de escrita que podem ser ensinados nas práticas escolares, levando os alunos a compreendê-los e não apenas memorizá-los como sequências aleatórias, o que condiz com uma prática baseada em múltiplos padrões (IMP - TREIMAN; KESSLER, 2014).

De acordo com estudos de Berninger *et al.* (2002) sobre o ensino da escrita de palavras isoladas, o ensino dos padrões de correspondência entre fonemas e grafemas que podem ser identificados em palavras da língua inglesa pode ajudar a melhorar a escrita. Os autores destacam que, quando a criança compreende a existência de correspondência entre certos conjuntos de letras ou entre uma letra e um som, por exemplo, ela não faz uso apenas da memória, mas é estimulada a pensar sobre o que é regular na escrita da língua, por exemplo, a palavra *chalk*, na qual dois fonemas são representados por dois conjuntos de letras *ch /ʃ/* e *al /ɔ:/* e um fonema é representado por uma letra sozinha *k /k/*. A reflexão sobre os diferentes padrões de escrita evita a confusão dos alunos sobre o fato de que cada letra representa apenas um som, isto é, quando mostramos aos aprendizes que essa representação não é sempre igual, porque eles repensam sua escrita a partir daquilo que aparece com certa frequência nas palavras.

Nesse mesmo estudo, Berninger *et al.* (2002) também investigam o ensino da produção de texto. Eles destacam o modo como acontece o processo de escrita de acordo com a teoria da *Visão Simples da Produção de Texto*, que sintetiza diversas teorias tradicionais (cognitiva, desenvolvimento, neuropsicológica, e educacional) em pesquisa sobre a produção de texto. De acordo com essa teoria, o desenvolvimento da escrita pode ser representado por um triângulo na memória de trabalho, em que as habilidades de escrita e funções executivas de autorregulação, momento em que as ideias são traduzidas em palavras, frases, textos, são os vértices da base que permitem alcançar a meta da produção de texto final no vértice superior. (BERNINGER, 2000; BERNINGER & GRAHAM, 1998 *apud* BERNINGER *et al.*, 2002).

Baseando-se nos princípios teóricos apresentados nos parágrafos anteriores, Berninger *et al.* (2002) realizaram pesquisa com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I, falantes e estudantes do Inglês Americano, porém com descendências étnicas variadas, que estavam abaixo da fluência de expressão escrita em relação a sua capacidade de fala e aos seus pares de idade e com suas habilidades de escrita menos desenvolvidas do que o esperado para suas habilidades de leitura. Os autores desenvolveram quatro diferentes práticas de instruções: apenas treinamento ortográfico (ensino direto da ortografia a partir de instruções explícitas do princípio alfabético e das alternâncias das relações entre fonemas e grafemas), treinamento de produção de texto (ensino explícito da produção de texto, com instruções de planejamento, escrita, revisão e reescrita), ortografia combinada com produção (ensino explícito tanto da ortografia quanto da produção), e controle de contato (sem instruções diretas para o ensino da escrita ou da produção). Os resultados desse estudo evidenciaram que a instrução explícita tanto

para escrita ortográfica correta quanto para a produção de texto resulta em um aprendizado relativamente maior do que a mera prática da escrita sem orientação.

Outro estudo sobre as contribuições de instruções de ortografia para a escrita de palavras isoladas e para produção de texto foi realizado por Graham, Harris and Chorzempa (2002). Para elaboração de instruções explícitas de ensino da ortografia, os autores basearam-se no modelo teórico de Ehri (1986); Jorm (1983); Simon (1976) *apud* Graham, Harris and Chorzempa (2002) o qual defende que as crianças, ao escreverem uma palavra, primeiro acessam sua memória lexical, buscam o aspecto visual da palavra completa e, quando não conseguem localizá-la, recorrem à decodificação da palavra que pretendem escrever, a partir do conhecimento que possuem sobre o sistema de escrita ortográfico do qual fazem uso.

Dessa forma, os autores elaboraram atividades com palavras encontradas frequentemente nas escritas dos alunos, com a classificação e a construção de palavras e com a prática em pares, ensinando combinações comuns de letras aos sons correspondentes (por exemplo, consoantes, dígrafos, ditongos etc.), padrões ortográficos ou normas envolvendo as especificidades do sistema de escrita da língua inglesa. Essas atividades foram aplicadas como instrução ortográfica suplementar para crianças da segunda série, com dificuldade em ortografia. Após análise dos dados, os resultados mostraram que o uso de instruções explícitas para o ensino da ortografia melhora a escrita de palavras isoladas e a memória lexical dos aprendizes. Além disso, o estudo também evidenciou que os efeitos da instrução ortográfica foram transferidos para a escrita, resultando em melhorias nas habilidades de produção de texto das crianças.

No Brasil, Melo e Rego (1998) realizaram pesquisa que envolveu 51 alunos da 1ª série e 45 alunos da 2ª série do ensino fundamental em duas escolas da cidade do Recife. Os alunos de cada uma das séries foram divididos em um grupo experimental (GE) e em dois grupos-controle (GC1 e GC2). Os alunos dos GC1 e GC2 tiveram aulas como era de costume nas escolas, ficando a critério do professor o número de aulas sobre a regra ortográfica do uso do *r* e *rr*. Os alunos dos GE foram submetidos a uma intervenção com instruções ortográficas que proporcionava a interação e reflexão dos alunos sobre os princípios ortográficos gerativos das regras de representação do /r/ por *r* e do /R/ por *rr* em diferentes contextos, como em *caro*, *genro*, *grito* e em *carro*, *honra*, *genro*. Durante nove aulas, os alunos puderam expor suas hipóteses sobre os usos da letra *r* e *rr* em diferentes contextos, primeiro conversando com os colegas em pequenos grupos e depois socializando suas conclusões para a turma toda. Essa metodologia buscou considerar as hipóteses, o desenvolvimento da habilidade metacognitiva,

a interação entre as crianças e o papel do professor como mediador da aprendizagem. As atividades desenvolvidas eram pesquisas, ditados e cartazes realizadas em pequenos grupos e norteadas por perguntas que instigavam os alunos a pensar e repensar suas hipóteses, como, por exemplo “as hipóteses deram conta de todas as palavras?, O que fazer com as palavras que sobraram?, Onde a letra em estudo nunca é usada?” (MELO E REGO, 1998, p. 121). Os alunos envolvidos tiveram seu desempenho ortográfico testado em relação aos usos do *r* e *rr* em um pré-teste e em dois pós-testes aplicados antes e após o período de intervenção, respectivamente. Os resultados desse estudo mostraram que os alunos dos grupos GE tiveram desempenho ortográfico superior nos dois pós-testes quando comparados aos resultados dos GC1 e GC2, que obtiveram uma pequena variação em seu desempenho nos dois pós-testes. Os alunos dos GE compreenderam e se apropriaram das regras de uso do *r* e *rr*, evidenciando que o tipo de metodologia adotada, isto é, o tipo de instrução a que os alunos são submetidos pode influenciar na forma como as crianças escrevem.

Outro estudo, também realizado no Brasil, por Zanella (2007) com 267 crianças, de 9 a 14 anos, que cursavam o 4º, 5º e 6º anos, em uma escola da rede municipal de São Paulo, constatou que os leitores fonológicos, isto é, que se apoiam na fonologia para leitura das palavras, é mais beneficiado na ortografia do que os leitores semântico/lexical, ou seja, leitores que se apoiam mais no conhecimento global das palavras. Diante dos resultados obtidos nessa pesquisa, a autora considera importante que a escola use a leitura como recurso para a apropriação da ortografia e, também, explore o ensino das regras ortográficas de forma explícita.

Monteiro (2008) também realizou estudo que coloca em evidência o ensino reflexivo e explícito das regras ortográficas. A pesquisa foi realizada com 19 alunos com idade entre 7 e 8 anos que cursavam a segunda série do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Pelotas. A coleta de dados foi realizada ao longo do ano de 2006 entre os meses de março a dezembro. Através da realização de oficinas de produção textual, foram coletadas produções espontâneas para a análise dos erros dos alunos, que foram descritos e categorizados. A análise dos erros norteou o planejamento da intervenção pedagógica que utilizou instruções que privilegiavam a reflexão e a explicitação de pensamentos, bem como o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. As atividades abordavam as diferentes motivações dos erros ortográficos como “Motivação fonética”, “Motivação fonológica”, “Correspondência regular contextual”, “Correspondência irregular”. Após a aplicação das atividades, houve uma redução significativa dos erros das diferentes motivações, com exceção dos erros de “Correspondência irregular”,

que permaneceram. Entretanto, a pesquisadora destaca a importância da abordagem das irregularidades em atividades reflexivas, pois os alunos, mesmo cometendo erros, quando questionados, logo conseguiam corrigi-los, pois se lembravam das reflexões que haviam feito sobre as palavras irregulares.

Guimarães e Roazzi (2007), em seu trabalho sobre *A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica*, constataram que a escola tem um papel importante para a aprendizagem da escrita das palavras através de sua relação com o significado. Entretanto, afirmam que a escola convencional vem contribuindo muito pouco para que os alunos busquem essa relação. Eles apontam a necessidade da escola trabalhar com a semântica para orientar a escrita correta, provocando nos alunos uma reflexão sobre a língua, “(...) pois um saber metalinguístico que relacione ortografia e significado poderá levar os sujeitos a um melhor desempenho da escrita convencional” (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007, p. 74). Os autores destacam, ainda, a importância de a escola ser vista como um lugar de reflexão e conscientização, onde o aluno aprenda a falar e pensar sobre a língua que utiliza para interagir socialmente.

Os resultados das pesquisas descritas nos parágrafos anteriores mostram uma melhora na aprendizagem da escrita ortográfica dos alunos, quando submetidos às metodologias de ensino que priorizam o ensino explícito, reflexivo e sistemático do sistema de escrita ortográfico das diferentes línguas, inclusive da língua portuguesa. No Brasil, ainda não há experimentos que avaliem o impacto dos tipos de instruções na escrita de palavras isoladas de acordo com a norma ortográfica e na melhora das produções de texto escrito dos alunos que frequentam séries do Ensino Fundamental II. Consideramos de suma importância esse tipo de avaliação, pois o sistema de escrita do português brasileiro apresenta padrões de correspondências entre grafemas e fonemas que podem ser ensinados de forma mais explícita e reflexiva. Acreditamos que instruções mais diretas e explícitas para o ensino da escrita ortográfica podem melhorar a qualidade dessa escrita de alunos do Ensino Fundamental II, uma vez que muitos deles chegam a essa etapa de estudo ainda com dificuldades em seguir as normas ortográficas.

2.4 Teorias: algumas considerações

Neste capítulo, buscamos mostrar a importância das teorias para a construção de práticas eficientes, constituintes do processo de aprendizagem da escrita. Acreditamos, assim como mostram os estudos de Soares (2018) e de Kessler e Treiman (2014), que não existe uma teoria

única e inédita que apresente caminhos para o ensino e a aprendizagem de um determinado sistema de escrita. O uso das teorias, da psicologia, da linguística, da pedagogia, integrarão o todo desse complexo processo.

Assumimos a IMP como norteadora deste trabalho, uma vez que, conforme apresentamos na subseção “*A integração de múltiplos padrões - IMP*”, é uma teoria ampla, que apresenta características de outras teorias, porém sob uma nova perspectiva. Ela aborda padrões visuais, como as formas das letras, a disposição das palavras no papel, perceptíveis pelo aprendiz logo no início do contato com a escrita; e padrões linguísticos, que compõem um determinado sistema de escrita ortográfico, como os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos compreendidos ao longo do processo de estudo da língua. Essa abordagem, a partir de múltiplos padrões, coloca o aprendiz como protagonista no processo de aprendizagem da escrita, considera tanto a aprendizagem estatística, que acontece de forma implícita, a partir do contato que o estudante tem com a escrita; quanto a aprendizagem a partir de instruções externas e direcionadas sobre os padrões da ortografia, que levam o aprendiz a refletir sobre as características específicas do sistema de escrita ortográfico que faz uso, visualizando determinadas partes recorrentes que o compõem.

Acreditamos que a IMP pode nos direcionar para a construção de práticas adequadas para o ensino dos aspectos específicos da norma ortográfica da língua portuguesa que, embora seja uma língua mais próxima da transparência, apresenta relações regulares, regulares contextuais e irregulares de correspondência entre grafema e fonema, como vimos na seção “*A ortografia do português brasileiro: classificação e descrição*”. Esses diferentes padrões, de acordo com a IMP, podem ser construídos pela memória da criança ou compreendidos pela reflexão do aprendiz sobre suas características fonológicas, morfológicas ou sintáticas.

Pretendemos, então, à luz dessa teoria e das pesquisas com resultados positivos sobre o uso de instruções explícitas para o ensino da ortografia (BERNINGER *et al.*, 2002; GRAHAM, HARRIS and CHORZEMPA, 2002), analisar produções espontâneas e direcionadas dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, identificando dificuldades ortográficas com maior percentual de ocorrência desses aprendizes, e propor práticas com tipos de instruções variadas para o ensino da ortografia da língua portuguesa.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o contexto no qual foi desenvolvida a presente pesquisa; apontamos a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados; descrevemos as etapas, incluindo a descrição das instruções ortográficas que foram elaboradas e aplicadas pela pesquisadora.

3.1 O contexto de pesquisa

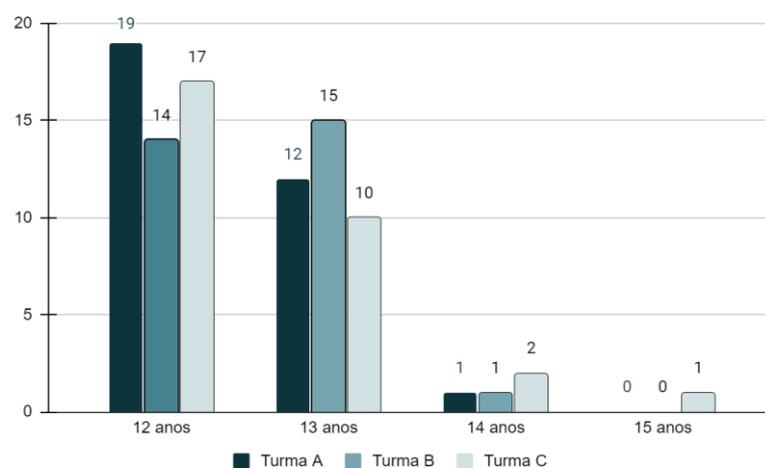
Nesta seção, mostramos o perfil dos participantes deste estudo e a descrição do local onde as atividades com práticas diversificadas foram aplicadas.

3.1.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Foram selecionados, para participar da investigação, alunos das turmas que eu acompanho como professora de língua portuguesa desde 2021 até o ano de 2022⁴⁸. Os sujeitos da pesquisa são 92 alunos, de 12 a 15 anos, de três turmas que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental em 2021 e foram aprovados para o 7º ano em 2022. Os alunos participantes apresentam desenvolvimento típico para a idade, sem laudo médico que aponte para qualquer problema que dificulte a aprendizagem e estão distribuídos em 2 turmas de 30 alunos e 1 turma de 32.

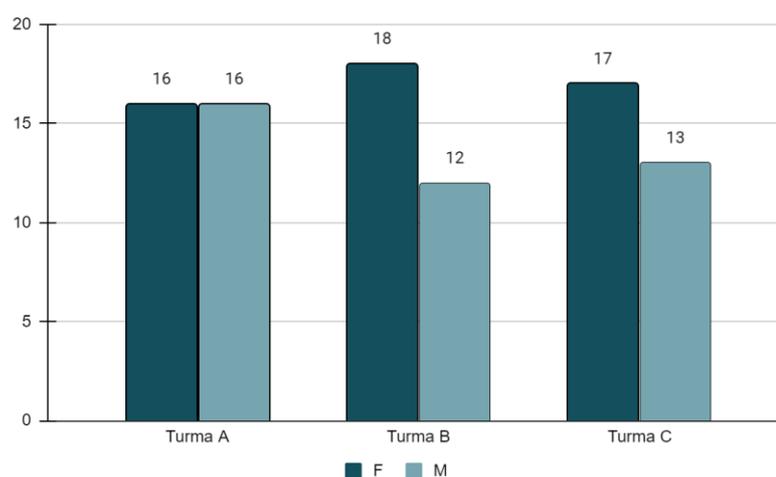
Para traçar um perfil mais detalhado dos alunos, elaboramos um questionário social, (Apêndice A), com perguntas abertas e fechadas, contemplando o perfil do estudante, bem como o acesso e utilização da leitura e da escrita. Usamos o aplicativo *Google* formulário, que permite a geração de um banco de dados com as respostas dos alunos no *Excel*. As turmas usaram os *tablets* da escola para preencher o questionário. No gráfico 1, apresento o número de alunos por idade em cada turma:

⁴⁸ Não realizaram as práticas com instruções diversificadas para o ensino da ortografia 4 alunos que apresentam desenvolvimento atípico para idade.

Gráfico 1 - Número de alunos por idade e por turma

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do gráfico mostram que a maioria dos alunos das três turmas está dentro da faixa etária esperada para o 7º ano do ensino fundamental, isto é, entre 12 e 13 anos de idade. Duas turmas apresentam número maior de alunos com 12 anos de idade: turma A, com 19 alunos e turma C, com 17 alunos. Apenas a turma B tem maior número de alunos com 13 anos de idade: 15 alunos.

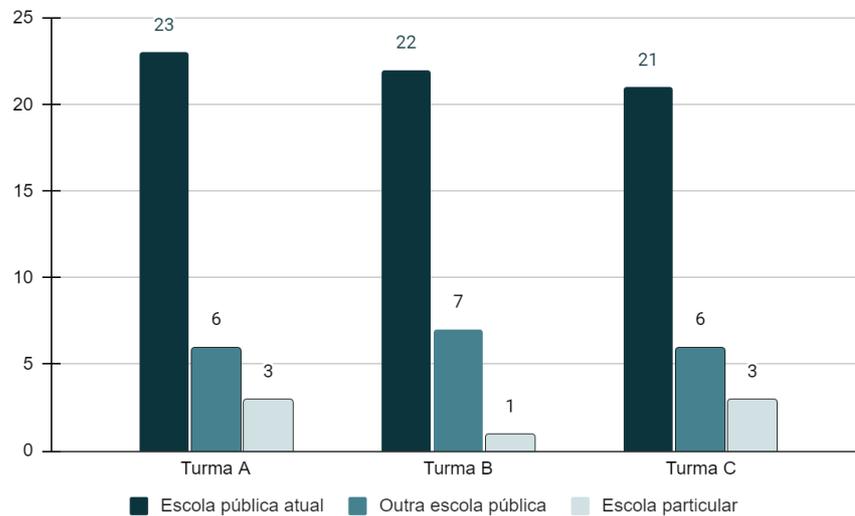
Gráfico 2 - Alunos por sexo e por turma

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 2 mostra que a proporção de alunos do sexo feminino e masculino na turma A é homogênea, com o total de 16 alunos do sexo feminino e 16 alunos do sexo masculino. Já as turmas B e C apresentam número de alunos do sexo feminino superior ao número dos alunos

do sexo masculino. Sendo 18 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, na turma B e 17 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino, na turma C.

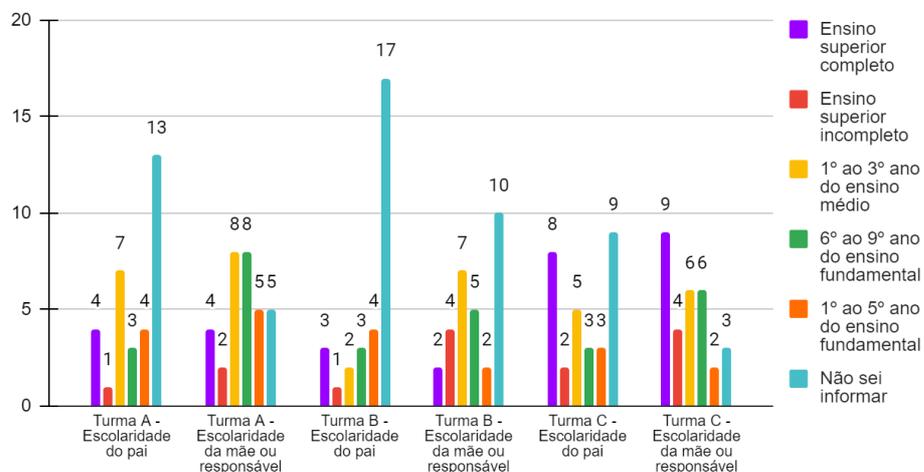
Gráfico 3 – Escola de origem dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Os dados do gráfico 3 mostram que quase todos os alunos das três turmas estudaram sempre em escolas públicas. Destacando-se o número de alunos que sempre estudou na escola pública atual: 23 alunos do total de 32 alunos da turma A; 22 alunos do total de 30 alunos da turma B; e 21 alunos do total de 30 alunos da turma C. A minoria dos alunos estudou em escolas particulares nos anos anteriores: 3 alunos da turma A, 1 aluno da turma B e 3 alunos da turma C.

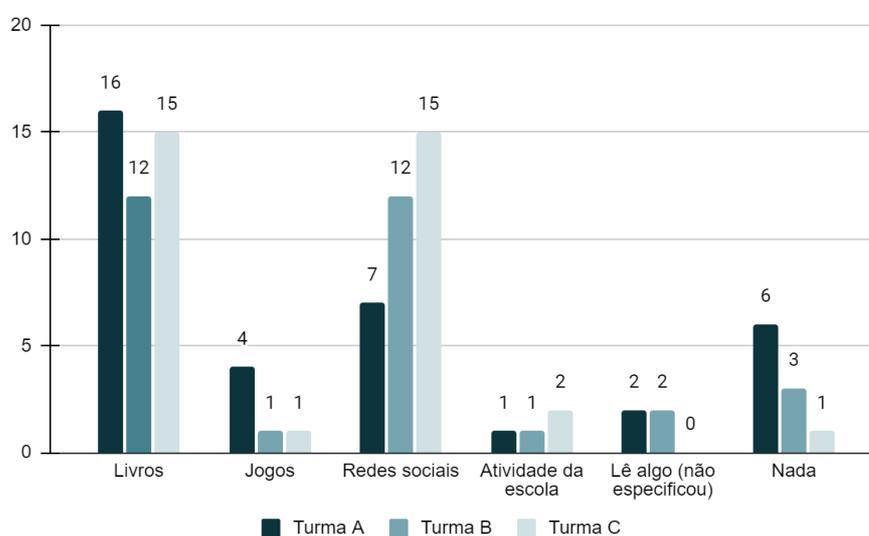
Gráfico 4 – Escolaridade do pai e da mãe ou responsável por turma



Fonte: Elaboração própria.

Antes de responder ao questionário, pedi aos alunos que consultassem em casa a escolaridade dos seus responsáveis. No entanto, o gráfico 4 nos mostra que grande parte dos alunos não sabe informar a escolaridade do pai e da mãe ou responsável. Destacando-se a turma B com 17 alunos, do total de 30, que desconhecem a escolaridade do pai e com 10 alunos, do total de 30, que desconhecem a escolaridade da mãe ou responsável. Dentre os alunos que souberam informar a escolaridade dos responsáveis, a maioria das turmas A, B e C possui ensino médio completo ou fundamental completo ou incompleto.

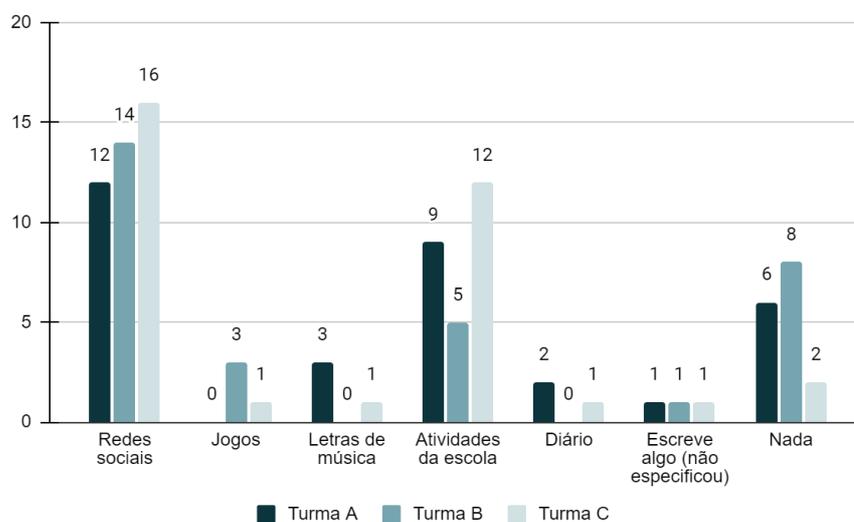
Gráfico 5 – Hábitos de leitura em casa por turma



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 5 mostra que a maioria dos alunos de cada turma lê nos livros e nas redes sociais quando estão em casa. Os livros citados pelos alunos foram romance, história em quadrinhos, literatura infantojuvenil, Animes, Mangá, poesia, bíblia, receitas. Nas redes sociais, a maioria lê mensagens do *Whatsapp* e postagens do *Instagram* e alguns leem *fanfic*.

Gráfico 6 – Hábitos de escrita em casa

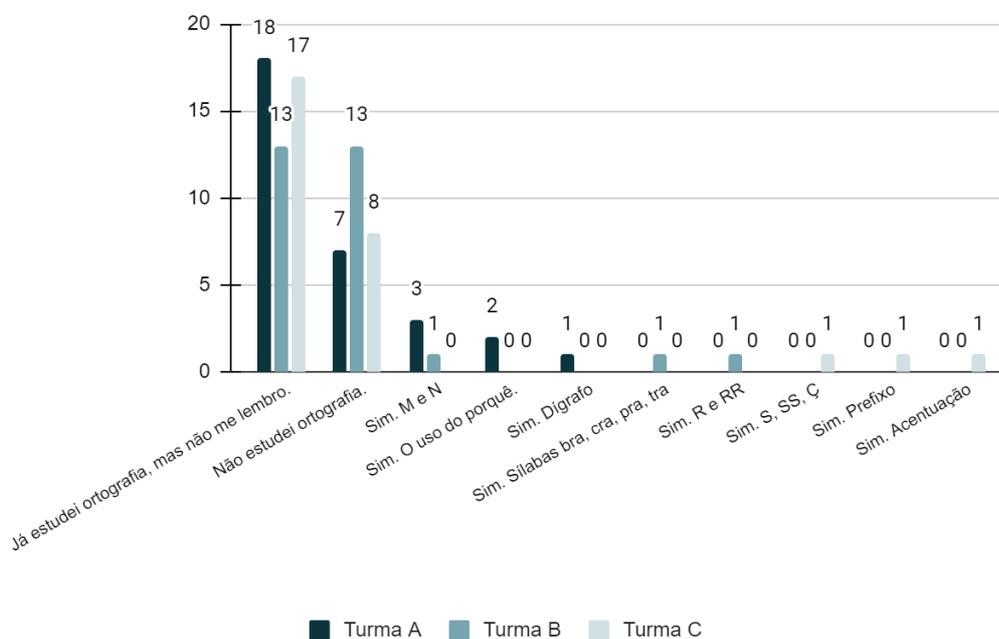


Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 6 evidencia que, nas três turmas, a maioria dos alunos tem o hábito de escrever na *internet* ou nos cadernos ou livros. Na *internet*, os alunos trocam mensagens pelo *Whatsapp* e *Instagram* e nos cadernos ou livros eles realizam atividades da própria escola. Fica evidente também o grande número de alunos em cada turma que não lê nada em casa, sendo: 6 alunos da turma A, 8 alunos da turma B e 2 alunos da turma C.

Para interpretar os dados encontrados, é preciso considerar que, muitas vezes, o que os alunos respondem não é de fato o que acontece. Muitos desconsideram ações praticadas constantemente na rotina diária como leitura de uma conta, de um endereço, do letreiro de um ônibus ou da escrita de uma mensagem no *Whatsapp* e *Instagram*.

Gráfico 7 – Estudo da ortografia nos anos anteriores



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 7 evidencia que a maioria dos alunos das três turmas afirma que já estudou ortografia, mas não se lembra o que estudou ou o que não estudou da ortografia nos anos anteriores. Poucos alunos citaram exatamente o que estudaram da ortografia nos anos anteriores, sendo 6 alunos da turma A, 3 alunos da turma B e 3 da turma C. Esse dado sugere que o estudo da ortografia, nos anos anteriores, possivelmente, não se destacou dentre os tópicos estudados nas aulas de língua portuguesa ou que os alunos não reconhecem a nomenclatura “ortografia”. Por exemplo, ao estudar palavras escritas com *r* ou *rr*; com *ão* ou *am*, eles não sabem que estão estudando ortografia.

3.1.2 A escola

Conforme consta no Sistema Geral de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte - SGE, na Escola Municipal de Belo Horizonte, onde a pesquisa foi realizada, estudam 938 alunos distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. O corpo docente é composto por 54 professores. A escola está localizada em um dos bairros da região norte do referido município, mais especificamente, no conglomerado de bairros que formam a região de Venda Nova. A estrutura de salas de aula e sanitários é boa, bem como da cantina e quadra. A escola consta de 1 biblioteca equipada com dois computadores; 1 laboratório de informática com 14 computadores, com *internet* fibra com

servidor central disponibilizado para três escolas e 310 *tablets* - com cartão de *internet* própria; 1 quadra; 1 parquinho. Os professores e os alunos também podem fazer uso das seguintes tecnologias: *internet Wi-Fi* gratuita (o sinal não é muito bom), dois *Datashows*, TVs, DVD's, uma filmadora, câmeras fotográficas, duplicadora, máquinas de xerox, impressoras.

O lugar, onde a escola se localiza, faz divisa com outros bairros do município de Ribeirão das Neves e apresenta casos de violência, problemas sociais como uso de drogas ilícitas, gravidez precoce e falta de opções de lazer. Um número elevado de moradores dessa comunidade tem ensino fundamental incompleto a completo e poucos concluíram o ensino médio⁴⁹; o índice de evasão escolar é elevado, superando a margem do restante da cidade, como atesta as escolas da região⁵⁰. A escola e o estudo não são prioridade na vida de muitos desses alunos. Embora, fora da escola haja esse contexto de violência, grande parte das famílias acredita na possibilidade de a escola fazer diferença na vida de seus filhos e filhas, vinculando o sucesso escolar ao acesso ao emprego e a uma melhor condição de vida. Por isso, grande parte dos alunos se dispõe a seguir as normas de convívio social, mantendo o ambiente escolar limpo e agradável, havendo apenas casos pontuais de brigas entre os alunos e de desacato aos funcionários.⁵¹

Sou professora na referida escola há 14 anos e lá realizamos um trabalho a partir das necessidades dos nossos alunos e das orientações de documentos oficiais vigentes. No período de março de 2020 a outubro de 2021, vivenciamos o período de Pandemia da Covid-19, que ocasionou o fechamento das escolas e levou os alunos a estudarem em casa. Nesse contexto, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte um documento que orienta o Ensino Remoto⁵². Os “Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia” (2020) foi elaborado a partir de outros documentos já existentes, como a BNCC (BRASIL, 2018), o Currículo Mineiro (MINAS GERAIS, 2018) e as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação (BELO HORIZONTE, 2012) e sugere que sejam elaborados Roteiros de Estudos

com conjuntos de atividades organizadas em sequências didáticas complementares entre si, a serem propostas aos(às) estudantes, com o objetivo de permitir a evolução gradual e autônoma da aprendizagem dos objetos de conhecimento e o

⁴⁹ Censo 2000.

⁵⁰ Encontro de Coordenadores das Escolas, 2007.

⁵¹ Regimento Escolar: feito por todos (2015).

⁵² “Que se realiza por meio de conexão entre computadores ou equipamentos similares (acesso remoto).” (<https://aulete.com.br/remoto>, acesso em 29 de julho de 2021).

desenvolvimento de capacidades/habilidades elencados nos Percursos Curriculares (BELO HORIZONTE, 2020, p. 22).

Nos Percursos Curriculares, são indicados, ainda, os eixos que servirão de norte para a elaboração de proposta pedagógica escolar para os tempos de pandemia,

considerando os formatos a serem criados pelas escolas em seus roteiros de trabalho; uso de tecnologias e técnicas de ensino que realmente ensinem; os objetos de conhecimento essenciais que devem ser ensinados; o apoio ao(à) estudante e o cuidado com a sua formação escolar, além da qualidade das interações entre escola/família/estudante (BELO HORIZONTE, 2020, p. 18).

Esse documento apresenta, de forma detalhada, os objetos de conhecimento, isto é, os conteúdos por ano e por disciplina desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. Também são discriminadas no documento as habilidades essenciais e não essenciais de cada disciplina que podem ser abordadas nas práticas pedagógicas durante o período de pandemia, considerando a realidade de cada comunidade escolar. O destaque das habilidades essenciais e dos conteúdos a serem abordados por cada disciplina direciona a prática do professor para abordar aquilo que realmente não pode faltar em cada disciplina e em cada ano de estudo.

Além das indicações dos conteúdos e habilidades sugeridos pelos Percursos Curriculares, os professores também se orientam pelo livro didático de língua portuguesa Geração Alpha (COSTA; MARCHETTI, 2018) para elaboração de material didático digital através da plataforma *Google Workspace*, que oferece um conjunto de recursos para realizar tarefas em um único ambiente virtual, dentre elas o *Google Sala de Aula*, o *Google Formulários*, *Google Documentos*, *Google Planilhas*, *Google Meet* etc. Para os alunos que não possuem acesso a esse ambiente virtual, são ofertados materiais impressos, também elaborados pelos professores.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, apesar de a oferta de atividades virtuais ter sido feita inicialmente pelo *Whatsapp* e depois pelo *Google sala de aula*, durante o período da pandemia, a comunidade escolar apresentou dificuldade para obter e responder essas atividades. O acesso à *internet* e aos aparelhos eletrônicos de qualidade não é a realidade da maioria dos alunos da escola, que reclamam dificuldade de abrir, visualizar e enviar as respostas das atividades pelos meios digitais. Outra dificuldade relatada pelas famílias é a falta de uma rotina de estudo em casa, com acompanhamento de um adulto, pois a maioria está trabalhando ou não tem conhecimento suficiente para ajudar seus filhos na realização das tarefas.

3.2 Metodologia: etapas da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que pretende “gerar novos conhecimentos” (PAIVA, 2019, p. 11) sobre as práticas de ensino da ortografia em turmas do 6º/7º⁵³ anos do ensino fundamental, a partir do uso das tecnologias. A investigação terá uma abordagem mista, pois faz uso de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados (PAIVA, 2019).

Como método qualitativo, adotamos a pesquisa-ação (PAIVA, 2019), pois permite a análise qualitativa e reflexiva dos dados, que serão coletados por mim, como professora-pesquisadora, e é de caráter intervencionista e, ao mesmo tempo, descritivo, na medida em que, durante a análise dos dados, procurar-se-á descrever e interpretar o uso de instruções diretas e explícitas para o ensino sistemático e reflexivo da ortografia.

Para abordagem quantitativa, usamos o método quase-experimental com aplicação de pré e pós-testes em dois grupos experimentais e um grupo de controle. Esses grupos são turmas de alunos organizadas pela própria equipe de coordenadores e professores da escola. Possuem perfil semelhante, isto é, a maioria com idade esperada para o ano de estudo, alunos com nível de aprendizagem heterogêneo, número de alunos do sexo feminino e masculino aproximado. O uso desse método nos permite fazer a exploração dos dados numéricos, testando nossas hipóteses e comparando os resultados dos nossos experimentos (PAIVA, 2019). Para realização deste trabalho, eu, professora pesquisadora, autora desta proposta, segui as etapas elencadas no quadro 2 e explicadas na sequência:

⁵³ Os alunos participantes desta pesquisa cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental II, no final do ano de 2021, quando realizamos a *Avaliação Inicial*, isto é, fizemos o diagnóstico dos estudantes. Nas etapas seguintes, ou seja, de elaboração, aplicação e avaliação das instruções diferentes, realizadas no ano de 2022, os alunos avançaram para o 7º ano, por isso, em alguns momentos nos referimos apenas ao 6º ano e em outros ao 6º/7º anos.

Quadro 2 - Etapas da pesquisa para geração, análise dos dados e obtenção dos resultados

Descrição das etapas	Período
I. Contato com a escola e submissão do projeto ao COEP (Comitê de Ética e Pesquisa).	30 de novembro de 2020 a 06 de março de 2021
II. Avaliação inicial das turmas: aplicação de avaliação diagnóstica com uma proposta de produção de texto e com um ditado para os alunos envolvidos na pesquisa, categorizando-se os erros ortográficos desses alunos de acordo com Miranda (2020).	Outubro de 2021
III. Diferentes instruções: elaboração e aplicação de dois tipos diferentes de instruções diretas e explícitas para o ensino sistemático e reflexivo da ortografia, a partir dos erros predominantes nas avaliações diagnósticas realizadas e de um tipo de instrução voltada para a leitura; e interpretação de gêneros variados, sem o ensino sistemático da ortografia.	Abril a setembro de 2022
IV. Avaliação final das turmas: aplicação de proposta de produção de texto escrito e de ditado após finalização de todas as intervenções com instruções ortográficas nos três grupos de alunos e nova categorização dos erros ortográficos conforme Miranda (2020).	Setembro de 2022
V. Análise dos dados: comparação dos erros ortográficos dos alunos antes e após a realização das atividades de intervenção com instruções diferenciadas para análise quantitativa e qualitativa dos dados.	Outubro de 2022 a janeiro de 2023
VI. Avaliação da consciência metalinguística: questionário respondido por alguns alunos para avaliação do impacto das instruções recebidas durante as aulas de português e da capacidade dos alunos de refletir sobre a escrita ortográfica da língua portuguesa.	Outubro de 2022

Fonte: Elaboração própria.

3.2.1. Etapa I. Contato com a escola e submissão ao COEP (Comitê de Ética e Pesquisa)

A etapa inicial da pesquisa consistiu na autorização da direção, através da assinatura de um termo de anuência (cf. Apêndice B) para a realização da pesquisa na escola em que atuo como professora desde 2008. Ainda nessa etapa, os responsáveis pelos alunos e os alunos receberam termos de consentimento livre e esclarecido (cf. Apêndice C) e o assinaram, aprovando participação voluntária dos discentes na pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP 4.576.485). Todo o estudo foi conduzido de acordo com a resolução 196/1996, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos. A confidencialidade das informações dos participantes está garantida. A divulgação dos resultados do estudo será realizada de forma agrupada, os participantes serão identificados por códigos e nenhuma identificação pessoal estará ligada às informações coletadas.

3.2.2. Etapa II. Avaliação inicial das turmas

Para avaliação inicial ou diagnóstica das turmas, seguimos as considerações de Moraes (2007) sobre a importância do uso da escrita espontânea como instrumento para diagnóstico dos conhecimentos ortográficos dos alunos, uma vez que permite a verificação daquilo que os alunos já sabem e daquilo que ainda não sabem sobre o sistema de escrita ortográfico. Para diagnóstico dos alunos participantes da pesquisa, elaboramos uma proposta de produção espontânea que se encontra no Apêndice D, a partir de um tema atual e de um dos gêneros adequados para o 6º ano do ensino fundamental II, de acordo com a BNCC.

Além da produção de texto, elaboramos um ditado de 40 palavras, disponível no Apêndice E, encontradas com frequência nos livros didáticos do 5º e 6º anos⁵⁴ utilizados pelo grupo de alunos participante da pesquisa. As palavras selecionadas apresentam relações de correspondência entre fonemas e grafemas regulares (biunívocas ou diretas, contextuais e morfossintáticas) e irregulares, conforme estudos de Lemle (1998), Moraes (2003) e Nóbrega (2013) revisados na subseção *“As convenções ortográficas e seus aspectos linguísticos”*. A aplicação desse segundo instrumento para diagnóstico inicial das turmas nos permite ampliar a visão sobre os erros de escrita dos alunos, segundo Moraes (2007), que aponta o ditado de um texto, contendo as regularidades e irregularidades ortográficas que o professor necessita verificar, em uma turma específica, como outro instrumento de diagnóstico importante. Ainda de acordo com o autor, o ditado permite ao professor conhecer mais precisamente aquilo que está investigando, as habilidades de escrita que considera adequadas ao conhecimento dos alunos em determinado ano do ensino. A verificação da escrita, através de ditados, possibilita ao aluno escrever as palavras que tem costume e, também, as palavras que estão dentro de certas regularidades e irregularidades ortográficas, que ele ainda não conhece, levando-o a refletir sobre a escrita.

No final de 2021, com o retorno das aulas presenciais para todos os alunos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, apliquei a produção de texto e o ditado, em 2 das 5 aulas semanais de língua portuguesa. Na tabela 1, é possível visualizar o número total de produções e de ditados coletados por turma. Todos os alunos matriculados nas turmas participaram das atividades

⁵⁴ VENANTTE; LIMA, 2019
COSTA; MARCHETTI, 2018

diagnósticas, com exceção daqueles que possuem laudo médico indicando algum desenvolvimento atípico para a idade. Nomeamos as turmas de A, B e C para garantir o sigilo da identidade dos participantes.

Tabela 1 - Avaliação inicial das turmas

Turma	Total de produções	Total de ditados
A	32	32
B	30	30
C	30	30

Fonte: Elaboração própria.

3.2.2.1. Categorização Inicial

Para análise do *corpus* coletado, foram digitados em Excel todos os erros ortográficos encontrados nas produções e nos ditados. Foram digitados, ainda, os acertos dos ditados. Pretendíamos categorizar os erros ortográficos dos alunos participantes da pesquisa de acordo com Morais (2003), que aponta a organização da norma ortográfica do português brasileiro com aspectos regulares e irregulares, conforme quadro 3:

Quadro 3 - Organização da norma ortográfica do português brasileiro

Tipo de Ortografia	Exemplos extraídos do corpus desta pesquisa
Regular Direta	pote, bode
Regular Contextual	campo, canto
Regular Morfossintática	estudaram, estudarão
Irregular	seguro, cedo, exceto

Fonte: Quadro produzido pela autora desta pesquisa, norteado pelo trabalho de Morais (2003), com exemplos do *corpus* gerado pela avaliação inicial das turmas.

Entretanto, quando iniciamos a categorização da produção textual e do ditado para diagnóstico inicial, percebemos que alguns erros necessitavam de uma subcategorização (MIRANDA, 2020) ou de subdomínios ortográficos (MORAIS, 2003), que explicassem melhor sua natureza. Dessa maneira, categorizamos os erros encontrados no *corpus* coletado a partir do trabalho de Miranda (2020), por ser atual e por apresentar classificações apropriadas aos erros encontrados

no *corpus* gerado. No quadro 4, estão explicitadas as três grandes categorias para reflexão sobre a natureza do erro ortográfico: fonológica, ortográfica e fonográfica de acordo com a autora.

Quadro 4 - Categorização dos erros ortográficos das produções textuais e dos ditados

Tipo de Erro	Subcategorias de erro	Exemplos extraídos do corpus desta pesquisa
Fonológico	Segmental	<i>bringar</i> para brincar <i>familha</i> para família <i>inprestado</i> para emprestado <i>mantiquera</i> para mantiqueira <i>conpro</i> para comprou <i>familha</i> para família
	Prosódico	<i>apentaros</i> para apresentaram <i>briquedo</i> para brinquedo <i>divedi</i> para diverte <i>denovo</i> para de novo <i>o pinião</i> para opinião
	Prosódico acentuação	<i>ninguem</i> para ninguém <i>vê</i> para vê <i>quilometrô</i> para quilômetro
	Fonético	<i>relaxa</i> para relaxar <i>atrais</i> para atrás
Ortográfico	Contextual	<i>bairo</i> para bairro <i>inpresto</i> para emprestou <i>en</i> para em
	Contextual morfológico	<i>levão</i> para levam <i>tinhão</i> para tinham <i>mostrol</i> para mostrou
	Contextual arbitrário	<i>prinsipalmente</i> para principalmente <i>desestresa</i> para desestressa
	Arbitrário	<i>xato</i> para chato <i>diser</i> para dizer <i>istórias</i> para histórias
Fonográfico	Traçado	<i>noro</i> para moro <i>queto</i> para quando
	Sequenciamento	<i>surpermercado</i> para supermercado
	Inserção	<i>brinquendos</i> para brinquedos
	Omissão	<i>alco</i> para álcool <i>briquedo</i> para brinquedo

Fonte: Quadro produzido pela autora desta pesquisa, norteado pelo trabalho de Miranda (2020), com exemplos do *corpus* gerado pela avaliação inicial das turmas.

Na primeira grande categoria, a fonológica, encontram-se os erros que refletem as várias possibilidades de representações fonológicas das palavras pelos alunos a partir dos segmentos, da prosódia⁵⁵ e da fonética. De acordo com Miranda (2020), a fonologia tem mais influência sobre a escrita da língua portuguesa do que a morfologia ou o léxico. A autora considera o conhecimento fonológico o principal fator para a produção da escrita alfabética. Embora, o presente estudo aborde o processo de ensino-aprendizagem da ortografia para alunos do 6º/7º anos do Ensino Fundamental II, já alfabetizados, verificamos a necessidade da categorização dos erros ortográficos sob a perspectiva fonológica, uma vez que vários erros da produção inicial se encaixavam na categoria de erros fonológicos.

Os erros segmentais agrupam complexidades fonológicas decorrentes dos grafemas que representam sons parecidos, como em *bringar* para brincar; dos grafemas que representam sons diferentes na fala como em *nomi* para nome; dos grafemas que são omitidos na fala como em *estorar* para ~~estourar~~, bem como aqueles que não são omitidos, porém, são decorrentes de uma hipercorreção como em *coriosidade* para curiosidade; e, por fim, dos dígrafos, quando dois grafemas representam apenas um fonema, como em *familha* para família.

Já os erros prosódicos estão relacionados com as sílabas complexas, que são pronunciadas de uma só vez na fala, porém exigem na escrita uma combinação de consoantes para representar esse som, como em *divetem* para divertem; *basicamete* para basicamente. Segundo Miranda (2020, p.8), “é importante notar que sílaba fonológica é diferente de sílaba gráfica, ambas pertencem a universos conceituais diversos, o fônico e o gráfico.”, e isso evidencia-se quando analisamos os erros dos alunos.

Ainda nos erros prosódicos, encontram-se a ausência ou uso indevido do acento, como em *ninguem* para ninguém e em *vidéos* para vídeos; a hipersegmentação e a hipossegmentação, como em *ser vi* para servir e em *conserteza* para com certeza. Esses erros, de acordo com Miranda (2020), mostram a relação entre o conhecimento do aprendiz sobre o funcionamento prosódico da língua e o conhecimento dele sobre as normas ortográficas e o léxico. Como encontramos um número significativo de erros de acentuação e não vamos, neste trabalho,

⁵⁵ “**prosódia** *prosody* ramo da linguística e da fonética que investiga as propriedades ou traços suprasegmentais da fala, os quais são percebidos como parâmetros de **frequência fundamental, pitch, intensidade e duração**. A prosódia tem estreita relação com o **acento, ritmo e entonação**” (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 183).

abordar o ensino desse tópico, optamos por separar esses erros em uma subcategoria denominada “prosódico acentuação”. Sabemos que a acentuação está inserida nos erros prosódicos, no entanto, essa nomenclatura foi dada com a intenção de destacar o número de erros de acentuação e separá-los dos demais erros prosódicos.

A categoria fonológica é finalizada com os erros fonéticos. Nesta subcategoria são agrupados os erros apenas em decorrência da fala, que não possuem complexidade fonológica, isto é, palavras que apresentam ausência ou inserção de algum grafema em decorrência somente da fala. Por exemplo, *mais* para *mas* e *mora* para *morar*, evidenciam a representação escrita de acordo com o modo como falamos essas palavras, não há complexidade fonológica como uso de grafemas que podem representar mais de um fonema em decorrência da fala ou de dois grafemas que representam um fonema na fala (vide exemplos na subcategoria segmental).

Na segunda grande categoria, estão os erros ortográficos, isto é,

erros que são motivados por complexidades que emanam do próprio sistema, sendo que, do ponto de vista fonológico, não haveria, em princípio, motivos para os erros, uma vez que não há complexidade fonológica envolvida, seja no que diz respeito ao segmento e tampouco à sílaba” (MIRANDA, 2020, p.18).

Essa categoria, no estudo de Miranda (2020), divide-se em duas subcategorias: contextual e arbitrário. No presente estudo, acrescentamos a subcategoria contextual arbitrário e a contextual morfológica, apenas para facilitar a visualização desses erros e abordá-los nas instruções elaboradas para o ensino da ortografia.

Na contextual, constam erros que poderiam ser evitados com o conhecimento sobre o sistema ortográfico que possui delimitações dos lugares em que as letras com seus respectivos fonemas podem ser usadas na língua portuguesa. Um exemplo é o erro *comversando* para *conversando*, que poderia ser evitado, com o conhecimento da regra: usa-se a letra *m* antes das letras *p* e *b* e a letra *n* antes das demais consoantes. Também é comum ocorrer a troca da letra *m* pelas letras *ão* no final de sílaba, como em *agudão* para *ajudam*. Nesse caso, Miranda (2020) sugere que a troca do *am* pelo *ão* pode ser motivada tanto pela fonologia quanto pela ortografia, pois na fala produzimos um ditongo nasal e na escrita pode ser definida uma regra de acordo com a morfologia dessas palavras, pois usamos *ão* para escrever verbos conjugados no presente ou no futuro do presente, na 3ª pessoa do plural. Como no *corpus* coletado encontramos vários casos

como esse e outros que também podem ser definidos por uma regra da morfologia, como *mostról* para *mostrou* e *apresentól* para *apresentou*, os categorizamos como “contextual morfológico”.

Além dessas regras contextuais, que mostram uma regularidade do sistema de escrita, Miranda (2020) inclui regras arbitrárias para o uso do fonema /s/, isto é, aquelas que determinam uma certa regularidade em palavras com grafias irregulares. Categorizamos esses casos encontrados no *corpus* como “contextual arbitrário”. Um exemplo é o erro *estresado* para *estressado*, que pode ser evitado com o conhecimento do contexto em que o grafema *ss* pode ser usado na língua portuguesa, que é somente entre duas vogais. Outro exemplo é o erro *cencivel* para *sensível*, que reduziria a concorrência dos dez grafemas representativos do fonema /s/ para apenas dois: *s* ou *ç*, pois somente eles podem ser usados depois de coda⁵⁶. A autora sugere essas regras arbitrárias, pois o fonema /s/ pode ser representado por uma grande variedade de grafemas: *ss*, *sc*, *sç*, *xc*, *xs*, *s*, *c*, *ç*, *x*, *z*. Por isso, o conhecimento dessas regras pode reduzir o uso da memória para a escrita de palavras que apresentam essa irregularidade.

Para finalizar essa categoria, temos os erros ortográficos que não podem ser delimitados por um contexto regular ou por regras arbitrárias e serão sub-categorizados como arbitrários. São exemplos: *mechendo* para *mexendo*; *jente* para *gente*; *visino* para *vizinho*.

Na terceira e última grande categoria, denominada fonográfica, estão “os erros em que complexidades fonológica tampouco ortográfica são observadas” (MIRANDA, 2020, p. 20). Essa categoria se divide nas seguintes subcategorias: traçado, sequenciamento, inserção e omissão. O erro em relação ao traçado diz respeito aos desenhos de algumas letras, que, por serem muito parecidos, podem ser trocados na escrita. Por exemplo, a palavra *mõa* para *não*, em que se escreve *m* no lugar de *n*. Segundo a autora, além da troca das nasais, conforme o exemplo, é também comum a troca das consoantes *b - d* e *t - l*.

Os erros de sequenciamento, omissão e inserção estão relacionados ao “mapeamento fonema-grafema” (MIRANDA, 2020, p. 21), isto é, a troca da localização de letras dentro de uma sílaba

⁵⁶ “**coda** *coda* termo adotado pela **Fonologia Autossegmental** para indicar a parte pós-vocálica da sílaba que é ocupada por um som consonantal.” As letras destacadas nas palavras “mês”, “carta”, “festa” ocupam posição de coda nas sílabas, a primeira no final da palavra e as duras últimas no meio da palavra. (CRISTÓFARO-SILVA, 2021, p. 75)

ou de sílabas dentro de palavras. Na última sílaba da palavra *comperi* para *comprei*, a letra *r* foi escrita no lugar errado, comprometendo a sequência das letras que lhe dão forma, evidenciando-se um erro de sequenciamento. A palavra *agumas* para *algumas* contém um erro de omissão, pois falta a letra *l* na primeira sílaba. Um exemplo de erro de inserção está evidente na primeira sílaba da palavra *pradrasto* para *padrasto* em que a letra *r* não deveria ser escrita na primeira sílaba.

Alguns erros encontrados no *corpus* total, ou seja, tanto da primeira quanto da segunda avaliação, não se encaixavam em nenhuma das categorias explicitadas acima, por isso, retiramos do banco de dados, fato que levou à redução de 1.964 para 1.871 palavras das produções e de 1.957 para 1.931 palavras dos ditados. Isto mostra o quanto é complexo eleger categorias que possam elucidar as motivações dos erros dos estudantes e o fato da escolha dessas categorias estar diretamente relacionada com as demandas que emergem do *corpus*. Por isso, a categorização utilizada para este estudo, escolhida para atender às necessidades dele pode não ser a mais adequada para outro *corpus*.

3.2.3. Etapa III. Diferentes instruções

A elaboração e aplicação de dois tipos diferentes de instruções diretas e explícitas para o ensino sistemático e reflexivo da ortografia e de um tipo de instrução voltada para a leitura e interpretação de gêneros variados, sem o ensino sistemático da ortografia, foi feita a partir da observação dos dados coletados na Etapa II desta pesquisa. Esses dados são o registro dos erros de ortografia encontrados na “*Avaliação inicial das turmas*” e categorizados conforme o quadro 4. A análise geral deles, que será descrita no capítulo 4, aponta para a maior necessidade da abordagem em sala de aula dos aspectos fonológicos e ortográficos da língua portuguesa; além de destacar os erros mais recorrentes no *corpus* e a subcategoria a qual pertencem cada um deles.

As três turmas participantes da pesquisa A, B, C, conforme tabela 1, na subseção “*Avaliação inicial das turmas*”, foram escolhidas aleatoriamente, para receber tipos diferentes de instruções. Nas figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6, apresentamos, de forma resumida, as aulas desenvolvidas com as turmas A e B. As aulas da turma C foram as mesmas desenvolvidas na turma B, porém, sem as atividades voltadas para o ensino específico da ortografia, conforme consta nas figuras 4, 5 e 6 no ícone “Foco na ortografia”. As instruções abordam os aspectos

fonológicos e ortográficos da escrita. Decidimos não elaborar atividades com abordagem fonográfica, uma vez que o número de erros encontrados na “*Avaliação inicial das turmas*”, pertencentes a essa categoria, foi bastante reduzido.

As aulas práticas foram realizadas ao longo dos meses de abril a setembro de 2022. Foram 38 horas/aula aplicadas na turma A, 33 horas/aula aplicadas na turma B e 15 horas/aula aplicadas na turma C. Essas práticas com instruções diferenciadas foram realizadas durante 2 das 5 aulas semanais de língua portuguesa, que já são constantes da carga horária obrigatória do aluno.

3.2.3.1. Turma A - Instruções reflexivas diretas

As atividades com instruções reflexivas diretas (Apêndice F), aplicadas na turma A, são muito interativas e buscam sempre a participação ativa dos alunos, seja em jogos *online*, seja em jogos presenciais. Foram elaboradas essas duas modalidades de jogos para diversificar as atividades e para viabilizar o trabalho com jogos em outras escolas que não possuem acesso à *internet*. A partir da reflexão sobre alguns vídeos e da participação em jogos contendo grupos de palavras que apresentem aspectos que os alunos mostraram dificuldade na “*Avaliação inicial das turmas*”, eles interagiram em grupos ou duplas e buscaram resolver questões metalinguísticas, voltadas para as partes menores da escrita, como o fonema, a sílaba e a rima.

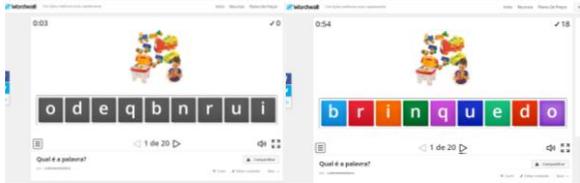
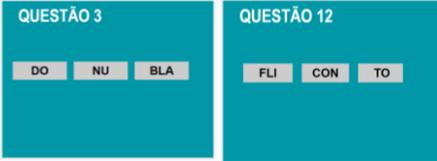
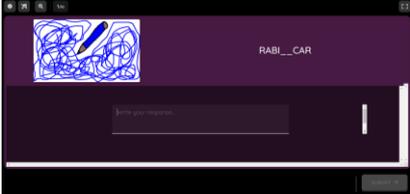
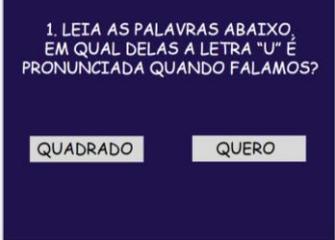
Os jogos *online* foram criados em plataformas gratuitas como o *Wordwall*⁵⁷, o *Quizizz*⁵⁸, *Google*⁵⁹. A elaboração deles partia da seleção de grupos de palavras com características semelhantes em sua formação silábica ou de grupos com regularidades e irregularidades ortográficas. Os tipos de jogos eram variados e realizados individualmente, em duplas ou grandes grupos. De forma geral, eles abordavam as seguintes tarefas: ordenar as letras e encontrar a palavra; ordenar as sílabas e encontrar a palavra; agrupar palavras com sílabas semelhantes; ordenar palavras e formar frases; completar palavras com letras ausentes; encontrar pares de palavras com a escrita semelhante; responder perguntas; marcar a palavra com a escrita ortográfica correta. No quadro 5, é possível visualizar exemplos desses jogos.

⁵⁷ Plataforma projetada para criação de atividades personalizadas. O acesso à essa plataforma é gratuito e pode ser feito com o mesmo *login* que usamos no *email* do *google*. Entretanto, o número de atividades que podem ser criadas de forma gratuita é cinco. Para o primeiro acesso, basta usar o endereço: <http://wordwall.net/pt>

⁵⁸ Plataforma gratuita, que também pode ser acessada usando o *login* da sua conta *google*. O acesso à plataforma é pelo seguinte endereço: <https://quizizz.com/join/activity/created>.

⁵⁹ Google apresentações, semelhante ao *Power Point*, para criação de slides que podem ser projetados pelo *datashow*.

Quadro 5 - Exemplos dos jogos online

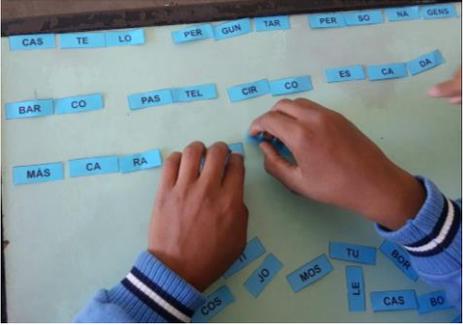
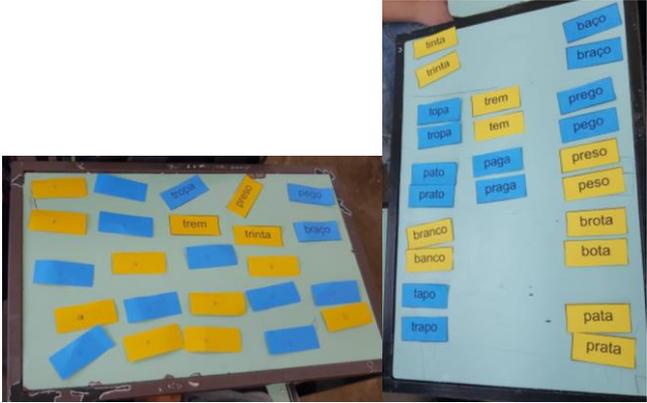
<p>Jogo “Qual é a palavra” - individual</p> <p>https://wordwall.net/pt/resource/31189627</p>	
<p>Jogo “Qual é a palavra”- Grandes grupos</p>	
<p>Jogo das semelhanças</p> <p>https://wordwall.net/pt/resource/31251159</p>	
<p>Jogo “Organize as palavras e forme frases”</p> <p>https://wordwall.net/pt/resource/31529582</p>	
<p>Jogo “Quais letras faltam?”</p> <p>https://quizizz.com/join/quiz/626c17e256b5a4001dfb2b91/start?studentShare=true</p>	
<p>QUIZ - QU e GU</p>	

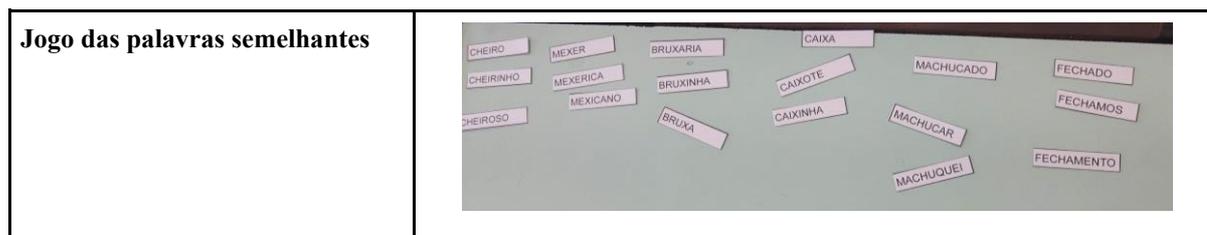
<p>“Encontre os acertos”</p> <p>https://wordwall.net/pt/recursos/32316760</p>	
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Os jogos presenciais também foram criados a partir da seleção de grupos de palavras com características semelhantes em sua formação silábica ou de grupos com regularidades e irregularidades ortográficas. As palavras selecionadas eram impressas em folha tamanho A4, gramatura 60kg, recortadas e colocadas em envelopes pardos pequenos, que eram entregues às duplas de alunos para as seguintes atividades: organize as sílabas e forme palavras; forme grupos com as palavras que apresentam semelhanças em sua escrita; encontre pares de palavras com a escrita semelhante. No quadro 6, estão alguns exemplos dos jogos trabalhados.

Quadro 6 - Exemplos dos jogos presenciais

<p>Jogo das sílabas</p>	
<p>Jogo da memória</p>	



Fonte: Dados da pesquisa.

Os vídeos foram criados no *Powtoon*⁶⁰ e exibidos na plataforma *Youtube* com o objetivo de iniciar a reflexão sobre algumas regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa. Por isso, eles eram exibidos no início das aulas que tinham como objetivo abordar a escrita ortográfica de palavras com: l/u; r/rr; ão/am; s/ss; x/ch.

Após participar dos jogos ou assistir aos vídeos, os alunos respondiam individualmente questões metalinguísticas sobre a escrita ortográfica dos grupos de palavras abordados em cada aula. Essas questões eram projetadas no quadro pelo *datashow* e corrigidas de forma coletiva. As seguintes questões foram respondidas após o jogo da memória com pares mínimos, como *prato-pato*, *prego-pego*, *branco-banco*:

- O que é diferente na escrita dos pares de palavras?
- Quando pronunciamos os pares de palavras, o som fica diferente? Explique.
- O significado das palavras de cada par é o mesmo?
- Descubra o que há de errado nas frases. (O cachorro do meu primo é banco. / Na casa da minha tia tem um branco muito pequeno.)
- Você já escreveu palavras faltando letras ou com letras a mais?

Os alunos eram muito participativos, gostavam de responder, porém tinham dificuldade para justificar as respostas que davam. Era necessária intervenção e explicação da professora durante a correção.

As seis primeiras aulas apresentaram algo diferente das demais aulas. Elas foram iniciadas com perguntas, projetadas pelo *datashow* para toda a turma, que levavam os alunos a refletir sobre a importância de se estudar ortografia, buscando envolvê-los, levando-os a falar e a refletir sobre o que já sabiam desse tema. As seguintes perguntas são exemplos: “O que é ortografia?”;

⁶⁰ Powtoon é uma ferramenta para criação de vídeos animados. Ela é gratuita e pode ser acessada com o login da conta *Google*. Basta acessar: <https://www.powtoon.com/> e fazer seu cadastro.

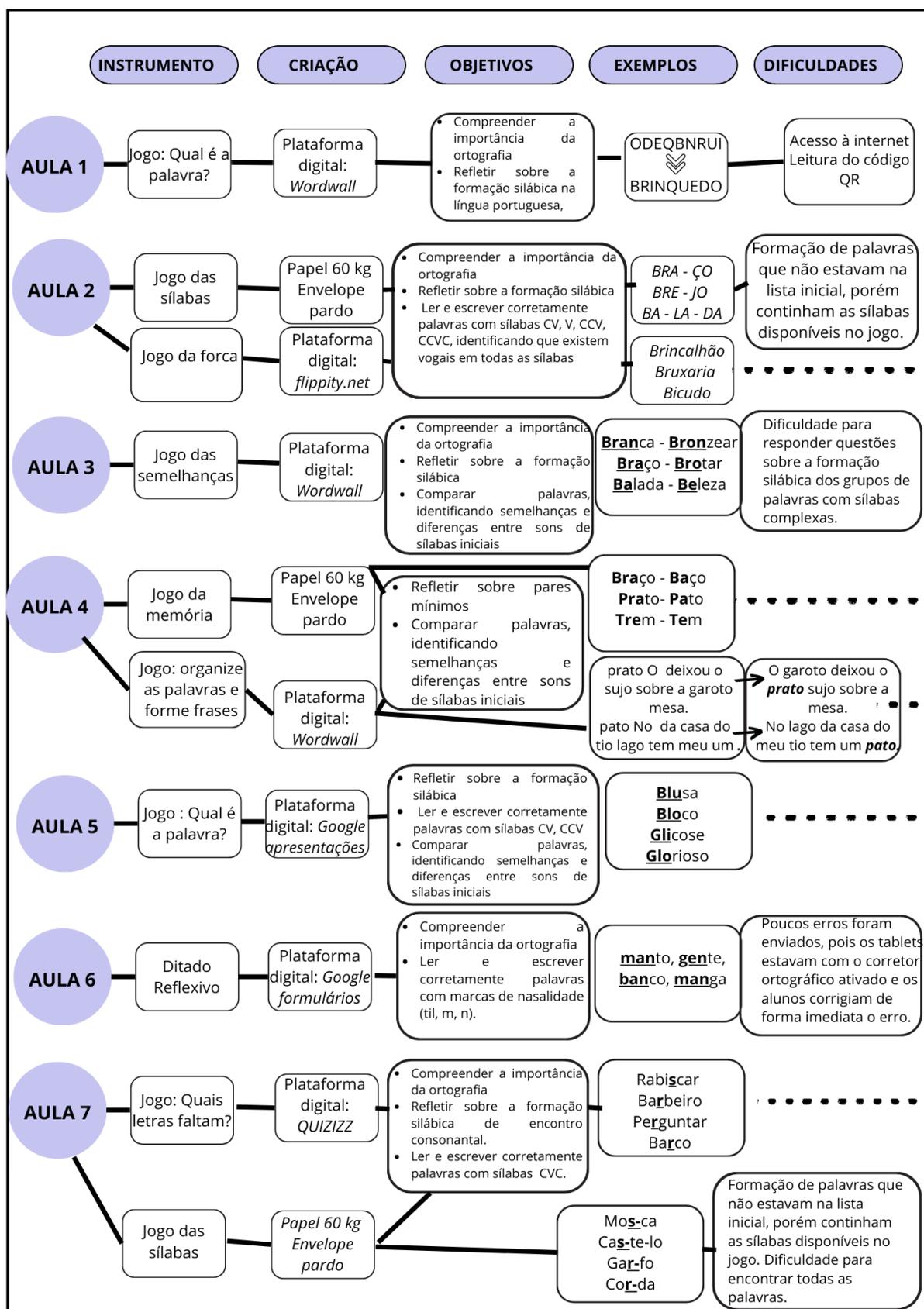
“Qual é a importância de se estudar ortografia?”; “Onde e quando devemos seguir as regras ortográficas?”; “Nas redes sociais, é importante escrever as palavras de acordo com as regras ortográficas?”.

Nas figuras 1, 2 e 3, é possível visualizar, de forma geral, o que foi trabalhado nas aulas 1 a 19. A descrição e reflexão completa dessas aulas está disponível no Apêndice G⁶¹. O esquema de cada figura apresenta as aulas organizadas da seguinte forma:

- **Instrumento:** atividades realizadas em cada aula.
- **Criação:** como as atividades foram elaboradas.
- **Objetivos:** para que as atividades foram elaboradas.
- **Exemplos:** palavras presentes nas atividades, destacando-se a letra ou sílaba trabalhada.
- **Dificuldades:** o que foi difícil durante a realização das atividades.

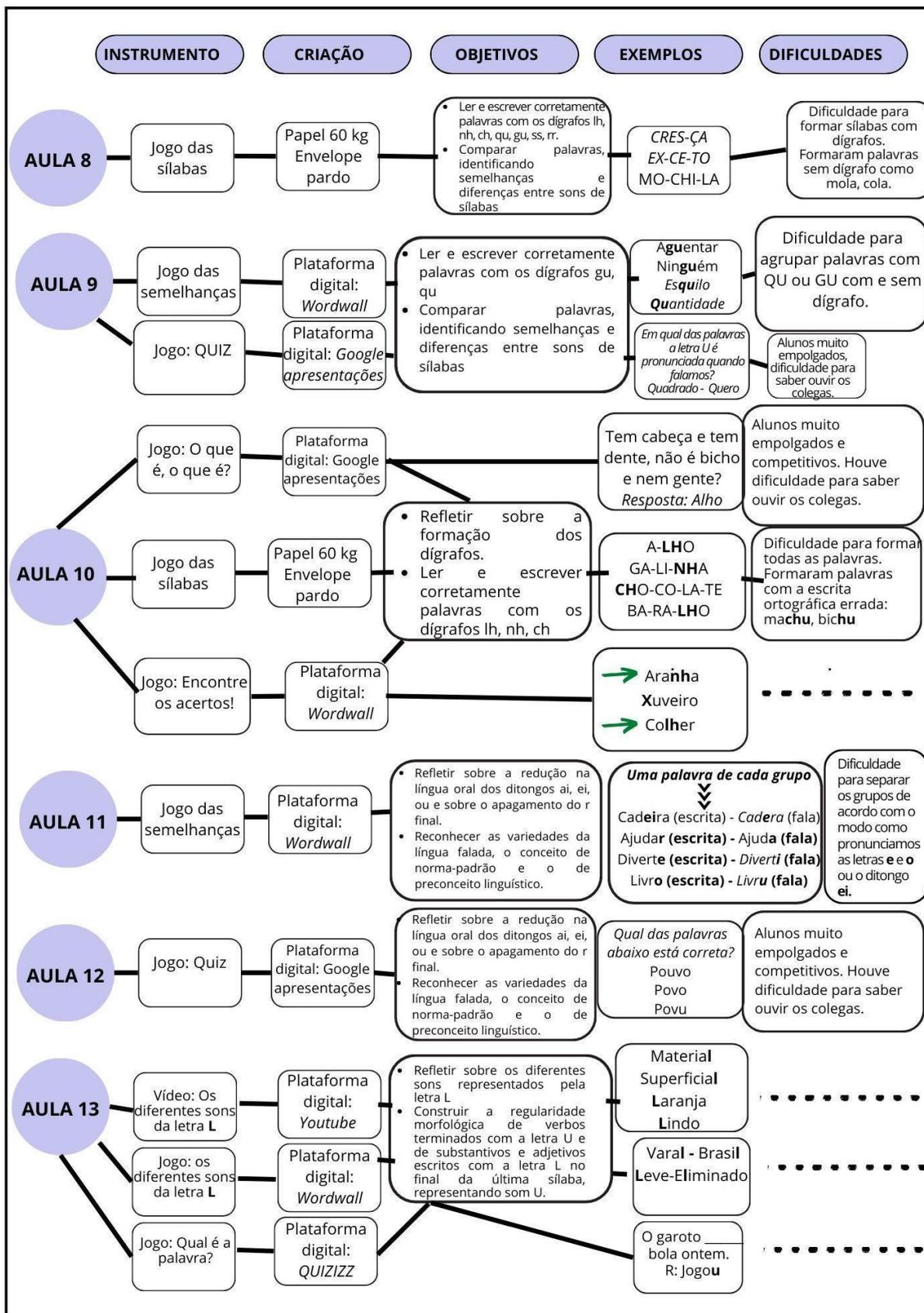
⁶¹ A princípio, havíamos colocado na metodologia a descrição pormenorizada das etapas de coleta de dados. No entanto, para fins de clareza e objetividade, optamos por apresentar um diagrama com resumo das atividades e transferir para o apêndice a descrição pormenorizada das aulas.

Figura 1 - Instruções reflexivas diretas (Aulas 1 a 7)



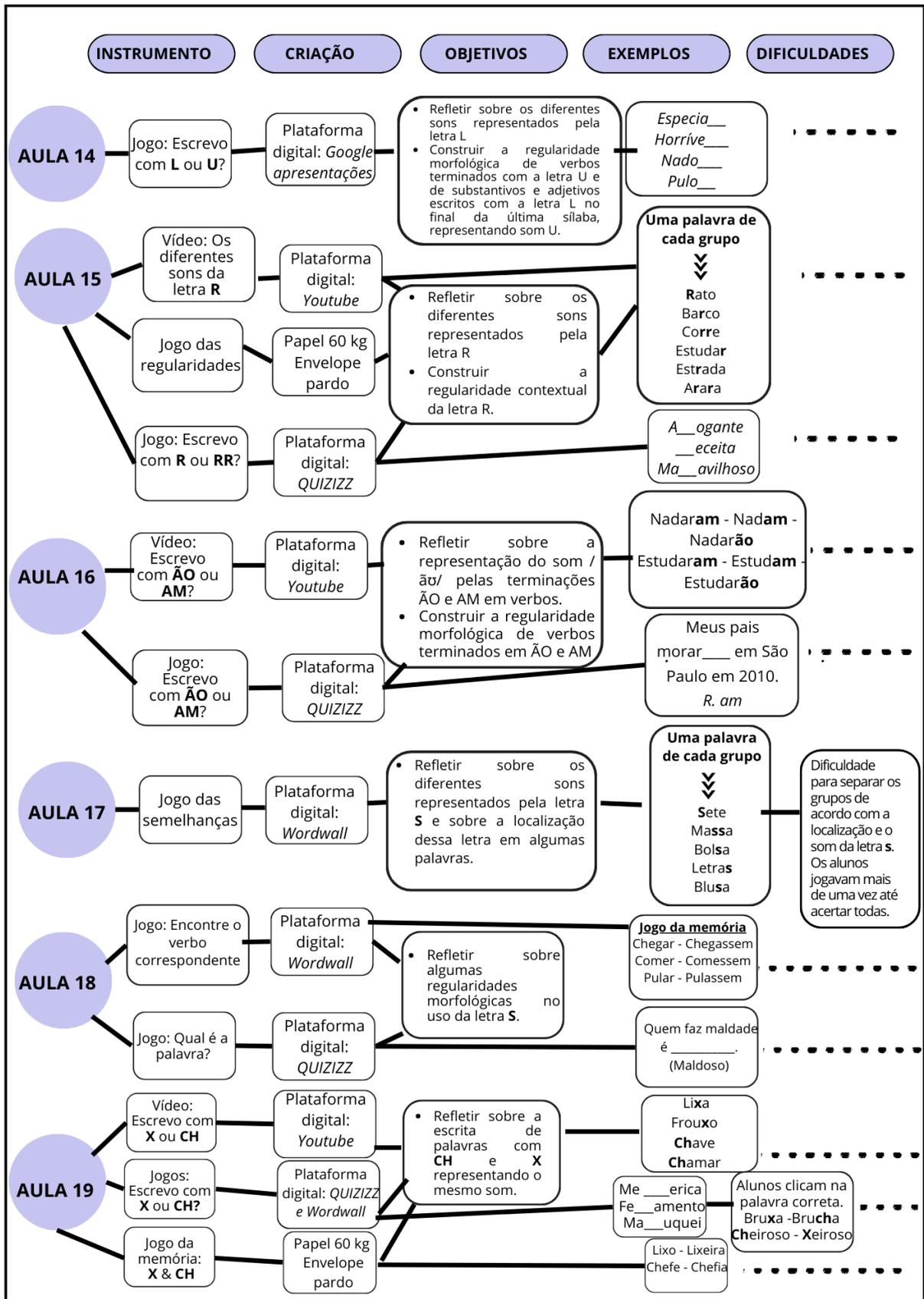
Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 - Instruções reflexivas diretas (Aulas 8 a 13)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 - Instruções reflexivas diretas (Aulas 14 a 19)



Fonte: Elaboração própria.

3.2.3.2. Turma B - Instruções reflexivas contextuais

As atividades com instruções reflexivas contextuais (Apêndice H), aplicadas na turma B, buscaram o ensino da ortografia com instruções metalinguísticas a partir do estudo de textos de gêneros variados. Além da leitura e interpretação dos textos de forma mais global, visando sua compreensão como um todo, definindo seu sentido (ANTUNES, 2010), também estudamos as palavras presentes nos textos que apresentassem complexidade silábica (encontros consonantais e dígrafos) ou letras que são trocadas ou ausentes na escrita dos alunos em função da fala como a troca da letra *e* pela letra *i*. Estudamos, ainda, as palavras presentes nos textos, contendo as regularidades e irregularidades da ortografia da língua portuguesa e que os alunos apresentaram maior número de erros na *Avaliação Inicial*.

As atividades aplicadas na turma B são menos interativas, com algumas questões resolvidas em duplas e poucos jogos que demandam o uso dos *tablets*. Apesar do uso das tecnologias como vídeos, exibidos pelo *datashow* e com o uso da *internet*, a elaboração de atividades, a partir de textos que circulam socialmente e que apresentem as especificidades ortográficas que precisam ser abordadas em sala de aula, é mais restritiva no que se refere à criação de jogos. O uso das palavras que fazem parte dos textos selecionados para as atividades, de forma contextualizada, dificulta a criação de jogos interativos, como os que foram criados nas instruções aplicadas na turma A, pois são em número menor.

Em quase todas as aulas aplicadas na turma B, seguimos a seguinte organização: *conhecimento prévio, compreensão do texto, foco na ortografia, produção de texto*. Em algumas delas, não fizemos todas essas abordagens, pois os textos eram de gêneros variados e, dependendo do gênero, não era necessário dividir o estudo em todos os tópicos. Entretanto, as partes de *conhecimento prévio* e *foco na ortografia* estão presentes em todas as aulas.

O tópico *conhecimento prévio* buscou resgatar nos alunos o conhecimento sobre o tema abordado no texto a ser estudado. Essa parte da atividade era sempre feita de forma coletiva, com participação de toda turma. As perguntas, as imagens ou os pequenos vídeos usados neste tópico (cf. exemplo - figura 4) eram projetados no quadro pelo *datashow*. A turma participava de forma ativa e não mostrava dificuldade para responder às questões.

Figura 4 - Conhecimento prévio - Aula 1

CONHECIMENTO PRÉVIO

Observe as imagens abaixo e diga o que você sabe sobre elas para a turma:

1. O que esses desenhos representam?
2. Quais são as características desses personagens?
3. Você gosta de ouvir ou ler histórias com esses personagens?







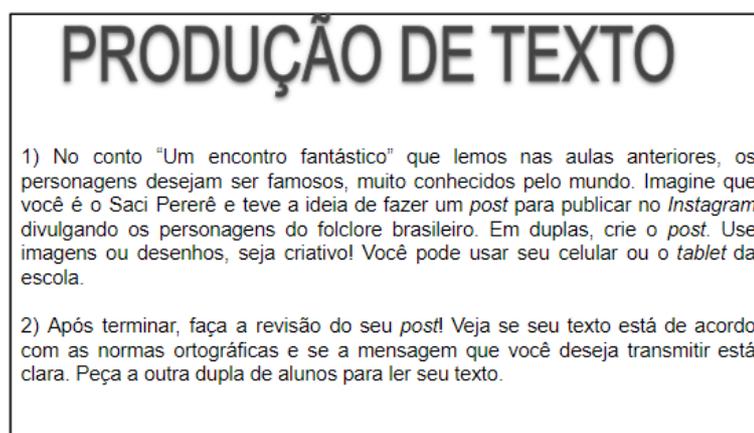



Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo tópico, *compreensão do texto*, é composto de perguntas de interpretação do texto. Nesse tópico, os alunos respondiam às questões, demonstrando sua capacidade de localizar informações explícitas, fazer inferência, compreender o texto de forma global, reconhecer a estrutura canônica do gênero estudado e sua função social (cf. exemplo - figura 5). Essa atividade era feita individualmente ou em duplas pelos alunos, após a leitura do texto, que era feita pela professora ou reproduzida em algum vídeo do *Youtube*, no qual havia a leitura dramatizada do texto ou o *clipe* da música. De maneira geral, a turma respondia a essas questões com facilidade e, após todos terem respondido, fazíamos a correção de forma coletiva. Era um momento para ampliar a compreensão do texto, destacando as partes mais relevantes.

As atividades constantes do quarto tópico, *produção de texto*, presentes em algumas aulas, são propostas de produção de textos de gêneros variados, geralmente, pequenos textos, como *posts* e mensagem de *Whatsapp*. Essas propostas são sobre a temática estudada durante a aula e nem sempre estão separadas no tópico *produção de texto*. Em algumas aulas, as propostas estão na última questão do tópico *compreensão do texto* ou do *tópico foco na ortografia*. Na figura 7, visualizamos um exemplo de proposta de produção de texto realizada durante uma das aulas.

Figura 7 - Produção de texto - Aula 1

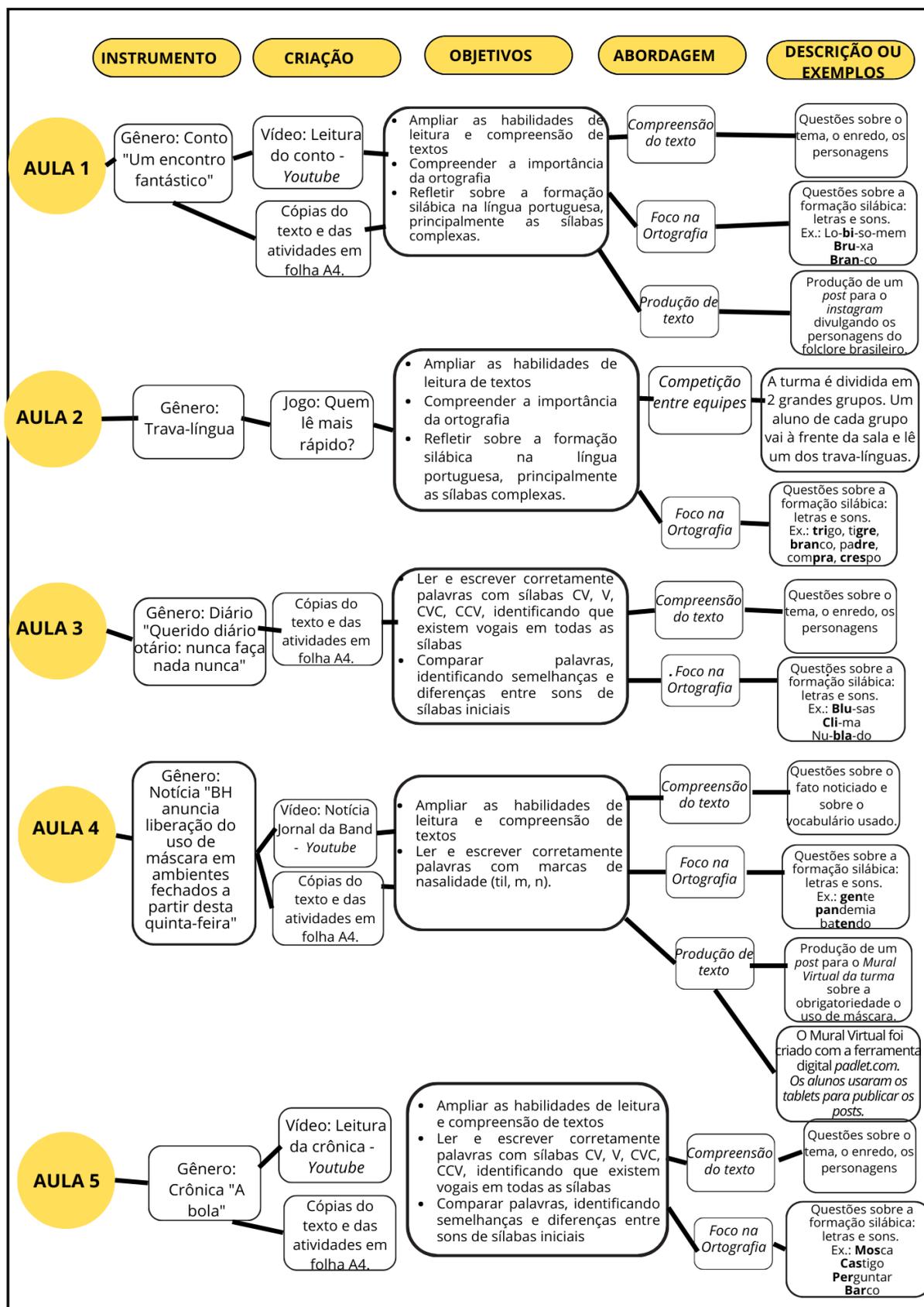


Fonte: Dados da pesquisa.

O número de aulas e de atividades é grande, por isso, disponibilizamos, nas figuras 8, 9 e 10, esquemas que possibilitam visualizar, de forma geral, o que foi trabalhado nas aulas 1 a 15. A descrição e a reflexão completa das aulas com foco no ensino da ortografia está disponível no Apêndice I. O esquema de cada figura apresenta as aulas organizadas da seguinte forma:

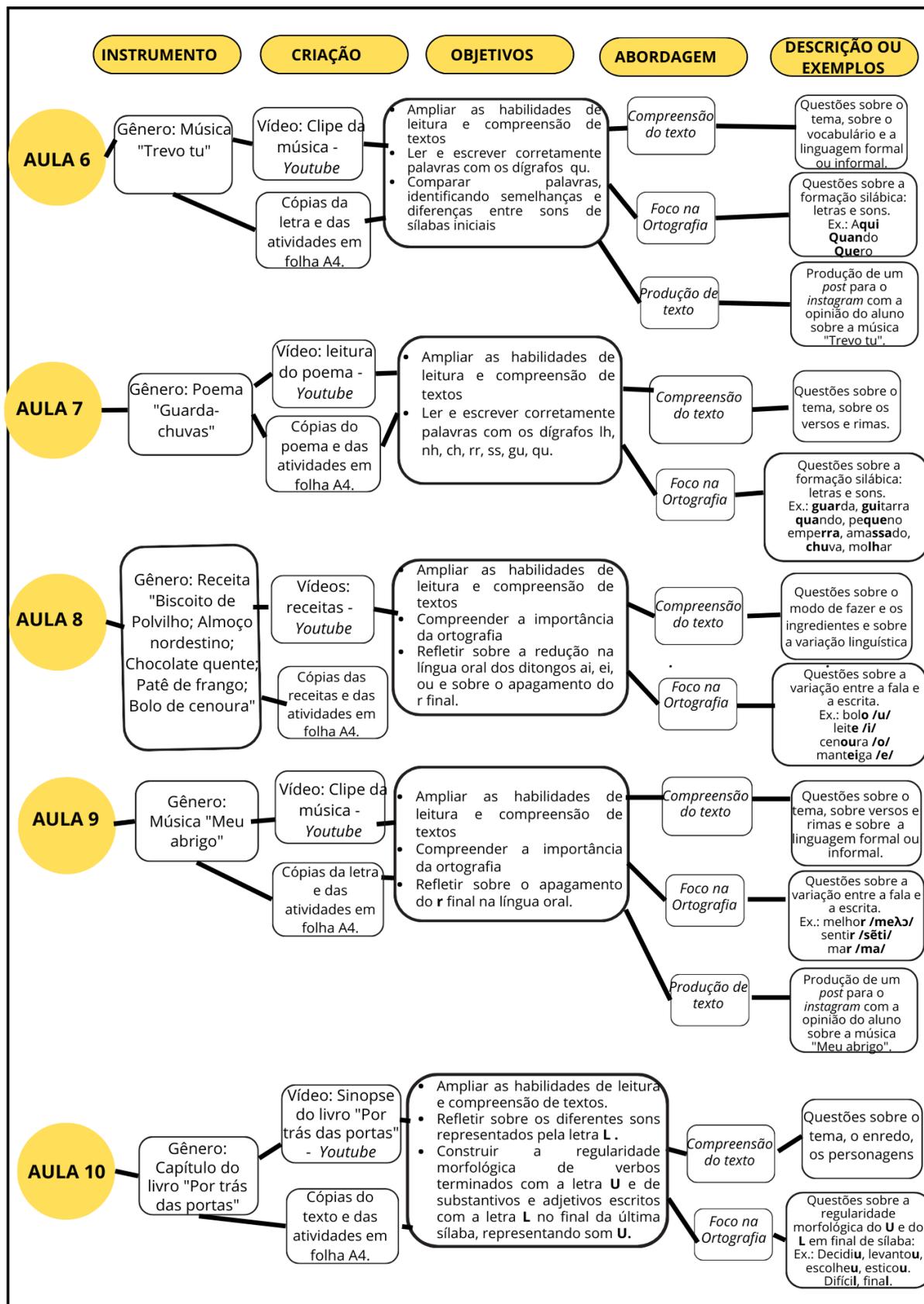
- **Instrumento:** gênero estudado
- **Criação:** como os alunos tiveram acesso ao gênero e às atividades.
- **Objetivos:** para que as atividades foram elaboradas.
- **Abordagem:** quais aspectos da língua portuguesa foram estudados a partir do gênero.
- **Descrição ou exemplos:** qual o foco das questões para a compreensão do texto; algumas palavras presentes nas atividades, destacando-se a letra ou sílaba trabalhada; tema e gênero da proposta de produção.

Figura 8 - Instruções reflexivas a partir de textos (Aulas 1 a 5)



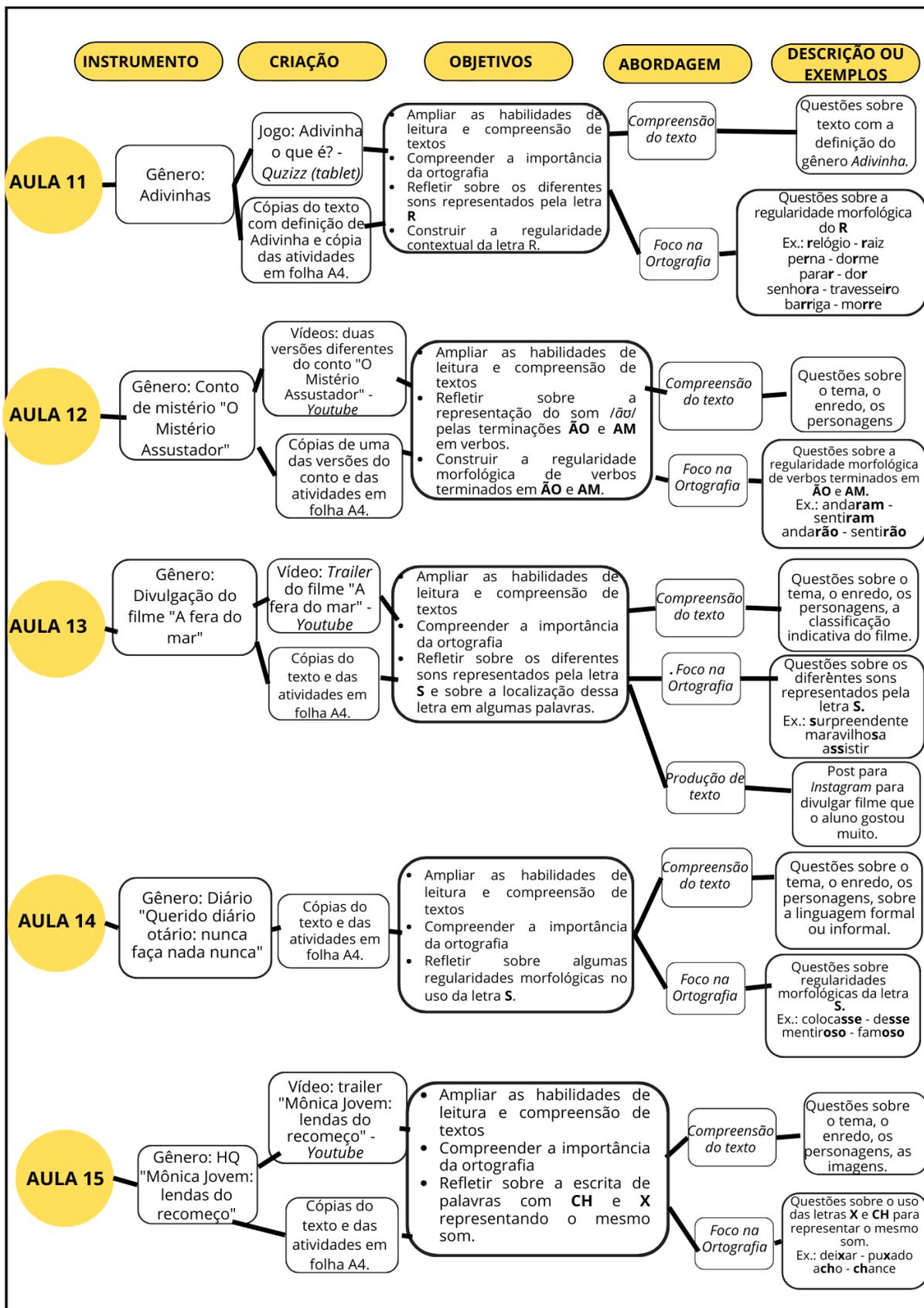
Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 - Instruções reflexivas a partir de textos (Aulas 6 a 10)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 10 - Instruções reflexivas a partir de textos (Aulas 11 a 15)



Fonte: Elaboração própria.

3.2.3.3. Turma C - Instruções espontaneístas

As atividades aplicadas na turma C foram as mesmas atividades da turma B, constantes da parte inicial das aulas, no tópico de *compreensão de texto* e da parte de *produção de texto*. Portanto, não vou descrevê-las, apenas reitero que o objetivo dessas aulas é a leitura e interpretação de gêneros variados, que levam o aluno à reflexão sobre o tema abordado e a fazer inferências sobre aspectos que levam à compreensão global dos textos. Além disso, os alunos também praticaram a escrita de pequenos textos, como *posts* ou mensagens de *Whatsapp*.

Esse grupo de alunos não participou das atividades do tópico *foco na ortografia*, os alunos não responderam a questões que abordassem a ortografia de forma mais direta e metalinguística. Eles apenas leram textos que continham palavras que tiveram dificuldade de escrever seguindo as regras ortográficas na *Avaliação Inicial*. Grande parte das atividades faz uso das tecnologias como vídeos transmitidos pelo *datashow* e algumas são realizadas com uso dos *tablets* da escola, com *internet*, conforme indicado nas figuras 8, 9 e 10. A realização dessas atividades aconteceu de forma tranquila e receptiva. Os alunos gostaram bastante das aulas mais interativas, com uso dos *tablets*.

3.2.4. Etapa IV. Avaliação final das turmas

Nesta etapa da pesquisa, seguimos os mesmos procedimentos já explicitados na subseção 3.2.2. *Etapa II - Avaliação inicial das turmas*. Realizamos a coleta dos dados finais, com a aplicação da mesma proposta de produção de texto escrito (cf. Apêndice D) e do mesmo ditado (cf. Apêndice E) aplicados na avaliação inicial, logo após a finalização de todas as intervenções com instruções ortográficas nos três grupos de alunos. Em seguida, os dados obtidos foram digitados e categorizados em banco de dados do *excel*, seguindo as categorias também constantes na subseção 3.2.2. *Etapa II - Avaliação inicial das turmas*, conforme Miranda (2020).

3.2.5. Etapa V. Análise dos dados

Nesta etapa, fizemos a comparação dos erros ortográficos dos três diferentes grupos de alunos antes e após a realização de todas as atividades de intervenção, com diferentes tipos de instruções. Em cada etapa, ou agrupamento de atividades, buscamos o estudo dos padrões ortográficos identificáveis em partes de palavras da língua portuguesa. Por exemplo, o estudo

de palavras que apresentam dígrafo **chocolate**, **sangue**, **galinha**, **filha**. Além disso, refletimos sobre a consciência metalinguística de uma pequena amostra dos alunos participantes.

Para análise qualitativa, vamos considerar em relação aos três grupos participantes da pesquisa: se houve interesse dos alunos para realizar as atividades; se houve compreensão das atividades propostas; se houve aprendizagem.

A análise quantitativa realizada a partir do estudo do banco de dados gerado pelo resultado da *Avaliação Inicial* e da *Avaliação Final*, nos três grupos de alunos participantes da pesquisa, pretende evidenciar: o total de erros nos três grupos de alunos; o total de erros por grupo de alunos; o total de erros por categoria e por grupo de alunos; qual dos grupos apresentou mais erros no total geral de cada avaliação; qual erro foi mais cometido em cada um dos grupos; qual dos grupos apresentou maior redução no número de erros após término das atividades de intervenção.

A fim de verificar se a diferença entre a redução do número de erros de uma turma, comparando-se a de outra turma é significativa estatisticamente, aplicamos, a partir do Software R (2020), o teste Qui-quadrado (X^2), com nível de significância de 95%, para testar a hipótese nula de que não há diferença entre os tipos de intervenção nas turmas A, B e C.

A partir do estudo do questionário para avaliação da consciência metalinguística, descrito na última subseção deste capítulo *Avaliação da consciência metalinguística*, evidenciaremos: o conhecimento dos alunos sobre as partes menores das palavras (fonema, sílaba e rima); o que os alunos sabem sobre a relação entre letra e som; o que os estudantes compreenderam das regularidades contextuais e morfológicas estudadas.

Após análise dos dados, respondemos às seguintes questões:

- O uso de instruções explícitas e diretas, de forma reflexiva, para o ensino sistemático da ortografia em **grupos de palavras isoladas** contribuiu para melhorar a escrita de palavras isoladas e a produção de textos?
- O uso de instruções explícitas e diretas, de forma reflexiva, para o ensino sistemático da ortografia, **a partir do estudo de textos**, contribuiu para melhorar a escrita de palavras isoladas e a produção de textos escritos?

- O grupo de alunos que não recebeu instruções explícitas e diretas, de forma reflexiva, para o ensino sistemático da ortografia apresentou maior número de erros, comparando-se aos outros grupos?
- Os alunos participantes da pesquisa demonstraram ter consciência metalinguística ao final do experimento?

3.2.6. Etapa VI. Avaliação da consciência metalinguística

Nesta etapa, foram selecionados 3 alunos de cada uma das 3 turmas participantes da pesquisa, totalizando 9 estudantes, para responder a um questionário para avaliação da consciência metalinguística (cf. Apêndice J). Para a seleção, foram considerados os seguintes critérios: 3 estudantes com bons resultados nos ditados aplicados na *Avaliação inicial* e na *Avaliação Final*; 3 estudantes com resultado do ditado aplicado na *Avaliação final* melhor do que o resultado do ditado aplicado na *Avaliação inicial* e 3 estudantes com resultados ruins nos ditados das duas avaliações.

A aplicação do questionário foi feita durante o horário de aula de língua portuguesa, porém os alunos que o responderam foram para um local fora da sala de aula, onde puderam ter mais tranquilidade para ler e responder às questões. Quando os alunos não compreendiam alguma questão, eles perguntavam para mim.

Com essa avaliação, pretendemos verificar o impacto das instruções recebidas durante as aulas de português na capacidade dos alunos de refletir sobre a escrita ortográfica da língua portuguesa. Dessa forma, buscamos evidências do conhecimento desses alunos sobre os grupos de palavras estudados durante a aplicação das instruções ortográficas. No capítulo de análise de dados, apresentaremos as reflexões sobre essa atividade.

Em síntese, neste capítulo, apresentamos a metodologia de coleta e a análise de dados. As etapas da pesquisa foram detalhadas e os critérios de análise dos dados especificados. Considerando os aspectos apresentados nesta metodologia, o capítulo seguinte apresenta a análise dos dados e a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, faremos a análise dos dados coletados desta pesquisa, a fim de alcançar três dos objetivos específicos deste trabalho: identificar os erros ortográficos mais recorrentes dos alunos participantes deste estudo, ao longo do sexto ano do Ensino Fundamental II; construir e aplicar três diferentes tipos de práticas, sendo duas com instruções diretas e explícitas para o ensino da ortografia e uma com instruções voltadas para o estudo do texto, não direcionadas para o ensino da ortografia: 1) Direta - elaborada a partir de grupos de palavras e de palavras isoladas; 2) Contextual - elaborada a partir de textos de vários gêneros e com grau de complexidade adequado ao ano de estudo; 3) Espontaneísta - leitura e interpretação de textos sem orientações específicas sobre a escrita ortográfica; avaliar o impacto dessas três práticas, para o ensino da ortografia. E, por fim, discutir a importância da consciência metalinguística na escrita ortográfica.

Na primeira seção, são apresentados e discutidos os erros ortográficos encontrados na fase diagnóstica desta pesquisa, isto é, na *Avaliação Inicial* das turmas; na segunda seção, são apresentados e discutidos os erros ortográficos encontrados em cada turma, na primeira e na segunda coleta de dados, isto é, na *Avaliação Inicial* e na *Avaliação Final*; na terceira seção, é feita a análise comparativa entre as turmas participantes da pesquisa, com foco na totalidade dos dados das produções e dos ditado, coletados no início e no final da pesquisa; na quarta e última seção, é apresentada uma reflexão sobre a consciência metalinguística de uma pequena amostra dos alunos participantes, relacionando-se o conhecimento da escrita ortográfica ao saber metalinguístico.

4.1 Análise da fase diagnóstica - produção de texto e ditado

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados na fase diagnóstica desta pesquisa, isto é, na *Avaliação Inicial* das turmas, conforme exposto no capítulo 3. Discutimos o total de erros por tipo e por subcategoria, a fim de identificar os erros ortográficos mais recorrentes dos alunos participantes deste estudo na primeira fase.

4.1.1 Análise geral dos erros da Avaliação Inicial

Na tabela 2, apresentamos o total de erros encontrados nos três grupos de alunos participantes da pesquisa, explicitados de acordo com a categorização (cf. capítulo 3) dos dados constantes deste *corpus*.

Tabela 2 - Análise geral dos erros: Produção Inicial e Ditado Inicial

Tipo de erro	Subcategorias de erro	Erros Produção		Erros Ditado		Subtotal Subcategorias de erro		Subtotal Tipo de erro	Subtotal Tipo de erro, excluindo os de acento
		Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Fonológico	Segmental	110	11,70	120	10,33	230	10,94	1.154 (54,90%)	525 (35,64%)
	Prosódico	118	12,55	29	2,50	147	6,99		
	Prosódico acentuação	259	27,55	370	31,84	629	29,92		
	Fonético	87	9,26	61	5,25	148	7,04		
Ortográfico	Contextual	58	6,17	126	10,84	184	8,75	755 (35,91%)	755 (51,25%)
	Contextual morfológico	14	1,49	151	12,99	165	7,85		
	Contextual arbitrário	139	14,79	110	9,47	249	11,85		
	Arbitrário	45	4,79	112	9,64	157	7,47		
Fonográfico	Traçado	31	3,30	15	1,29	46	2,19	193 (9,18%)	193 (13,10%)
	Sequenciamento	9	0,96	6	0,52	15	0,71		
	Inserção	21	2,23	33	2,84	54	2,57		
	Omissão	49	5,21	29	2,50	78	3,71		
Total Geral		940		1.162		2.102		2.102	1473

Fonte: Elaboração própria.

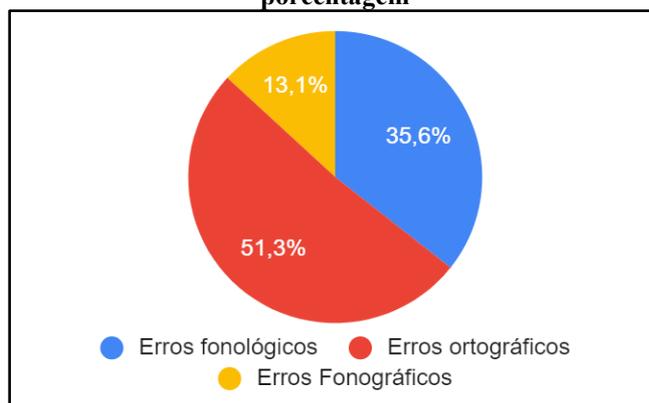
A tabela 2 nos mostra o total de erros das produções (940) e dos ditados (1.162), sendo o número desses últimos superior aos das produções. Esse fato é justificável pela diversidade da natureza ortográfica das palavras ditadas, isto é, no ditado, havia algumas palavras com relações de

correspondência entre fonemas e grafemas regulares (biunívocas ou diretas, contextuais e morfossintáticas) e irregulares, conforme Apêndice E. Além disso, o uso de algumas delas pode não ser frequente na escrita dos alunos.

Fica evidente, na tabela 2, que o maior número de erros encontrados no *corpus* inicial foi do tipo Fonológico, totalizando 1.154 (54,90%) erros (mais da metade dos erros); seguido pelos Ortográficos, com 755 (35,91%) erros, finalizando, com os Fonográficos, com 193 (9,18%) erros.

Entretanto, se retirarmos os erros fonológicos de acentuação, categorizados como “prosódicos acentuação”, o número de erros ortográficos fica maior, com um total de 755 (51,25%) erros, seguido por 525 (35,64%) erros fonológicos e 193 (13,10%) erros fonográficos. Tanto com a presença dos erros de acentuação quanto com sua ausência, o que prevalecem são os erros fonológicos e ortográficos, conforme mostra o gráfico 8.

Gráfico 8 - Total geral de erros ortográficos por tipo, excluindo os de acento, de acordo com a porcentagem

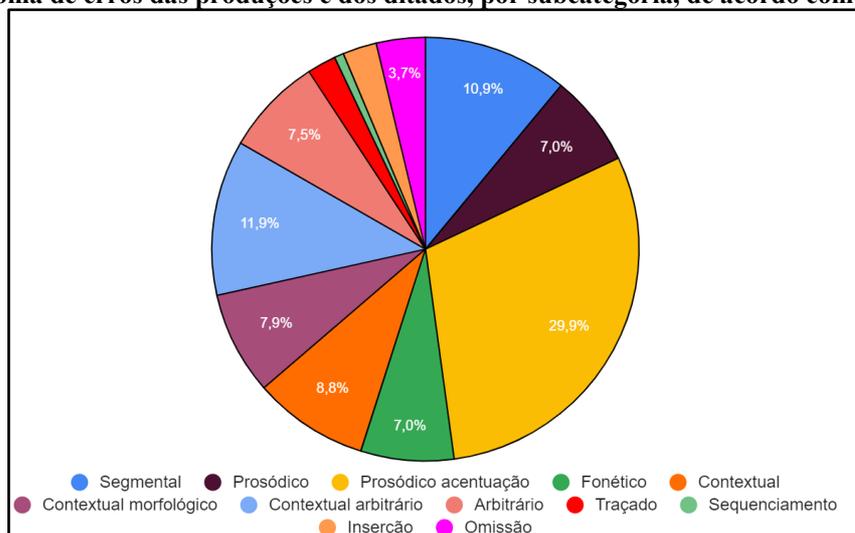


Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 9, a seguir, é possível ter uma visão ampla da soma dos erros das produções e dos ditados por subcategoria. Nele, fica evidente que o maior número de erros pertence à subcategoria prosódico acentuação (29,9%), seguido pela contextual arbitrário (11,9%), pela segmental (10,9%), pela contextual (8,8%), pela contextual morfológico (7,9%) e pela arbitrário (7,5%). Esses dados confirmam a predominância dos erros do tipo fonológico e ortográfico e a grande incidência de erros por acentuação. Os percentuais destacados, como maiores do gráfico, apresentam-se com pouca diferença entre eles, com exceção da subcategoria prosódico acentuação. É possível que a predominância desses erros seja

consequência da dificuldade de representar na escrita alguns sons produzidos na fala, como o caso da nasalidade, e da falta de conhecimento da norma ortográfica pelos aprendizes.

Gráfico 9 - Soma de erros das produções e dos ditados, por subcategoria, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar, ainda, na tabela 2, o número de erros da subcategoria segmental: 110 (11,70%) nas produções e 120 (10,33%) nos ditados. As palavras com maior incidência de erros nessa subcategoria identificadas no *corpus* das produções foram: *di*si*treça*, *di*si*streça*, *di*st*resa*, *di*si*stresa*, *di*si*idresa*, *des*is*tressa* para *desestressa* (6); *brinquedo* para *brinquedo* (5); *desistesa*, *disestresa*, *dizistressar*, *disistressar* para *desestressar* (4). No *corpus* dos ditados as palavras com maior incidência de erros da subcategoria segmental foram: *quilomerus*, *quelometro*, *kilometró*, *kilometro*, *qulometro*, *quilomitro* para *quilômetro* (22); *bodê*, *boti*, *boot*, *pot*, *pote*, *boat*, *borti* para *bote* (18); *dissi*, *disi*, *dici*, *tisi*, *dese* para *disse* (15); *cumprida*, *cunprida*, *contrida* *comprida* (8); *chamasi*, *chamesi*, *chamaci* para *chamasse* (7); *ninquen*, *ninquem*; *ninque*, *ninquei* para *ninguém* (7). A troca da letra *e* pela letra *i* é bastante frequente nos erros dessa subcategoria.

A subcategoria prosódico, a qual inclui erros fonotáticos, também apresentou um número significativo de erros nas produções (12,55%). Algumas palavras se destacaram com maior número de erros nessa subcategoria: *briquedo*, *binquedo* para *brinquedo* (16); *por que* para *porque* (10); *ante estrese*, *anti estresse*, *anti-estresse*, *ante estresse*, *antes estresse*, *anti-estres* para *antiestresse* (6); *oque* para *o que* (5); *algus*, *agus* para *alguns* (4). A ausência das consoantes *r* ou *n* na formação silábica a hipossegmentação e a hipersegmentação ganham destaque nos erros dessa subcategoria.

Outra subcategoria que se destacou pelo número de erros foi a contextual arbitrário com 139 (14,79%) erros nas produções e 110 (9,47%) nos ditados. As palavras com erros nessa subcategoria mais encontradas no *corpus* das produções foram: *disitreça, disistreça, desestresa, distreça, disistreça, disidresa, desestresa, dessestresa* para *desestressa* (10); *desisteses, desestresar, disestresa, dessestresa, desestrezar* para *desestressar* (7); *ese* para *esse* (7); *desestresantes, desistrecante, desestersante, desistresante, deses tresante* para *desestressante* (6); *estresado, esstresado* para *estressado* (6); *estrese, estrece* para *estresse* (6). No *corpus* dos ditados, as palavras com mais erros na subcategoria contextual arbitrário foram: *çerviço, serviço, çevirço, çerviço, çérvssso, servisio, cerfiso, ceviso, cervico, cerviço, cervisso, civiço, serviçor, çerviço* para *serviço* (54); *presisando, presizando, pressisando, persisando, presizado, prezizando, presissando, preçizando* para *precisando* (32); *aconteçeu, aconteseu, acoteseu, acontesel,* para *aconteceu* (10); *perssonagens, perçonages, perssonagens, perssonagem, personagem* para *personagens* (9).

Essa subcategoria dá destaque para a troca frequente de grafemas na representação do fonema /s/. O grande número de erros, dessa subcategoria, encontrado em nosso *corpus*, nessa primeira avaliação, só reafirma o que foi destacado por Miranda (2020) sobre a dificuldade em se representar o fonema /s/ através dos inúmeros grafemas concorrentes - *ss, sc, sç, xc, xs, s, c, ç, x, z*. Sendo assim, a escrita de palavras que apresentam essa irregularidade do sistema de escrita precisa ser abordada, refletindo-se sobre os contextos de uso dos grafemas que representam o fonema /s/ e restringindo-se o uso de alguns deles em função da ausência de correspondência fonológica contextual. Por exemplo, na palavra *desestresa*, o uso do grafema *s* entre vogais não é possível, pois ele representa o fonema /z/. Na palavra *aconteçeu*, o uso do grafema *ç* não é possível, pois esse grafema é usado apenas antes das vogais *a, o* ou *u* para representar o fonema /s/ quando está entre vogais.

Essa primeira análise da *Avaliação inicial das turmas*, realizada antes da elaboração das práticas com instruções ortográficas diversificadas, nos indica que os principais aspectos que precisam ser abordados nas instruções para o ensino reflexivo da ortografia, para os participantes desta pesquisa, estão nas duas grandes categorias: fonológica e ortográfica. Optamos por elaborar as instruções diferenciadas para o ensino da ortografia com foco nesses aspectos, excluindo-se a acentuação. Esse recorte justifica-se pelo fato de a acentuação demandar um estudo específico sobre ela, uma vez que sua ocorrência requer uma análise diferenciada da que se faz dos erros segmentais. Ressaltamos a importância de se abordar esse

tópico em futuras pesquisas, já que os dados obtidos nesse *corpus* inicial deixam clara a dificuldade desse grupo de alunos do 6º ano do ensino fundamental II em usar corretamente o acento gráfico.

As atividades elaboradas para esta intervenção baseiam-se no estudo de Treiman e Kessler (2014), que sugere o ensino da escrita a partir de múltiplos padrões (fonológicos, morfológicos, fonográficos, fonotáticos, contextual, arbitrário, semântico) e de forma reflexiva. Nesse sentido, o aluno é ativo na realização das atividades, ele é orientado a inferir os padrões presentes em palavras da língua portuguesa, compreendendo-os e não apenas os memorizando.

4.2 Análise dos erros por grupos de alunos de acordo com a avaliação inicial e com a avaliação final

Nesta seção, vamos avaliar o impacto de três diferentes tipos de práticas, realizadas nas três turmas participantes da pesquisa: 1) turma A - Direta - instruções reflexivas diretas da escrita ortográfica, elaboradas a partir de grupos de palavras e de palavras isoladas; 2) turma B - Contextual - instruções reflexivas diretas da escrita ortográfica, elaboradas a partir de textos de vários gêneros e com grau de complexidade adequado ao ano de estudo; 3) turma C - Espontaneísta - leitura e interpretação de textos sem orientações específicas sobre a escrita ortográfica. Essa avaliação será feita a partir da reflexão sobre o número de erros ortográficos encontrados na primeira e na segunda coleta de dados, por grupo de alunos.

4.2.1 Turma A

Na tabela 3, apresentamos o total de erros encontrados nas produções e nos ditados da turma A, explicitados de acordo com a categorização dos dados constantes deste *corpus* (cf. capítulo 3). Para diagnóstico da turma A, foi realizada a primeira coleta ou *Avaliação Inicial* e, na sequência, os alunos deste grupo receberam instruções reflexivas diretas (cf. capítulo 3) e, por fim, fizeram a *Avaliação Final* ou segunda coleta de dados, assim que a aplicação das atividades interventivas terminaram.

Tabela 3 - Turma A - erros por subcategorias: primeira e segunda produção e ditado

Tipo de erro	Subcategorias de erros	Erros produção					Erros ditado				
		primeira		segunda		Tota I	primeiro		segundo		Total
		N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
fonográfico	inserção	8	50	8	50	16	10	55,6	8	44,4	18
	omissão	12	57,1	9	42,9	21	14	66,7	7	33,3	21
	sequenciamento	5	100	0	0	5	2	100	0	0	2
	traçado	15	100	0	0	15	8	88,9	1	11,1	9
Total	fonográfico	40	70,2	17	29,8	57	34	68	16	32	50
fonológico	fonético	32	45,7	38	54,3	70	27	50,9	26	49,1	53
	prosódico	41	69,5	18	30,5	59	18	78,3	5	21,7	23
	segmental	48	54,8	38	45,2	86	52	67,5	25	32,5	77
Total	fonológico	121	56,3	94	43,7	215	97	63,4	56	36,6	153
ortográfico	arbitrário	16	45,7	19	54,3	35	39	60,9	26	40	65
	contextual	18	47,4	20	52,6	38	51	58	37	42	88
	contextual arbitrário	56	66,7	28	33,3	84	43	57,3	32	42,7	75
	contextual morfológico	7	50	7	50	14	61	63,5	34	35,8	95
Total	ortográfico	97	56,7	74	43,3	171	194	60,1	129	39,9	323
Total geral		258	58,2	185	41,8	443	325	61,8	201	38,2	526

Fonte: Elaboração própria.

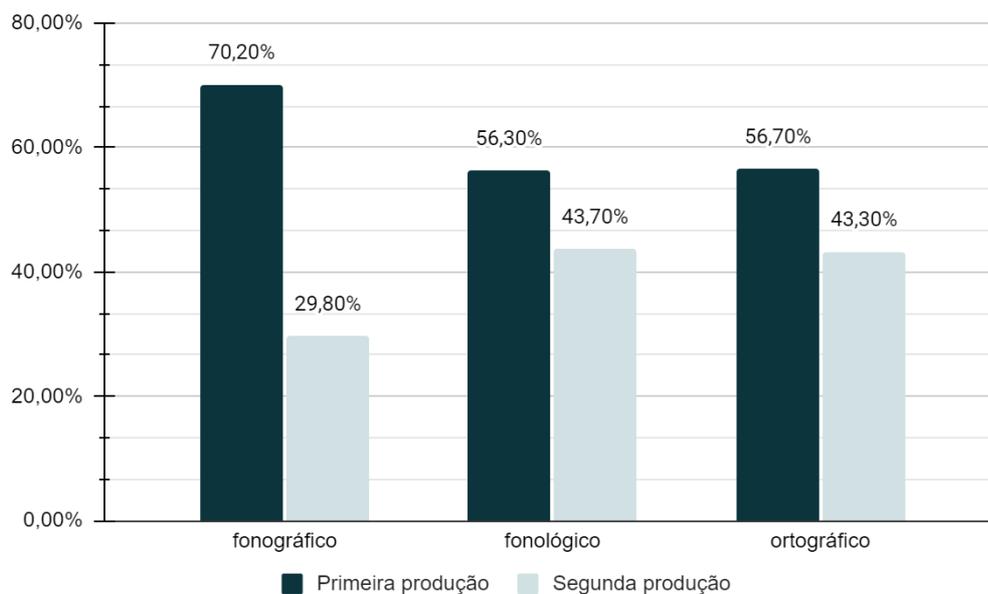
Na tabela 3, estão os números e os percentuais de erros encontrados nas duas coletas de dados da turma A tanto das produções de texto, quanto dos ditados. Os percentuais revelam a proporção de erros por subcategoria em relação ao total das duas coletas. A seguir, vamos tratar de cada um separadamente.

4.2.1.1 Análise dos dados das produções de texto

Com relação às produções de texto, todos os tipos de erros diminuíram na segunda coleta de dados (cf. gráfico 10), apresentando-se com maior diferença o total de erros fonográficos, que reduziu de 70,2% para 29,8%.

É importante ressaltar que, o *corpus* de erros gerado a partir das produções de texto possui palavras diferentes, apesar da proposta de produção ser a mesma. Isso ocorre porque o texto produzido é espontâneo e, por isso, possibilita ao aluno usar palavras diferentes durante a produção, mesmo havendo possibilidade de algumas palavras se repetirem⁶².

Gráfico 10 - Turma A - Total de erros da primeira e segunda produções, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem

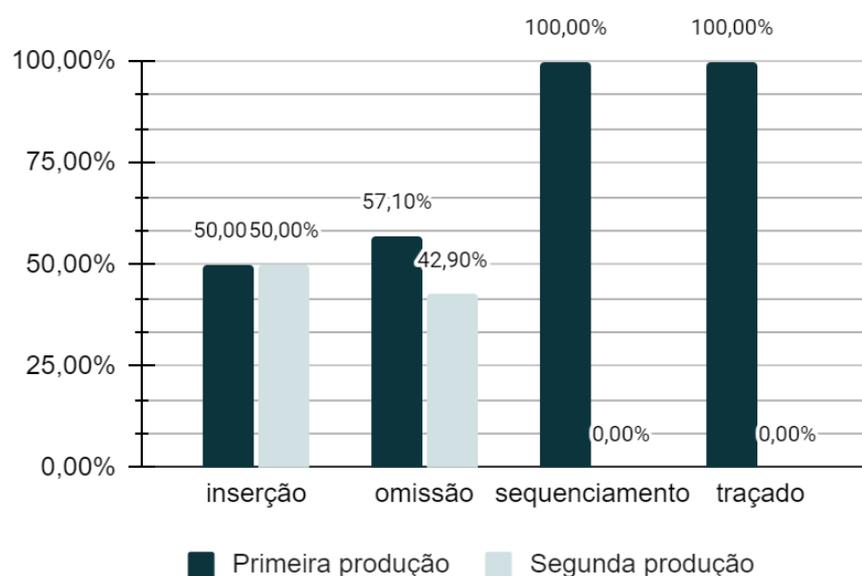


Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonográfico, a subcategoria traçado apresentou 15 erros (100%), na primeira produção e 0 (0%) erros na segunda produção (cf. gráfico 11). É possível que essa grande diferença se justifique pelo fato de os alunos, na primeira coleta, terem retornado do período de aulas remotas, devido à pandemia da Covid-19. Nesse período, grande parte deles escreveu pouco, usou muito os meios digitais e, portanto, perdeu a prática da escrita manual. De acordo com Treiman e Kessler (2014), quanto maior a frequência de escrita de um aprendiz, mais rápido e fluente ele será, uma vez que se familiariza com as formas das letras e palavras. Além disso, a produção de texto espontânea exige do aprendiz atenção tanto para a escrita ortográfica, quanto para a criação do texto, o que pode tornar a escrita correta e completa mais difícil (TREIMAN; KESSLER, 2014). No gráfico 11, a subcategoria sequenciamento também apresentou 100% dos erros na primeira produção, porque houve 0% de erros na segunda produção, entretanto, o número total de erros foi 5, valor bastante inferior ao dos erros por traçado.

⁶² Essa observação é válida para análise dos dados das turmas B e C.

Gráfico 11 - Turma A - Total de erros fonográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem

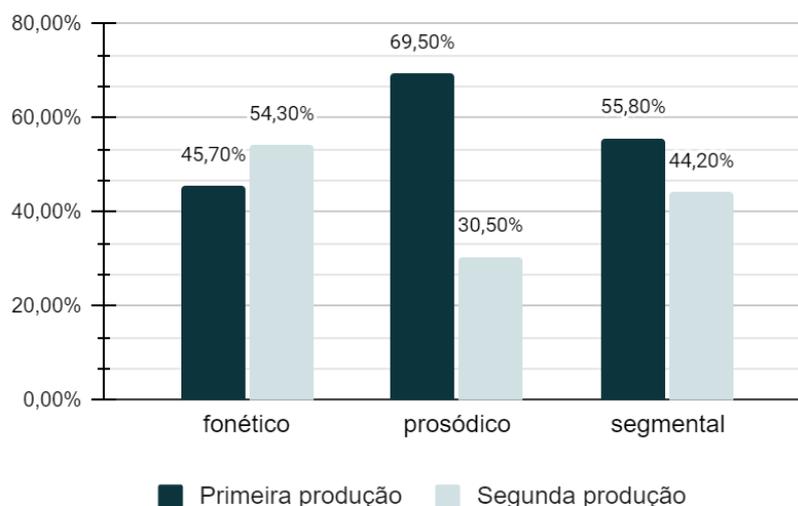


Fonte: Elaboração própria.

Os erros fonológicos reduziram de 56,5% para 43,5%, e os erros ortográficos reduziram de 56,7% para 43,3%, conforme gráfico 12. Esses tipos de erros apresentaram quase a mesma diferença entre a primeira e a segunda coleta - 13% e 13,4%, respectivamente. É possível que essa similaridade de dados seja consequência das instruções ortográficas aplicadas durante as aulas práticas, nas quais os aspectos fonológicos e ortográficos foram abordados. Além disso, o número de erros encontrado nessas duas categorias é bastante similar (cf. tabela 3).

Destaca-se no tipo de erro fonológico, a subcategoria prosódico (cf. gráfico 12), com redução de 39% dos erros da primeira para a segunda coleta.

Gráfico 12 - Turma A - Total de erros fonológicos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

Na primeira coleta, evidenciamos 41 (69,5%) erros prosódicos, sendo 8 (19,5%) de hipersegmentação como nas palavras *ante estrese* para *antiestresse*, *o pinião* para *opinião*, *de mais* para *demais*; 16 (39,0%) de hipossegmentação, como nas palavras *comiminha* para *com minha*, *miclamo* para *me chamo*, *nentanto* para *nem tanto* e 17(41,5%) de sílaba complexa como nas palavras *briquedo* para *brinquedo*, *compar* para *comprar*, *divete* para *diverte*. Na segunda coleta, encontram-se 3 (16,7%) de erros de hipersegmentação; 2(11,1%) erros por hipossegmentação; 13(72,2%) erros por sílaba complexa.

Comparando-se os erros prosódicos da primeira e da segunda coleta, a maior diferença de erros está na hipossegmentação que reduziu 14 erros na segunda coleta. Esse dado nos dá indícios de que os alunos estão compreendendo melhor que a escrita é diferente da fala, pois conseguem escrever melhor em unidades de sentido⁶³, deixando de escrever em unidades de acento⁶⁴. De acordo com Oliveira (2005), algumas palavras não possuem acento próprio e, por isso, na fala elas são pronunciadas com palavras que possuem acento, como é o caso do artigo *a* no erro ortográfico retirado do *corpus agente* para *a gente*. Outro exemplo é o pronome *me*, no erro *miclamo* para *me chamo*, também retirado do *corpus*.

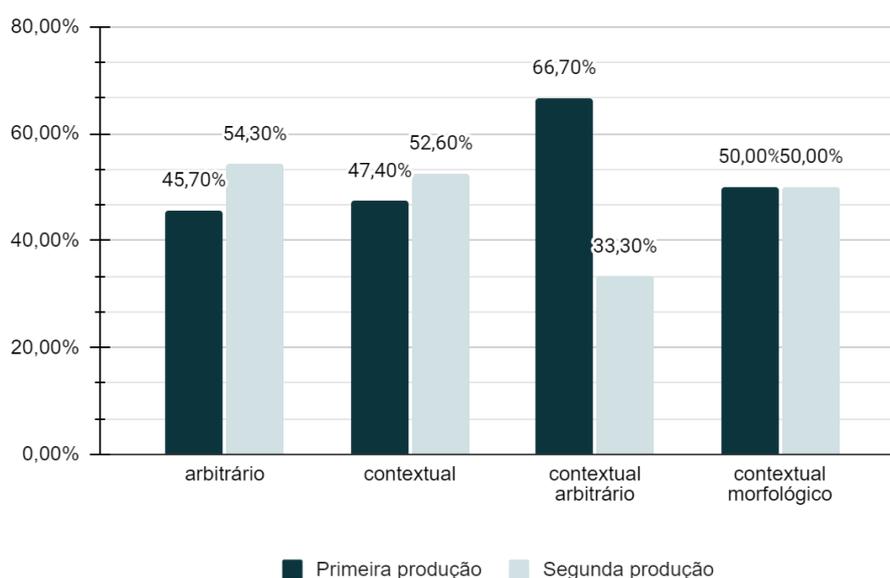
⁶³ “UNIDADE DE SENTIDO: Dá-se o nome de unidades de sentido aos morfemas da língua. Os morfemas são as unidades mínimas de sentido. Em gato amarelo temos duas unidades de sentido. O mesmo ocorre em viu-me” (OLIVEIRA, 2005, p. 70).

⁶⁴ “UNIDADE DE ACENTO: Dá-se o nome de unidade de acento a uma seqüência sonora que contenha apenas um acento tônico. Essa unidade pode ser composta de apenas um morfema, como em casa, com acento na primeira sílaba, ca-, ou de mais de um morfema, como em ogato, com acento na sílaba ga-. As unidades de acento são chamadas de palavras fonológicas” (OLIVEIRA, 2005, p. 70).

A subcategoria fonético apresentou pouco aumento de erros e a segmental apresentou pouca redução de erros, comparando-se a primeira com a segunda produção. Nesse sentido, é importante a continuidade do ensino reflexivo da ortografia abordando as diferenças existentes entre fala e escrita, bem como dos sons representados pelas letras *b/d, lh, nh, e, o*. Uma vez que os seguintes erros segmentais foram encontrados nas produções: *biscubi* para *descobri*; *desitreça, desistreça, disistresa* para *desestressa*; *barulio* para *barulho*; *miha* para *minha*; *bonhas* para *bolhas*.

Ganha destaque, no tipo de erro ortográfico, a diferença de erros da subcategoria contextual arbitrário com 56 (66,7%) na primeira coleta e 28 (33,3%) na segunda coleta, isto é, uma redução da metade dos erros (cf. gráfico 13). Nessa categoria, estão os erros relacionados às diferentes representações que o fonema /s/ tem na língua portuguesa, como nas palavras *disitreça* para *desestressa*, *ese* para *esse*, *intereçante* para *interessante*. Como são muitas as letras concorrentes para representação desse fonema, que é encontrado em muitas palavras da língua portuguesa, o número de erros é grande. A redução dos erros, possivelmente se deve ao fato de os alunos terem participado das atividades de intervenção, que propiciaram a reflexão sobre algumas regularidades dentro dessa irregularidade, conforme a teoria da integração de múltiplos padrões sugere, e, também, pelo próprio amadurecimento e aprendizado dos alunos durante o ano letivo.

Gráfico 13 - Turma A - Total de erros ortográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

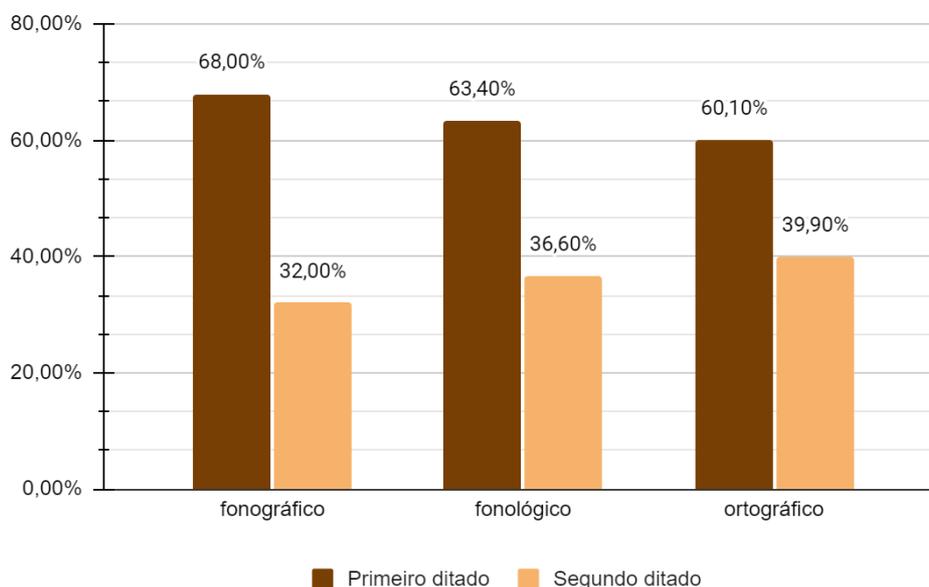
Em todas as subcategorias das produções textuais, apenas a arbitrário e a contextual apresentaram aumento dos erros da primeira para segunda coleta. Sendo 3 (8,6%) e 2 (5,2%) de diferença, respectivamente (cf. gráfico 13). Esse dado aponta a dificuldade dos alunos na escrita de palavras irregulares presentes nas produções, como; *dacha*, *decha* para *deixa*; *fasendo* para *fazendo*; *relachante* para *relaxante* e regulares, também presentes nas produções, como *bairo* para *bairro*; *morro* para *moro*; *conpraria* para *compraria*; *iritante* para *irritante*. Ressalto que algumas das atividades de intervenção realizadas por essa turma de alunos abordaram essas irregularidades e regularidades, mas os resultados dos testes nos mostram que ainda é necessário a continuidade desse ensino sistemático e reflexivo da ortografia.

A totalidade dos dados das produções de texto da turma A nos mostra que houve mais queda que aumento dos erros ortográficos. Dessa forma, houve uma melhora na escrita ortográfica dos alunos em produção de texto, que pode ser decorrente das atividades de intervenção realizadas com a turma e do contato dos alunos com a escrita ao longo do ano pós-pandemia. A rotina do estudo presencial aumenta o impacto da aprendizagem estatística, que é consequente da visualização dos padrões que aparecem com maior frequência nas palavras de uma língua, por exemplo (TREIMAN; KESSLER, 2014).

4.2.1.2 Análise dos dados dos ditados

Os resultados dos ditados da turma A também mostram uma queda no total de erros da primeira para a segunda coleta, conforme gráfico 14, apresentando-se com maior diferença o total de erros fonográficos, que reduziu de 68% para 32%.

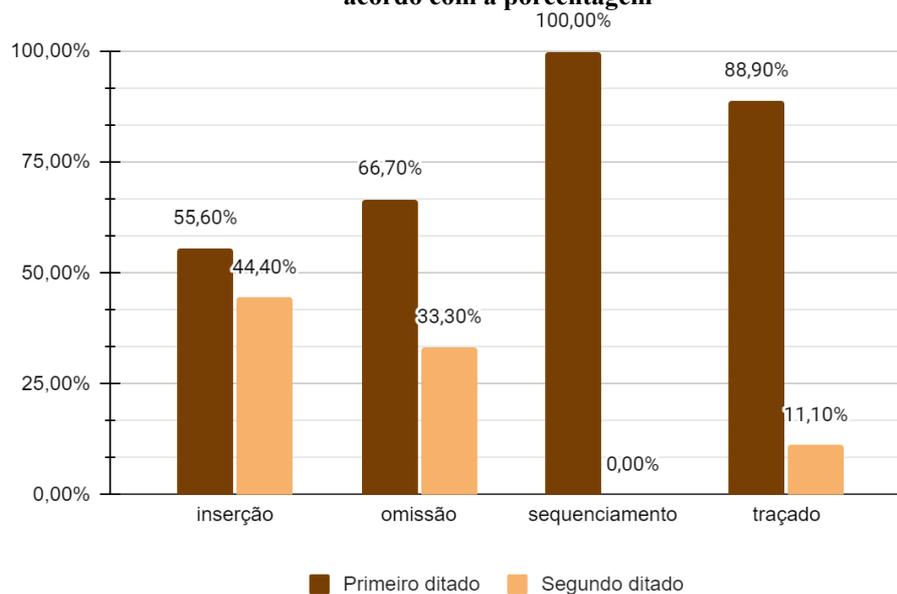
Gráfico 14 - Turma A - Total de erros do primeiro e segundo ditados, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonográfico, a subcategoria omissão apresentou o maior número de erros 14 (66,7%), na primeiro ditado e 7 (33,3%) erros no segundo ditado (cf. tabela 3). Entretanto, a maior diferença da porcentagem de erros entre a primeira e a segunda coleta foi do erro de sequenciamento 2 (100%) no primeiro ditado e 0 (0%) no segundo ditado, seguido pelo erro de traçado 8 (89,9%) no primeiro ditado e 1(11,1%) no segundo ditado (cf. gráfico 15). Entretanto, esses dados apontam apenas indícios, já que o número obtido foi baixo. Esse dado nos mostra que são poucos erros dos alunos motivados apenas pela falta de conhecimento sobre a grafia (desenho) de algumas letras ou de confusão na ordem de escrita de alguma letra na palavra.

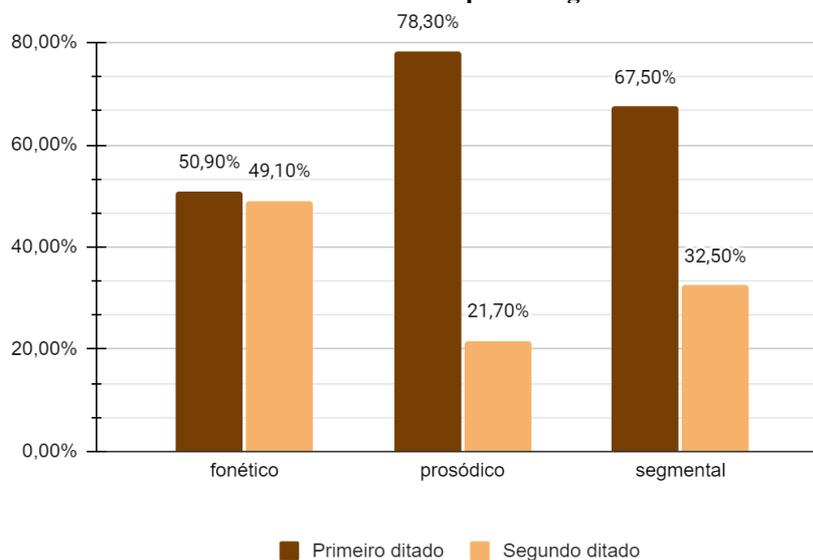
Gráfico 15 - Turma A - Total de erros fonográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

Os erros fonológicos dos ditados reduziram de 63,4% na primeira coleta para 36,6% na segunda coleta, uma diferença de 26,8% entre as duas. No tipo de erro fonológico, a subcategoria segmental apresenta maior número de erros 52(67,5%), no primeiro ditado, e 25(32,5%) no segundo ditado (cf. tabela 3). Entretanto, a maior diferença na porcentagem está nos erros prosódicos com 78,3% de erros no primeiro ditado e 21,7% de erros no segundo ditado, isto é, 56,6% de diferença entre as duas coletas (cf. gráfico 16).

Gráfico 16 - Turma A - Total de erros fonológicos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem



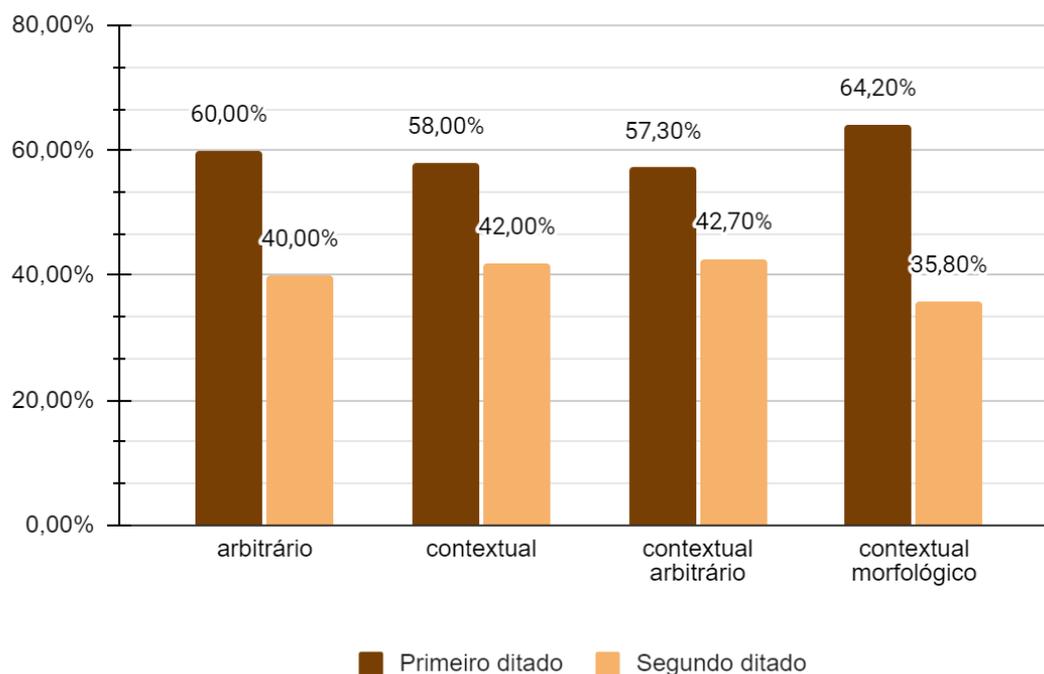
Fonte: Elaboração própria.

A maior parte dos erros segmentais encontram-se na primeira coleta 52 (67,5%). Sendo 22 (42,3%) por trocas de vogais como em *boti* para *bote*, *chamasi* para *chamasse*, *fabola* para *fábula*; 30 (57,7%) por trocas de consoantes, como em *adividade* para *atividade*; *ninquem* para *ninguém*; *cerfiso* para *serviço*. Comparando-se os erros segmentais da primeira e da segunda coleta, a maior diferença em número de erros está na troca de vogais, com 19 erros a menos na segunda coleta. A diferença em porcentagem de erros por vogais e por consoantes foi a mesma 13,7%. Isso, porque, na segunda coleta, o número de erros por troca de consoantes foi maior do que o número de erros por troca de vogais, sendo 14 (56%) e 11 (44%), respectivamente. Esses dados evidenciam as dificuldades dos alunos na representação ortográfica de alguns fonemas /i/, /u/, /g/, /f/. Nesse sentido, o ensino sistemático da ortografia de forma reflexiva precisa continuar ao longo dos próximos anos do ensino fundamental II.

A maior parte dos erros prosódicos dos ditados encontra-se na primeira coleta 18(100%), sendo todos de sílaba complexa como nas palavras *acoteceu* para *aconteceu*, *gotarão* para *gostarão*, *pesonagem* para *personagens*. Também na segunda coleta, o total de erros 5(100%) são de sílaba complexa. É natural que não haja nos ditados erros por hipersegmentação ou hipossegmentação, uma vez que todas as palavras ditadas possuem acento próprio quando são faladas.

Os erros ortográficos dos ditados reduziram de 194 (60,1%) na primeira coleta para 129 (39,9%) na segunda coleta, uma diferença de 65 (20,2%) entre as duas. Ganha destaque a diferença de erros da subcategoria contextual morfológico com 61 (64,2%) na primeira coleta e 34 (35,8%) na segunda, isto é, uma redução de 26 (28,4%) dos erros (cf. gráfico 17). Esse dado evidencia que houve aprendizado, que o ensino reflexivo direcionado à morfologia foi um dos fatores de impacto positivo na escrita ortográfica desse grupo de alunos, além do amadurecimento natural que ocorre pelo contato deles com a leitura e a escrita ao longo do ano escolar. Segundo Treiman e Kessler (2014), o conhecimento dos aspectos morfológicos de algumas palavras, destacando-se aqueles que se repetem com frequência, pode ajudar na escrita ortográfica. A reflexão sobre esses aspectos é uma forma de ativar a consciência metalingüística e contribuir para que ela seja ampliada.

Gráfico 17 - Turma A - Total de erros ortográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

Na subcategoria contextual morfológico, tanto na primeira quanto na segunda coleta, a maioria dos erros está relacionada à regularidade de conjugação verbal 88 (92,6%) e a minoria à regularidade de variação nominal quanto ao gênero e ao número 7 (7,4%). São exemplos as seguintes palavras retiradas do *corpus*: *acontecel* para *aconteceu*, *batel* para *bateu*, *gostaram* para *gostarão*, *gostarão* para *gostaram*, *chamaci* para *chamasse*, *personagem* para *personagens*. Essa maioria se explica pelo fato de 10 palavras do ditado serem verbos contendo regularidades morfossintáticas.

A segunda subcategoria do tipo ortográfico com maior número de erros nos ditados foi a contextual com 51 (58,0%) na primeira coleta e 37 (42,0%) na segunda coleta, reduzindo 14 (16%) erros no último ditado. A maioria dos erros encontrados no *corpus* desta subcategoria são pela troca das letras *m/n* com 29 (56,9%) erros no primeiro ditado e 19 (51,4%) erros no segundo ditado, como nas palavras *camta* para *cantar*, *conprida* para *comprida*, *respomda* para *responda*. Na sequência os erros pela troca das letras *r/rr* com 12 (23,5%) dos erros na primeira coleta e 16 (43,2%) dos erros na segunda coleta, como nas palavras *morra* para *morar*, *narativa* para *narrativa*, *morrena* para *morena*. Por último, os erros pela troca das letras *g/gu* com 10(19,6%) dos erros na primeira coleta e 2(5,4%) dos erros na segunda coleta, como na palavra

ningem para *ninguém*. Esse dado nos mostra a importância da compreensão dos contextos de usos de determinadas letras para evitar o erro. É necessário insistir com atividades que busquem a reflexão sobre os usos das letras em diferentes contextos.

A totalidade dos dados dos ditados da turma A apresenta queda no número de erros do primeiro para o segundo ditado em todas as subcategorias de erros. Há possibilidade dessa diminuição dos erros ser consequência das atividades de ensino da ortografia com instruções diretas, realizadas por esse grupo de alunos, uma vez que as conclusões dos estudos de Treiman e Kessler (2014) evidenciam que esse ensino pode acelerar a aprendizagem da ortografia. Entretanto, de acordo com essas mesmas autoras, outros fatores podem influenciar a aprendizagem dos alunos, como a própria frequência de leitura e escrita durante o ano letivo, isto é, a aprendizagem estatística.

4.2.2 Turma B

Na tabela 4, apresentamos o total de erros encontrados nas produções e nos ditados da turma B, explicitados de acordo com a categorização dos dados constantes deste *corpus* (cf. capítulo 3). Para diagnóstico da turma B, foi realizada a primeira coleta ou *Avaliação Inicial* e, na sequência, os alunos deste grupo receberam instruções reflexivas diretas da escrita ortográfica, elaboradas a partir de textos de vários gêneros e com grau de complexidade adequado ao ano de estudo (cf. capítulo 3) e, por fim, fizeram a *Avaliação Final* ou segunda coleta de dados, assim que a aplicação das atividades interventivas terminaram.

Tabela 4 - Turma B - erros por subcategorias: primeira e segunda produção e ditado

Tipo de erro	Subcategorias de erros	Erros produção					Erros ditado				
		primeira		segunda		Total	primeiro		segundo		Total
		N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
fonográfico	inserção	10	83,3	2	16,7	12	15	83,3	3	16,7	18
	omissão	11	68,8	5	31,3	16	13	92,9	1	7,1	14
	sequenciamento	3	37,5	5	62,5	8	3	75	1	25	4
	traçado	6	75	2	25	8	4	80	1	20	5
Total	fonográfico	30	68,2	14	31,8	44	35	85,4	6	14,6	41
fonológico	fonético	22	39,3	34	60,7	56	17	73,9	6	26,1	23
	prosódico	25	61	16	39	41	8	66,7	4	33,3	12
	segmental	20	47,6	22	52,4	42	28	63,6	16	36,4	44
Total	fonológico	67	48,2	72	51,8	139	53	67,1	26	32,9	79
ortográfico	arbitrário	14	53,8	12	46,2	26	37	58,7	26	41,3	63
	contextual	21	58,3	15	41,7	36	37	72,5	14	27,5	51
	contextual arbitrário	37	71,2	15	28,8	52	35	74,5	12	25,5	47
	contextual morfológico	5	50	5	50	10	45	54,2	38	45,8	83
Total	ortográfico	77	62,1	47	37,9	124	154	63,1	90	36,9	244
Total geral		174	56,7	133	43,3	307	242	66,5	122	33,5	364

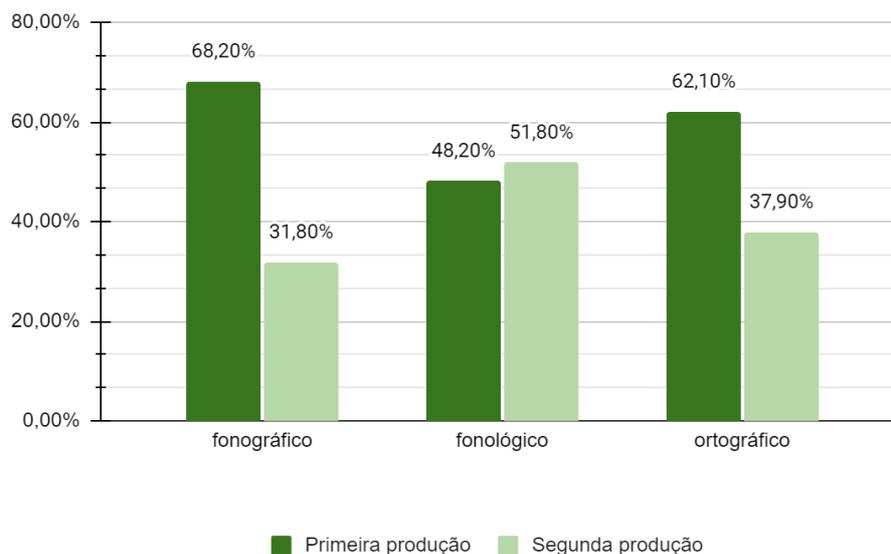
Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 4, estão os números e os percentuais de erros encontrados nas duas coletas de dados da turma B tanto das produções de texto, quanto dos ditados. Os percentuais revelam a proporção de erros por subcategoria em relação ao total das duas coletas. A seguir, vamos falar de cada um separadamente.

4.2.2.1 Análise dos dados das produções de texto

Com relação às produções de texto, os tipos de erros fonográfico e ortográfico diminuíram e o tipo de erro fonológico aumentou na segunda coleta de dados (cf. gráfico 18).

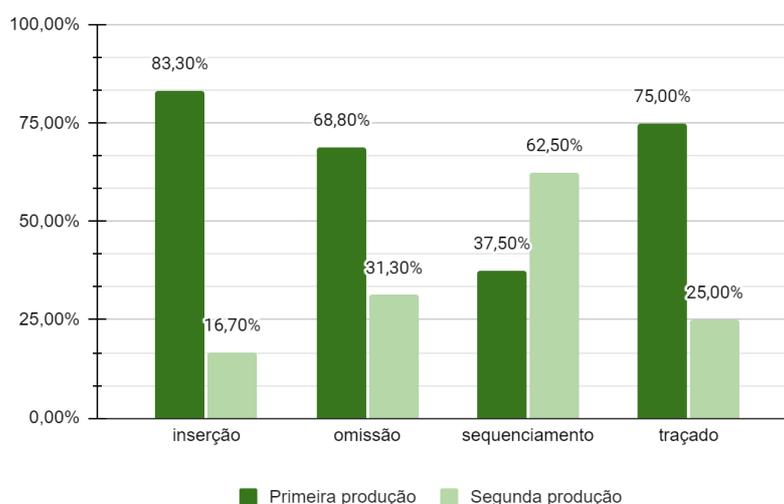
Gráfico 18 - Turma B - Total de erros da primeira e segunda produção, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonográfico, a subcategoria omissão apresentou o maior número de erros 11 (68,8%), na primeira produção e 5 (31,3%) erros na segunda produção, seguida pela subcategoria inserção com quase o mesmo número de erros na primeira produção 10 (83,3%) e 2 (16,7%) erros na segunda produção (cf. gráfico 19). Destaca-se, com a maior diferença de erros entre a primeira e a segunda produção, a subcategoria inserção com 8 (66,6%) de redução.

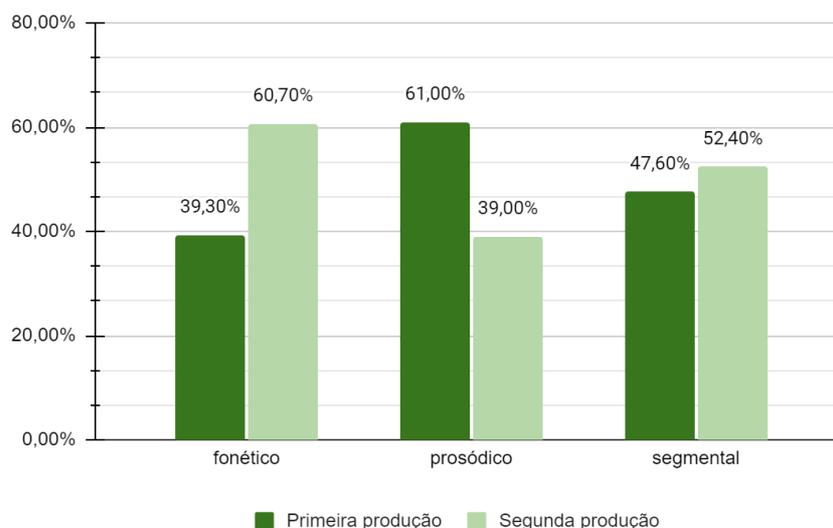
Gráfico 19 - Turma B - Total de erros fonográficos por subcategoria da primeira e segunda produção, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonológico, apenas a subcategoria prosódico (cf. gráfico 20) apresentou redução de erros com 25 (61,0%) erros na primeira produção, e 16 (39,0%) erros na segunda produção, subdivididos em erros por hipersegmentação 14 (34,1%); erros por hipossegmentação 9 (22,0%); erros por sílaba complexa 18 (43,9%).

Gráfico 20 - Turma B - Total de erros fonológicos por subcategoria da primeira e segunda produção, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

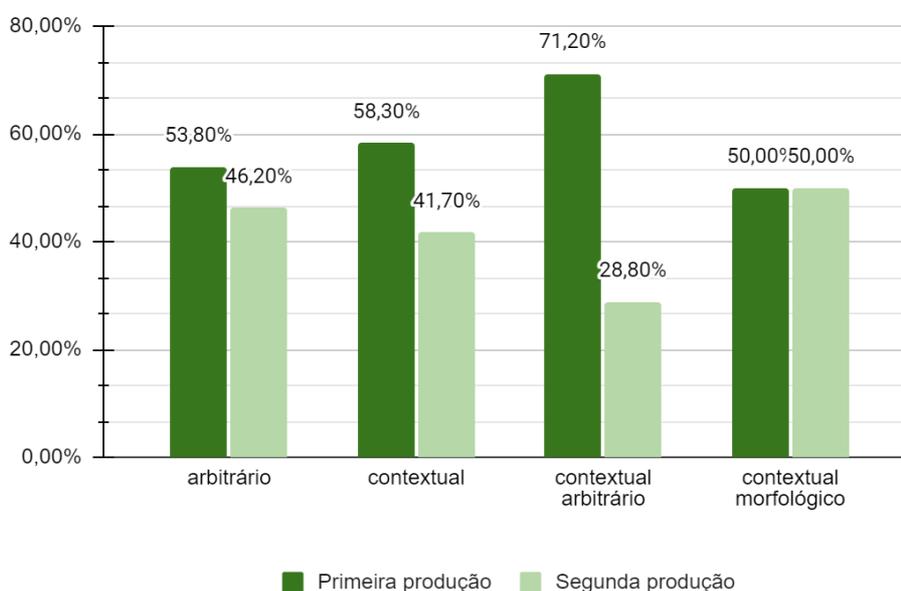
Ganham destaque os erros por sílaba complexa com 13 erros na primeira produção e 5 na segunda. Houve uma redução de 8 erros. De acordo com Treiman e Kessler (2014), a aprendizagem de palavras que apresentem alguma complexidade, seja fonológica ou morfológica, pode ser beneficiada através de atividades que mostrem o padrão de escrita semelhante em alguns grupos de palavras. Nas atividades de intervenção realizadas por esta turma de alunos, foram destacadas em textos de gêneros variados palavras com a complexidade silábica semelhante à das palavras encontradas com erros no *corpus desta pesquisa*: *briquedo* para *brinquedo*, *criaças* para *crianças*, *mudo* para *mundo*, *apesentáros* para *apresentaram*, *sobe* para *sobre*. Acreditamos que essa redução dos erros em palavras com sílabas complexas pode ser consequência da participação dos alunos nas atividades de intervenção. Entretanto, sabemos que há outros motivos para essa melhora na escrita ortográfica, como a prática de leitura e escrita, o amadurecimento dos alunos.

O aumento dos erros nas subcategorias fonético e segmental (cf. gráfico 20) evidencia a dificuldade dos alunos com a fala/escrita, como nas palavras *ajuda* para *ajudar*; *brinca* para

brincar; *munto* para *muito* e também com a representação ortográfica de alguns fonemas /i/, /u/, /g/ como nas palavras *enves* para *invés*; *nustaugico* para *nostálgico*; *brinquedo* para *brinquedo*. É importante que o ensino sistemático e reflexivo da ortografia continue sendo realizado nessa turma.

Nos erros ortográficos, a diferença de erros da subcategoria contextual arbitrário é a maior com 37 (71,20%) na primeira coleta e 15 (28,8%) na segunda coleta, isto é, uma redução de 42,4% dos erros (cf. gráfico 21). Conforme explicitamos na análise dos erros da turma A, nessa subcategoria, estão os erros relacionados às diferentes representações que o fonema /s/ tem na língua portuguesa e que são encontradas em muitas palavras. A redução dos erros, possivelmente se deve ao fato de os alunos terem participado das atividades de intervenção que propiciaram a reflexão sobre algumas regularidades dentro dessa irregularidade, conforme a teoria da integração de múltiplos padrões (TREIMAN; KESSLER, 2014) sugere.

Gráfico 21 - Turma B - Total de erros ortográficos por subcategoria da primeira e segunda produção, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

As subcategorias arbitrário, contextual e contextual morfológico apresentaram pouca ou nenhuma redução dos erros da primeira para a segunda produção (cf. gráfico 21). Esse resultado evidencia a dificuldade dos alunos com as irregularidades e regularidades de algumas palavras da língua portuguesa, mesmo depois de terem realizado atividades voltadas para essas particularidades da língua, inclusive com foco na escrita das palavras encontradas com maior

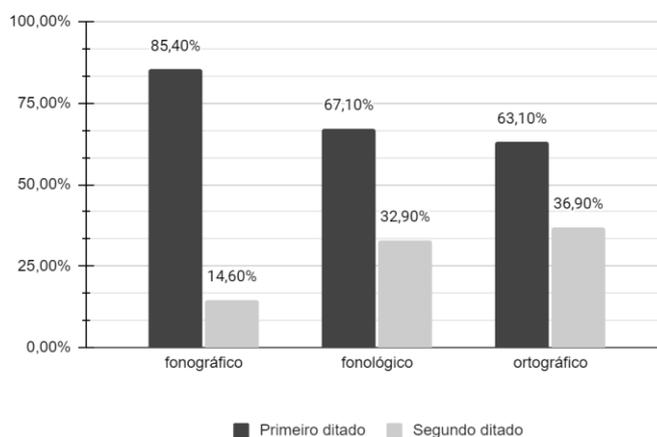
número de erros nos ditados dessa turma: subcategoria arbitrário - *atravéz* para *através* (3); *ves* para *vez* (3); *jente* para *gente* (2); *legau* para *legal*; *relachante* para *relaxante*; subcategoria contextual: *bairo* para *bairro* (4); *conprar* para *comprar* (3); *noro, morro* para *moro* (3); subcategoria contextual morfológico - *funsonol* para *funcionou* (3); *quebrol* para *quebrou* (1); *levão* para *levam* (1). Dessa forma, compreendemos que é preciso prosseguir com o ensino sistemático e reflexivo da ortografia, proporcionando aos alunos aprendizagem a partir do reconhecimento dos padrões de escrita presentes nesses grupos de palavras.

A totalidade dos dados das produções de texto da turma B nos mostra que houve mais quedas no número de erros que aumento ou estagnação. Dessa forma, houve uma melhora na escrita ortográfica dos alunos em produção de texto, que pode ser decorrente das atividades de intervenção realizadas com a turma e do amadurecimento dos alunos ao longo do ano pós pandemia. Entretanto, não podemos afirmar categoricamente, uma vez que muitos fatores intervenientes interferem no aprendizado dos alunos, sendo importante considerar o perfil do aluno e da turma.

4.2.2.2 Análise dos dados dos ditados

Os resultados dos ditados da turma B também mostram uma queda no total de erros da primeira para a segunda coleta em todos os tipos de erros, conforme gráfico 22, apresentando-se com maior diferença o total de erros fonográficos, que reduziu 70,8 % da primeira para segunda coleta.

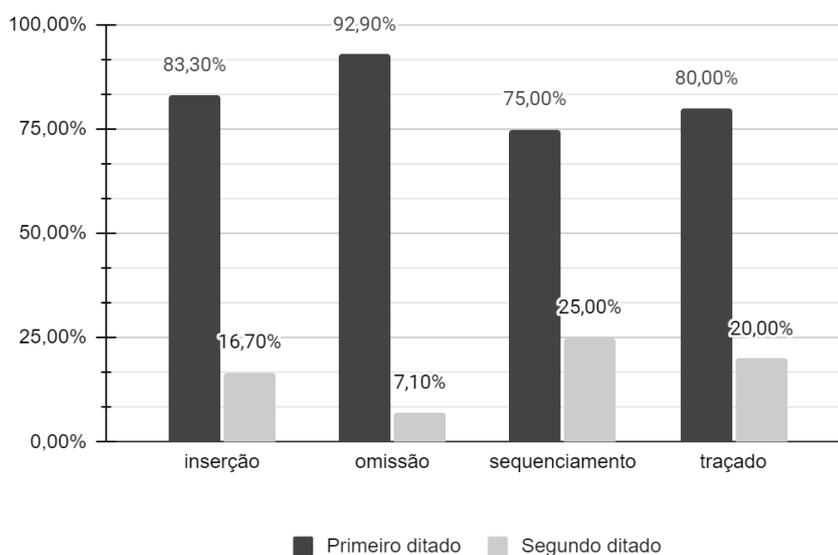
Gráfico 22 - Turma B - Total de erros do primeiro e segundo ditados, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

Nesse tipo de erro, a subcategoria inserção apresentou o maior número de erros 15 (83,3%), no primeiro ditado e 3 (16,7%) erros no segundo ditado (cf. tabela 3). Entretanto, a maior diferença da porcentagem de erros entre a primeira e a segunda coleta foi do erro de omissão 13 (92,9%) no primeiro ditado e 1 (7,1%) no segundo ditado, isto é, diminuição de 85,8% dos erros (cf. gráfico 23). O número maior de erros no primeiro ditado dessas duas subcategorias pode ser consequência do não conhecimento dos alunos de algumas palavras ditadas inicialmente, mas, depois de quase um ano de estudo presencial, possivelmente, eles ampliaram o vocabulário, cometendo menos erros no segundo ditado. De acordo com Treiman e Kessler (2014), escrever palavras novas é uma tarefa difícil, que demanda mais tempo, pois o aprendiz ainda não adquiriu habilidade para escrita da sequência de letras, que pode ter formatos ainda não assimilados por ele.

Gráfico 23 - Turma B - Total de erros fonográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem



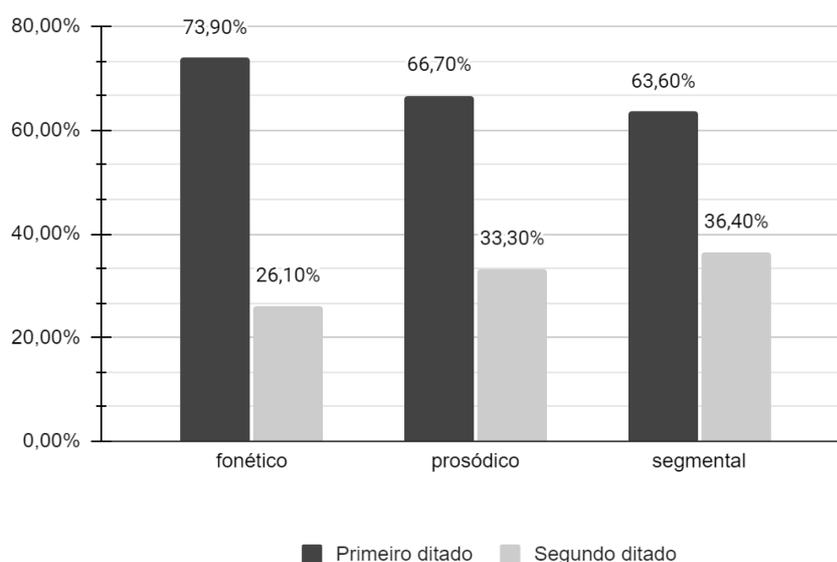
Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonológico, a subcategoria fonético diminuiu 47,8% nos erros do segundo ditado, comparando-se com os erros do primeiro (cf. gráfico 24). As palavras *pergunta* para *perguntar* (35); *mora* para *morar* (20) e *muinto* para *muito* (20) são as que apresentaram maior número de erros dessa subcategoria somando-se a incidência nos dois ditados. Dessas palavras, a que apresentou menor número de erros no segundo ditado (11), comparando-se ao primeiro (24), foi *pergunta* para *perguntar*. Observa-se que esses erros refletem a dificuldade dos alunos no registro ortográfico correto de palavras, na relação fala e escrita. Tal resultado mostra a

importância da continuidade das atividades de intervenção, com questões direcionadas ao ensino reflexivo do apagamento do *r* final na língua oral. Isso mostra que trabalhar a ortografia é explorar, também, a variação linguística; ou seja, ortografia não é simplesmente grafia certa.

As demais subcategorias também apresentaram redução dos erros do primeiro para o segundo ditado, embora em percentual um pouco menor, conforme gráfico 24.

Gráfico 24 - Turma B - Total de erros fonológicos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem



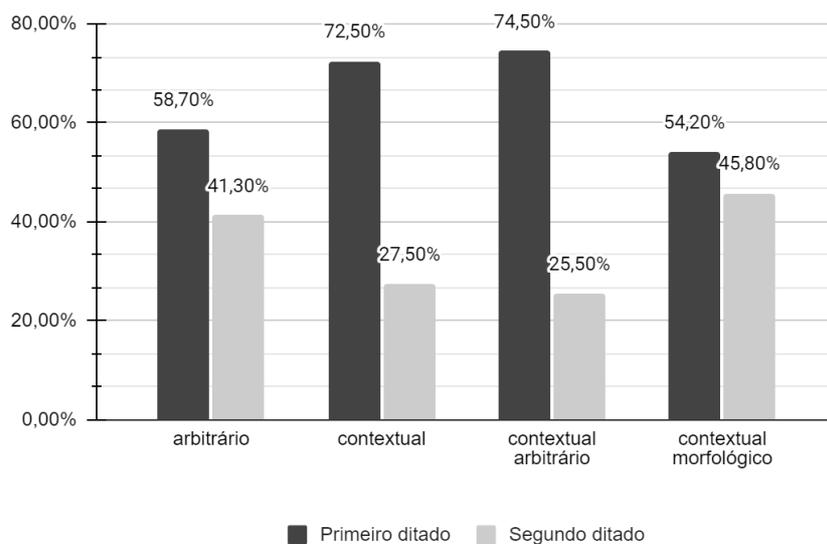
Fonte: Elaboração própria.

As palavras com erros prosódicos mais encontradas nos ditados são: *niguem, niguen, niquem* para *ninguém* (5); *pengutar, pergutaram* para *perguntar* (2); *pesonagem, pessonagem* para *personagem* (2); *respoda* para *responda* (2). Essas palavras evidenciam a dificuldade dos alunos com sílabas complexas, principalmente a representação da nasalidade pela letra *n* no final da sílaba CVC.

As palavras com erros segmentais mais encontradas nos ditados são: *kilometro* para *quilômetro* (8); *disi, dissi, dici* para *disse* (7); *contrida, conbrida, cumprida* para *comprida* (6). Essas palavras evidenciam a dificuldade dos alunos na representação dos fonemas e letras correspondentes, dependendo da palavra em que se encontram.

Nos erros ortográficos, a subcategoria com maior número de erros é a contextual morfológica com 45 (54,2%) na primeira coleta e 38 (45,8%) na segunda coleta, isto é, uma redução de apenas 8,4% dos erros (cf. gráfico 25). Esse dado evidencia que a dificuldade dos alunos em escrever corretamente palavras com padrões morfológicos ainda é grande. As palavras relativas a essa subcategoria com maior número de erros encontradas no primeiro ditado são: *chamaci*, *chamace*, *chamasi*, *chama-se*, *chamaçe*, *chamase*, *chamasce* para *chamasse* (16); *dici*, *dice*, *dise*, *disi* para *disse* (8) e *gostaram* para *gostarão* (9); no segundo ditados são: *chamaci*, *chamace*, *chamasi*, *chama-se*, *chamaçe*, *chamase*, *chamasce* para *chamasse* (13); *gostaram* para *gostarão* (6); *dici*, *dice*, *dise*, *dissce*, *disi* para *disse* (5). Para avançar nessa categoria, é preciso conhecimentos prévios que são ensinados ao longo da escolarização. Por isso, o trabalho com esse tipo de categoria é mais difícil e precisa ser contínuo.

Gráfico 25 - Turma B - Total de erros ortográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditados, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

A segunda subcategoria com maior número de erros é a arbitrário com 37 (58,70%) no primeiro ditado e 26 (41,30%) no segundo, com uma redução de 11 erros comparando-se as duas coletas. As palavras com maior número de erros dessa subcategoria encontradas no primeiro ditado são: *mecheu* para *mexeu* (24) e *visinho* para *vizinho* (8); no segundo ditado são: *mecheu*, *mechel* para *mexeu* (18) e *visinho* para *vizinho* (8).

A terceira subcategoria com maior número de erros é a contextual com 37 (72,5%) no primeiro ditado e 14 (27,5%) no segundo, com uma redução de 23 erros, comparando-se as duas coletas.

As palavras com maior número de erros dessa subcategoria encontradas no primeiro ditado são: *narativa* para *narrativa* (9); *niguen*, *ninguém*, *nimguei*, *ningen*, para *ninguém* (6); *tanbem* para *também* (6); no segundo ditado são: *conbrida*, *conprida*, para *comprida* (5); *ningem*, *ninguén*, para *ninguém* (2); *tanbém*, *tanbem* para *também* (2).

Todas as subcategorias do tipo ortográfico apresentaram redução no número de erros do primeiro para o segundo ditado (cf. gráfico 25), no entanto, a categoria morfológica apresentou menor redução, dando indícios da necessidade de um trabalho contínuo com esta categoria, que demanda conhecimento prévio sobre os aspectos morfológicos ensinados durante o processo de escolarização.

A totalidade dos dados dos ditados da turma B nos mostra que houve mais queda que aumento no número de erros. Dessa forma, houve uma melhora na escrita ortográfica dos alunos em palavras isoladas, que pode ser decorrente das atividades de intervenção realizadas com a turma e do amadurecimento dos alunos ao longo do ano pós-pandemia.

4.2.3 Turma C

Na tabela 5, apresentamos o total de erros encontrados nas produções e nos ditados da turma C, explicitados de acordo com a categorização dos dados constantes deste *corpus* (cf. capítulo 3). Para diagnóstico da turma C, foi realizada a primeira coleta ou *Avaliação Inicial* e, na sequência, os alunos deste grupo realizaram atividades de leitura e interpretação de texto sem instruções direcionadas ao estudo da ortografia (cf. capítulo 3) e, por fim, fizeram a *Avaliação Final* ou segunda coleta de dados, assim que a aplicação das atividades terminou.

Tabela 5 - Turma C - erros por subcategorias: primeira e segunda produção e ditado

Tipo de erro	Subcategorias de erros	Erros produção					Erros ditado				
		primeira		segunda		Tota I	primeiro		segundo		Total
		N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
fonográfico	inserção	3	42,9	4	57,1	7	8	100	0	0	8
	omissão	26	81,3	6	18,8	32	2	33,3	4	66,7	6
	sequenciamento	1	50	1	50	2	1	100	0	0	1
	traçado	7	77,8	2	22,2	9	3	60	2	40	5
Total	fonográfico	37	74	13	26	50	14	70	6	30	20
fonológico	fonético	33	32,7	68	67,3	101	17	68	8	32	25
	prosódico	47	60,3	31	39,7	78	3	100	0	0	3
	segmental	44	53,7	38	46,3	82	40	69	18	31	58
Total	fonológico	124	47,5	137	52,5	261	60	69,8	26	30,2	86
ortográfico	arbitrário	15	57,7	11	42,3	26	36	60	24	40	60
	contextual	19	67,9	9	32,1	28	38	64,4	21	35,6	59
	contextual arbitrário	46	68,7	21	31,3	67	32	68,1	15	31,9	47
	contextual morfológico	2	40	3	60	5	45	57,7	33	42,3	78
Total	ortográfico	82	65,1	44	34,9	126	151	61,9	93	38,1	244
Total geral		243	55,6	194	44,4	437	225	64,3	125	35,7	350

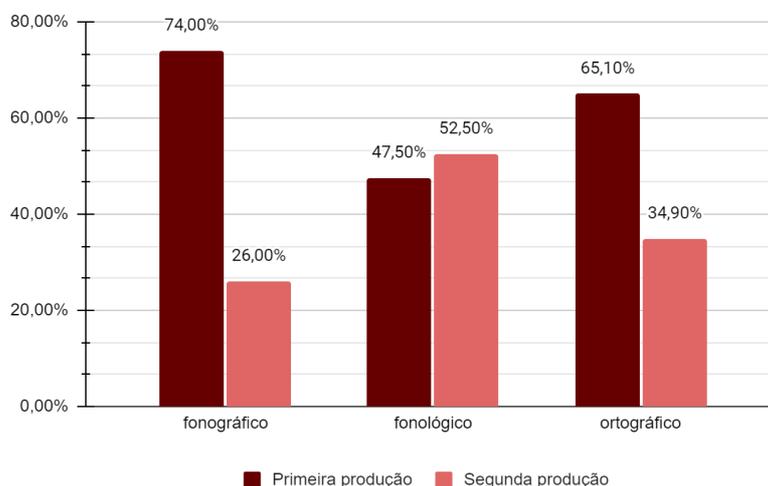
Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 5, estão os números e os percentuais de erros encontrados nas duas coletas de dados da turma C tanto das produções de texto, quanto dos ditados. Os percentuais revelam a proporção de erros por subcategoria em relação ao total das duas coletas. A seguir, vamos falar de cada um separadamente.

4.2.3.1 Análise dos dados das produções de texto

Com relação às produções de texto, os tipos de erros fonográfico e ortográfico diminuíram e o tipo de erro fonológico aumentou na segunda coleta de dados (cf. gráfico 26). A categoria com maior número de erros foi a fonológica com 124 (47,5%) na primeira produção e 137 (52,5%) erros na segunda produção, seguida pela categoria ortográfica com 82 (65,10%) erros na primeira produção e 44 (34,9%) erros na segunda produção. A categoria fonográfica apresentou menor número de erros 37 (74%) na primeira produção e 13 (26%) na segunda produção (cf. tabela 5).

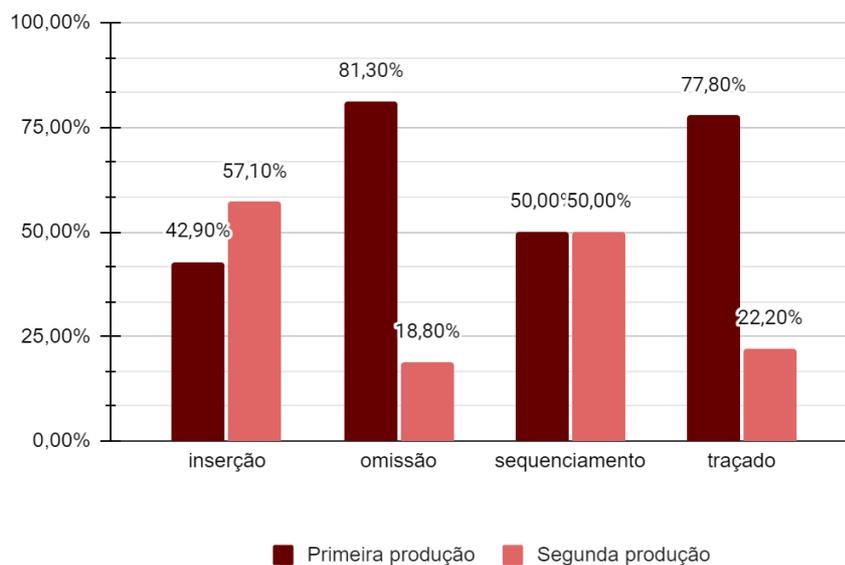
Gráfico 26 - Turma C - Total de erros da primeira e segunda produção, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonográfico, a subcategoria omissão apresentou o maior número de erros 26(81,3%), na primeira produção e 6(18,8%) erros na segunda produção, seguida pela subcategoria traçado com 7(77,8%) na primeira produção e 2(22,2%) erros na segunda produção (cf. gráfico 27). Destaca-se com a maior redução de erros (62,5%), entre a primeira e a segunda produção, a subcategoria omissão.

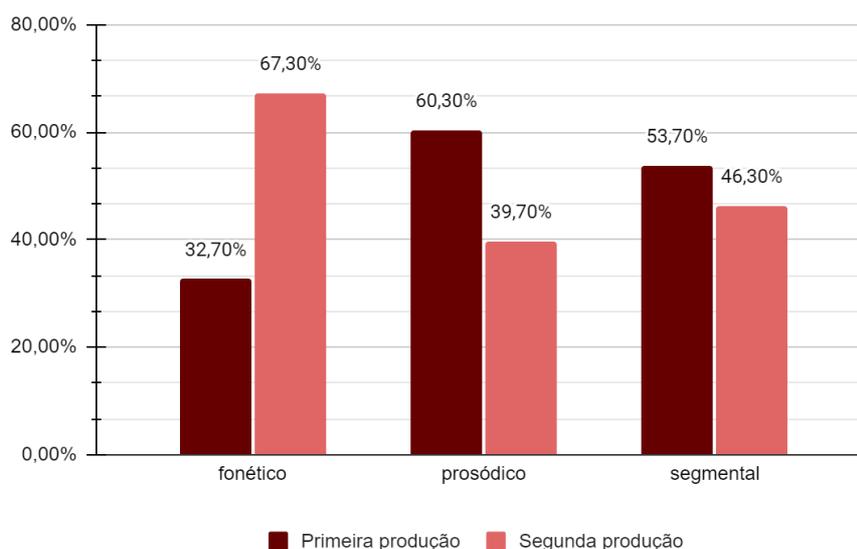
Gráfico 27 - Turma C - Total de erros fonográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonológico, as subcategorias prosódico e segmental apresentaram redução dos erros da primeira para a segunda produção (cf. gráfico 28). Apenas a subcategoria fonético aumentou o número de erros na segunda coleta de dados 68(67,3%), com relação à primeira coleta com 33(32,7%) (cf. tabela 5). Essa é a subcategoria com maior número de erros somando as duas coletas (101).

Gráfico 28 - Turma C - Total de erros fonológicos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem

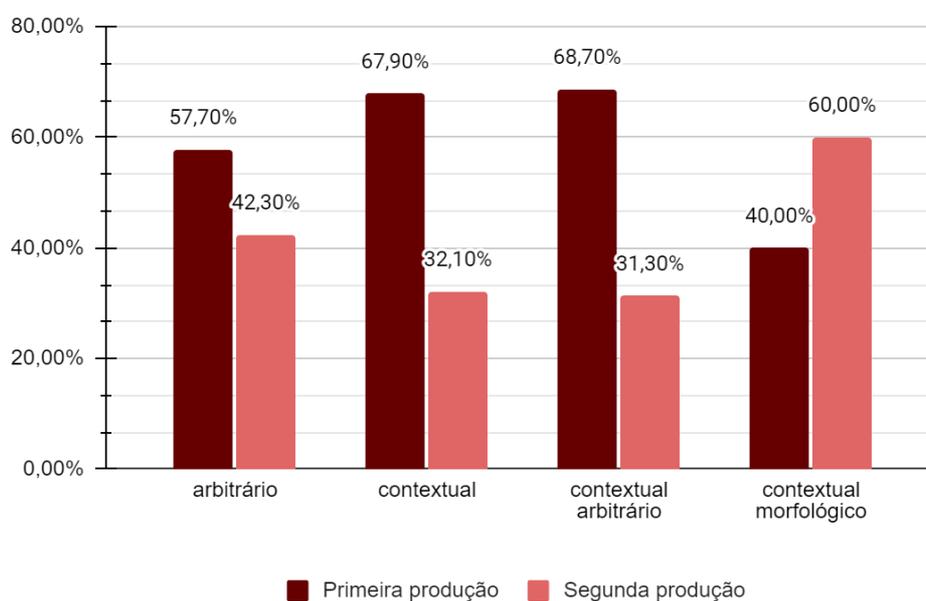


Fonte: Elaboração própria.

A subcategoria com maior redução de erros (16) da primeira para a segunda produção é a prosódica. Os erros encontrados nesta subcategoria são de hipersegmentação, sendo 7 na primeira produção e 7 na segunda produção; de hipossegmentação, sendo 10 na primeira produção e 5 na segunda; de sílaba complexa, sendo 30 na primeira produção e 18 na segunda produção. A partir desses dados, constata-se que a maior redução de erros foi por sílaba complexa, encontrados com maior frequência nas seguintes palavras: *binquedo*, *briquedo* para *brinquedo*; *algus*, *agus* para *alguns*; *binicar*, *brica*, *bricar* para *brincar*. Dentre essas palavras, apenas a palavra *alguns* teve redução de erros da primeira (4) para segunda (0) produção.

Nos erros ortográficos, houve redução em todos os erros da primeira para segunda produção, exceto dos erros da subcategoria contextual morfológico (cf. gráfico 29), que aumentou o número de erros de 2 para 3, isto é, apenas 1 erro de diferença da primeira para segunda produção (cf. tabela 5).

Gráfico 29 - Turma C - Total de erros ortográficos por subcategoria da primeira e segunda produções, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

A subcategoria contextual arbitrário apresentou maior número de erros e maior redução de erros da primeira produção 46 (68,7%) para segunda produção 21 (31,3%). As palavras com maior número de erros na primeira produção são: *esstresado*, *estresado* para *estressado* (4); *farmácia* para *farmácia* (3); *interessante*, *enterresante* para *interessante* (3); *interesse*, *interece*, para

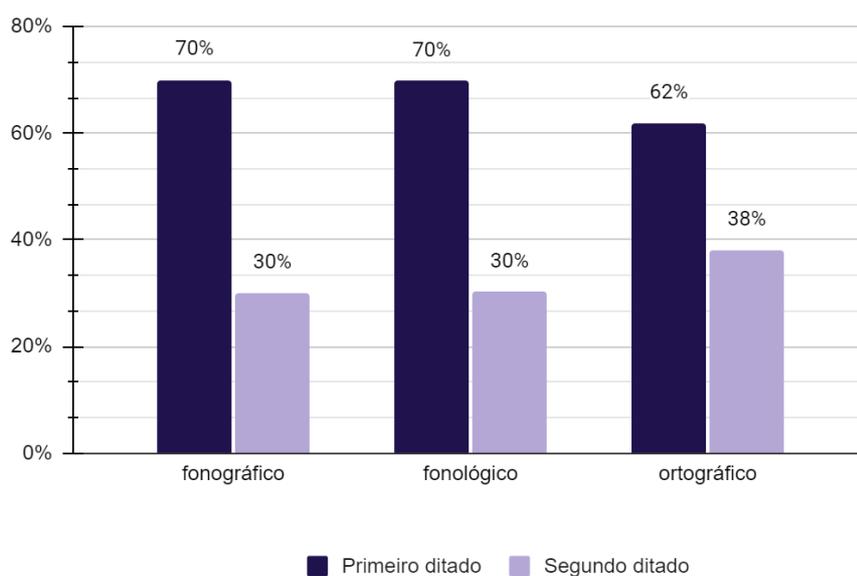
interesse (3); na segunda produção são: *interessante, enterresante* para *interessante (3)*; *desestreça, desistresa* para *desestressa (3)*.

A totalidade dos dados das produções de texto da turma C nos mostra que houve mais queda que aumento do número de erros. Apenas o número de erros do tipo fonológico aumentou comparando-se a primeira com a segunda produção. Dessa forma, houve uma melhora na escrita ortográfica dos alunos em produção de texto, mesmo sem atividades com o ensino direto e reflexivo da ortografia. Esse resultado pode ser consequência da frequência dos alunos na escola, participando de atividades presenciais e do amadurecimento dos alunos ao longo do ano pós-pandemia.

4.2.3.2 Análise dos dados dos ditados

Os resultados dos ditados da turma C mostram uma queda no total de erros de todos os tipos da primeira, para a segunda coleta, conforme gráfico 30. Embora a diferença entre as duas coletas de todos os tipos de erros seja semelhante, o tipo de erro com maior número foi o ortográfico com 244 somando-se os dois ditados; seguido pelo erro fonológico (86) e pelos erros fonográficos (20) conforme tabela 5.

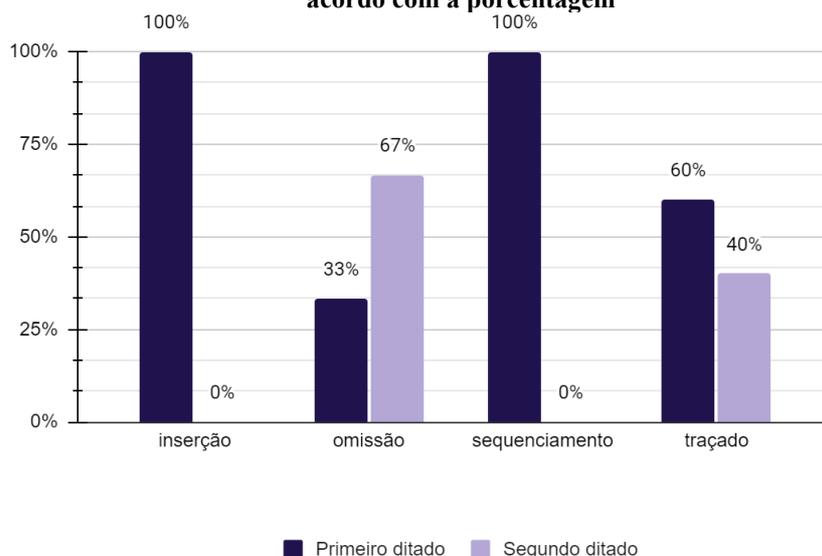
Gráfico 30 - Turma C - Total de erros do primeiro e segundo ditado, por tipo de erro, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonográfico, a subcategoria inserção apresentou maior número de erros 8(100%) no primeiro ditado e 0 (0%) no segundo ditado. Esta também foi a subcategoria que apresentou maior diferença entre a primeira para a segunda coleta, junto com a subcategoria sequenciamento, com 100% dos erros no primeiro ditado e 0% no segundo ditado. Entretanto, o total de erros por sequenciamento foi apenas 1.

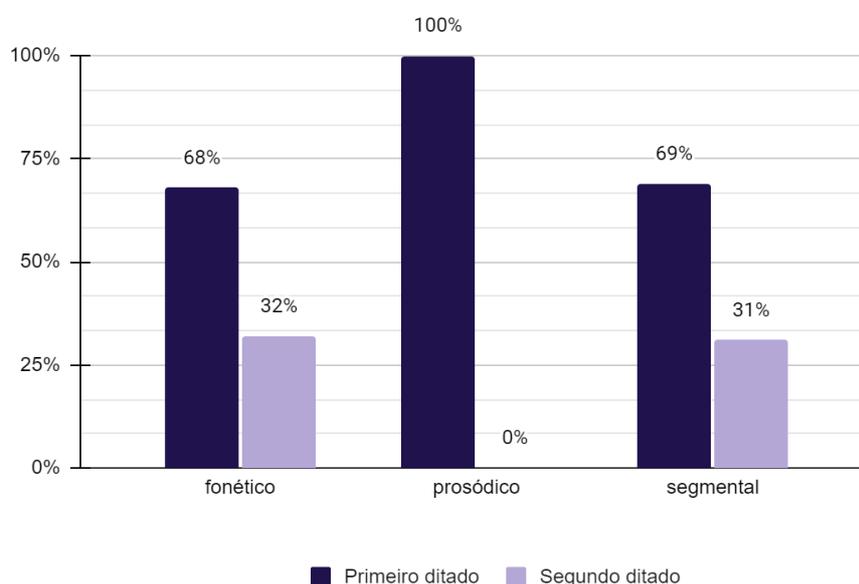
Gráfico 31 - Turma C - Total de erros fonográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditado, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No tipo de erro fonológico, a subcategoria segmental apresentou o maior número de erros 40 (69%) no primeiro ditado e 18 (31%) no segundo ditado. A subcategoria com maior redução dos erros entre a primeira e a segunda coleta foi a prosódica com 3 (100%) e 0 (0%), respectivamente (cf. gráfico 32).

Gráfico 32 - Turma C - Total de erros fonológicos por subcategoria do primeiro e segundo ditado, de acordo com a porcentagem

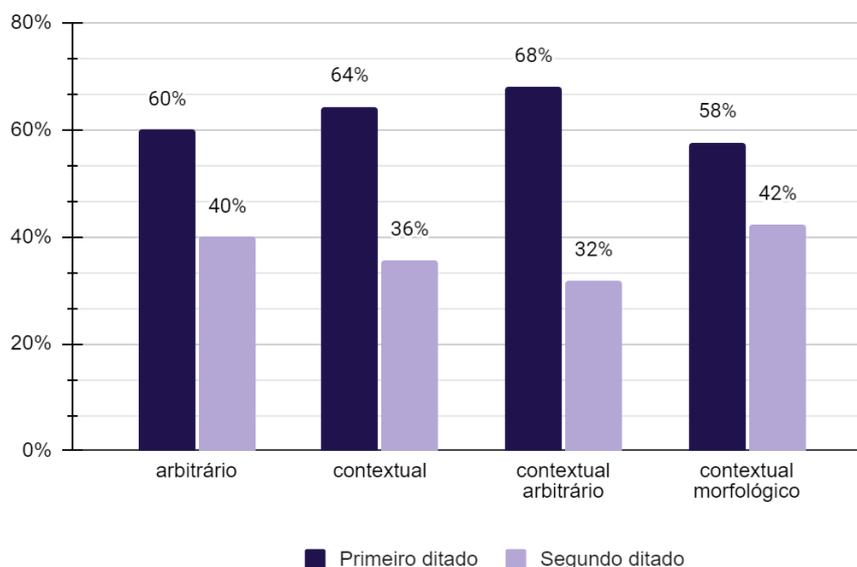


Fonte: Elaboração própria.

As palavras que mais apresentaram erros na subcategoria segmental no primeiro ditado são: *kilometro* para *quilômetro* (9); *boti*, *borti*, *pote* para *bote* (8); *dese*, *dissis*, *disi*, *tisi* para *disse* (6); no segundo ditado são: *kilometro* para *quilômetro* (6); *boti*, *pote* para *bote* (4); *dissi*, *dici*, *tisse* para *disse* (3). As palavras com maior número de erros nos dois ditados foram as mesmas, porém houve redução de erros no segundo ditado. A permanência de alguns erros no segundo ditado nos revela a necessidade do ensino da ortografia voltado para a reflexão sobre os sons que as letras podem representar em algumas palavras da língua portuguesa.

No tipo de erro ortográfico, a subcategoria com maior número de erros é a contextual morfológico com 45 (57,7%) no primeiro ditado e 33 (42,3%) no segundo ditado (cf. tabela 5). A subcategoria com maior redução de erros do primeiro para o segundo ditado é a contextual arbitrário com 36% erros a menos no segundo ditado, seguida pela contextual com 28% erros a menos no segundo ditado (cf. gráfico 33).

Gráfico 33 - Turma C - Total de erros ortográficos por subcategoria do primeiro e segundo ditado, de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

As palavras com mais erros no primeiro ditado, na subcategoria contextual arbitrário, são: *cerviso*, *çerviço*, *serviso*, *cerviso*, *cervisso*, *servisor* para *serviço* (17); *precizando*, *preçizando*, *persisando*, *presisando*, *pressisando* para *precisando* (8); no segundo ditado são: *cerviso*, *serviso*, *cerviço* para *serviço* (6). Embora, houve redução nos erros nas mesmas palavras, a persistência de alguns erros, mostram a necessidade da continuidade do ensino reflexivo das diferentes representações do som /s/.

Na subcategoria contextual, as palavras do primeiro ditado com maior incidência de erros são: *narativa* para *narrativa* (10); *nimglém*, *nigens*, *nimguém*, *ninguén* para *ninguém* (10); *acomteceu*, *acomtecel*, *acomtese* para *aconteceu* (4); do segundo ditado são: *ningem*, *nimguem*, *ninguen* para *ninguém* (6); *narativa* para *narrativa* (4); *conprida* para *comprida* (4). Apesar da redução dos erros do primeiro para o segundo ditado, ainda há dificuldade dos alunos quanto ao contexto de uso das letras *m/n*; *r/rr* e *g/gu*. Portanto, é preciso persistir com o ensino dessas regularidades da ortografia da língua portuguesa.

A totalidade dos dados dos ditados da turma C nos mostra que houve mais queda que aumento. Dessa forma, houve uma melhora na escrita ortográfica dos alunos em palavras isoladas, mesmo sem atividades com o ensino direto e reflexivo da ortografia. Esse resultado pode ser consequência da frequência dos alunos na escola, participando de atividades presenciais e do amadurecimento dos alunos ao longo do ano pós-pandemia.

4.3 Análise comparativa dos erros entre os grupos de alunos de acordo com a avaliação inicial e com a avaliação final

Nesta seção, foi feita a análise quantitativa e qualitativa, comparando-se os resultados totais dos erros encontrados nas produções e nos ditados das turmas participantes da pesquisa. Dessa forma, na análise quantitativa verificou-se: i) se a variação entre o número de erros, por tipo, encontrada entre a primeira e a segunda produção de cada turma, comparando-se umas às outras é estatisticamente significativa; ii) se a variação entre o número de erros, por tipo, encontrada no primeiro e no segundo ditado de cada turma, comparando-se umas às outras é estatisticamente significativa. Para tanto, aplicou-se, a partir do Software R (2020), o teste Qui-quadrado (X^2) que permite medir a associação ou a independência entre variáveis categóricas (FRANKE, HO, CHRISTE, 2012).

Na análise qualitativa evidenciou-se alguns fatores que podem ter interferido nos resultados quantitativos. Intencionou-se, explicitar as possíveis causas dos resultados e sugerir outras abordagens que podem modificá-los.

4.3.1 Análise comparativa das produções

Na tabela 6, apresentamos o número de erros por tipo fonográfico, fonológico e ortográfico, na primeira e segunda produção, e a variação encontrada entre esses dois totais nas turmas A, B e C. Em todos os tipos, constatou-se redução no número de erros da primeira para a segunda produção, com exceção do tipo fonológico que aumentou o número de erros na segunda produção tanto da turma B, quanto da turma C, conforme destacado na tabela 6. Uma possibilidade desse aumento de erros pode ser o fato da produção espontânea exigir atenção para outros aspectos textuais, e, também, o fato dos alunos terem produzido textos maiores, o que proporciona o erro em um maior número de palavras. No total geral das turmas, a turma A teve maior redução na proporção de erros entre a primeira e a segunda produção (28,2%); seguida da turma B com redução de 23,6% e da turma C com 20,1% erros a menos. Esses totais evidenciam que, em todas as turmas, houve redução do número de erros encontrados na segunda produção.

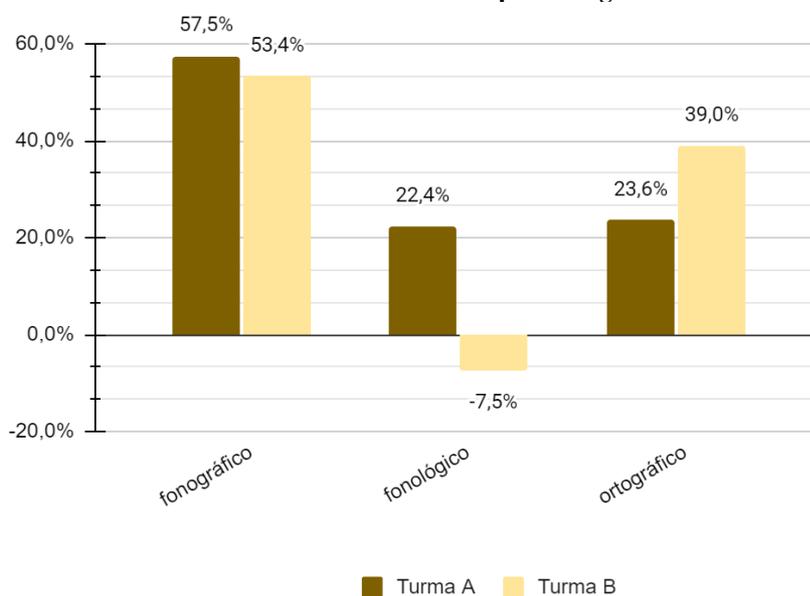
Tabela 6 - Tipo de erro: primeira e segunda produção

Tipo de erro	Erros produção A							Erros produção B							Erros produção C						
	primeira		segunda		redução		Total	primeira		segunda		redução		Total	primeira		segunda		redução		Total
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N
fonográfico	40	70,2	17	29,8	23	-57,5	57	30	68,2	14	31,8	16	-53,4	44	37	74	13	26	24	-64,9	50
fonológico	121	56,3	94	43,7	27	-22,4	215	67	48,2	72	51,8	-5	7,5	139	124	47,5	137	52,5	-13	10,5	261
ortográfico	97	56,7	74	43,3	23	-23,6	171	77	62,1	47	37,9	30	-39,0	124	82	65,1	44	34,9	38	-46,4	126
Total geral	258	58,2	185	41,8	73	-28,2	443	174	56,7	133	43,3	41	-23,6	307	243	55,6	194	44,4	49	-20,1	437

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 34, a turma A superou a turma B na redução do número de erros fonográficos e fonológicos. Já a turma B superou a turma A na redução do número de erros ortográficos. A análise das produções textuais iniciais da turma A evidencia maior influência da fala na escrita e a maior dificuldade com a caligrafia, comparando-se com as outras turmas. Por isso, na produção final, realizada após as atividades de intervenção, os textos produzidos foram maiores, melhor organizados, com grande evolução tanto nos aspectos fonográficos, quanto fonológicos.

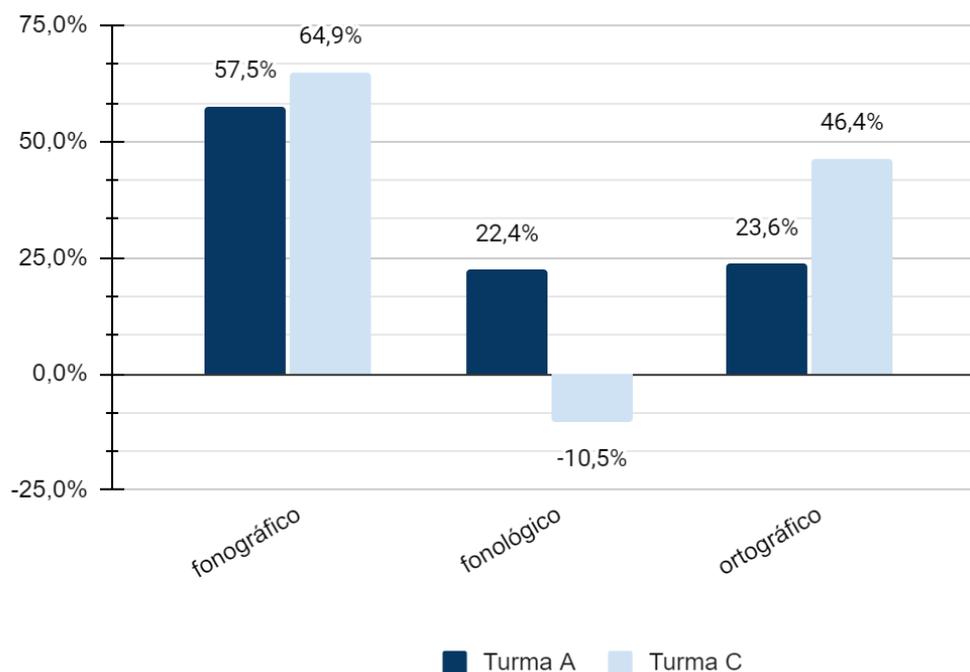
Gráfico 34 - Redução do número de erros entre a primeira e a segunda produção nas turmas A e B de acordo com a porcentagem



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 35, a turma A superou a turma C na redução do número de erros fonológicos e a turma C superou a turma A na redução do número de erros fonográficos e ortográficos (sendo os fonográficos com diferença de apenas 1 erro).

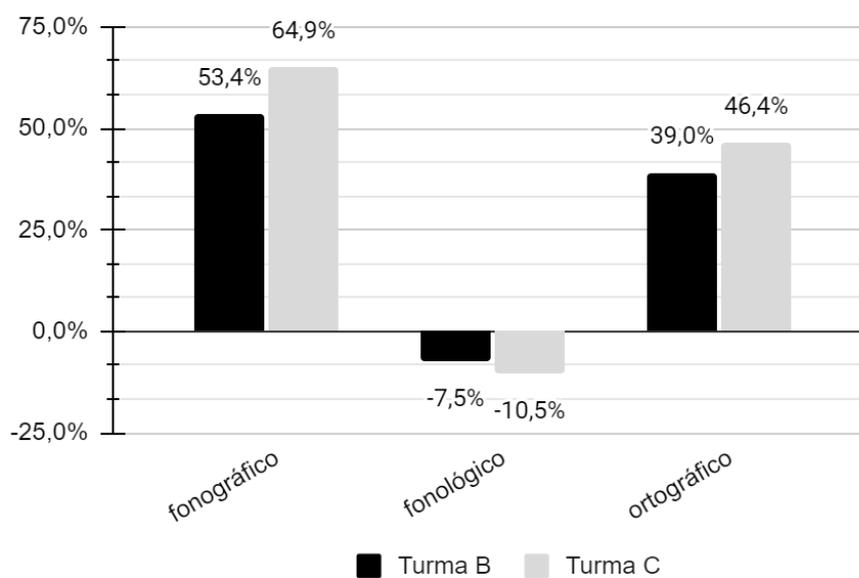
Gráfico 35 - Redução do número de erros entre a primeira e a segunda produção nas turmas A e C de acordo com a porcentagem.



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 36, a turma C superou a turma B na redução dos erros fonográficos e ortográficos e a turma B aumentou um pouco menos o número de erros fonológicos na segunda produção, se comparada à turma C.

Gráfico 36 - Redução do número de erros entre a primeira e a segunda produção nas turmas B e C de acordo com a porcentagem.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados da tabela 6 evidenciam uma redução no percentual total de erros encontrado na segunda produção de todas as turmas. Entretanto, após aplicação do teste estatístico Qui-quadrado (X^2): com nível de significância de 95%, para testar a hipótese nula de que não há diferença entre os tipos de intervenção nas turmas A, B e C; os resultados quantitativos indicaram que, no *corpus* pesquisado, não há diferença entre o impacto da intervenção direta (turma A), contextual (turma B) e espontaneísta (turma C), uma vez que não foi encontrada diferença estatística significativa entre a redução do número de erros da primeira para segunda coleta, comparando-se as turmas, conforme resultados abaixo:

- Entre a turma A e a turma B não há significância estatística quanto à redução o número de erros fonográficos (p-value=1, X-squared=2.3365e-31, df=1); erros fonológicos (p-value=0.1681, X-squared=1.8994, df=1); erros ortográficos (p-value=0.4203, X-squared=0.64961, df=1).

- Entre a turma A e a turma C, não há significância estatística quanto à redução o número de erros fonográficos (p-value=0.823, X-squared=0.050063, df=1); erros fonológicos (p-value=0.06983, X-squared=3.287, df=1); erros ortográficos (p-value=0.1822, X-squared=1.78, df=1).

- Entre a turma B e a turma C, não há significância estatística quanto à redução o número de erros fonográficos (p-value=0.6938, X-squared=0.15497, df=1); erros fonológicos (p-value=0.9786, X-squared=0.0007184, df=1); erros ortográficos (p-value=0.7199, X-squared=0.12859, df=1).

Apesar da ausência de diferença estatística significativa, esse resultado nos mostra que, em alguma medida, as intervenções impactaram positivamente a aprendizagem dos alunos. Mesmo que a diferença entre o número de erros reduzidos nos resultados das turmas seja pequeno, o fato é que há uma redução desse número em todas elas (cf. tabela 6). Dessa maneira, é importante que o ensino da ortografia seja sistematizado, com o uso de diferentes metodologias, adequadas à cada turma e ao conteúdo estudado. Embora a análise da probabilidade não nos permita afirmar que houve diferença significativa quanto à metodologia utilizada nos resultados da produção escrita, esse dado nos mostra que o importante é diversificar sempre as estratégias, de modo a alcançar as necessidades de aprendizagem de diferentes alunos.

4.3.2 Análise comparativa dos ditados

Na tabela 7, apresentamos o número de erros por tipo fonográfico, fonológico e ortográfico, no primeiro e segundo ditado, e a variação entre esses dois totais nas turmas A, B e C. Em todos os tipos, constata-se redução no número de erros do primeiro para o segundo ditado. No total geral das turmas, a turma B teve maior redução na proporção de erros do primeiro para o segundo ditado (49,6%); seguida da turma C com redução de 44,5% dos erros e da turma A com redução de 38,2%. Esses totais evidenciam que, em todas as turmas, houve redução do número de erros encontrados no segundo ditado e que a turma B, que recebeu instruções ortográficas contextuais diretas, construídas a partir de textos de diferentes gêneros, obteve maior redução.

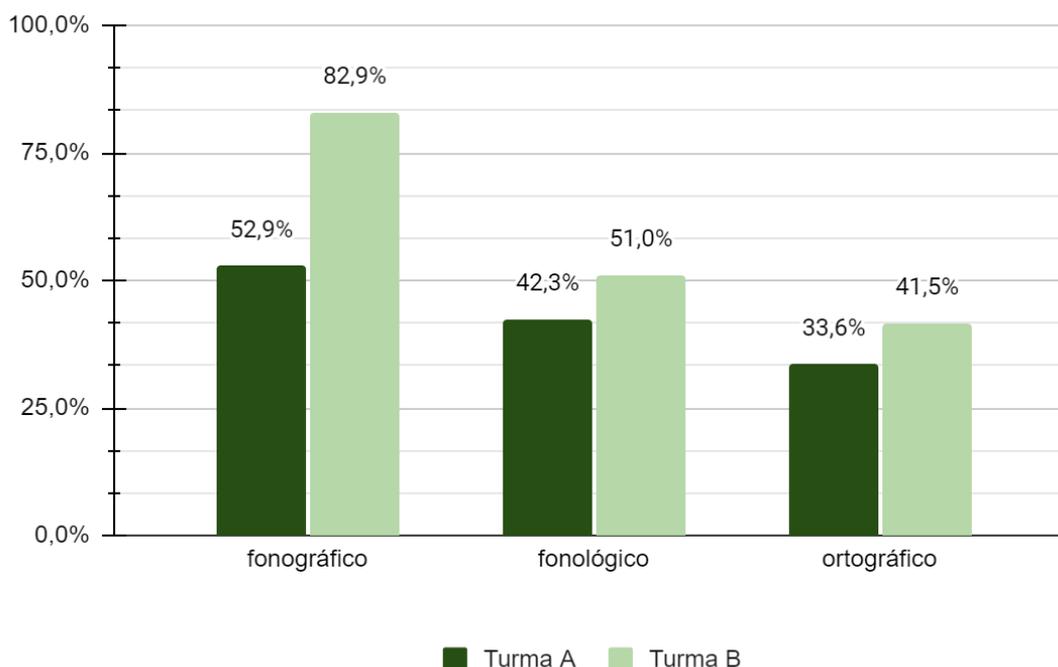
Tabela 7 - Tipo de erro: primeiro e segundo ditado

Tipo de erro	Erros ditado A							Erros ditado B							Erros ditado C						
	primeiro		segundo		redução		Total	primeiro		segundo		redução		Total	primeiro		segundo		redução		Total
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N	%	N
fonográfico	34	68	16	32	18	-52,9	50	35	85	6	15	29	-82,9	41	14	70	6	30	8	-57,1	20
fonológico	97	63	56	37	41	-42,3	153	53	67	26	33	27	-51	79	60	70	26	30	34	-56,7	86
ortográfico	194	60	129	40	65	-33,6	323	154	63	90	37	64	-41,5	244	151	62	93	38	58	-38,4	244
Total geral	325	62	201	38	124	-38,2	526	242	67	122	34	120	-49,6	364	225	64	125	36	100	-44,5	350

Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 37, a turma B superou a turma A na redução do percentual de todos os tipos de erros. Esse resultado mostra que a turma B melhorou mais a escrita ortográfica das palavras isoladas, comparando-se a turma A.

Gráfico 37- Redução do número de erros entre o primeiro e o segundo ditado nas turmas A e B de acordo com a porcentagem.

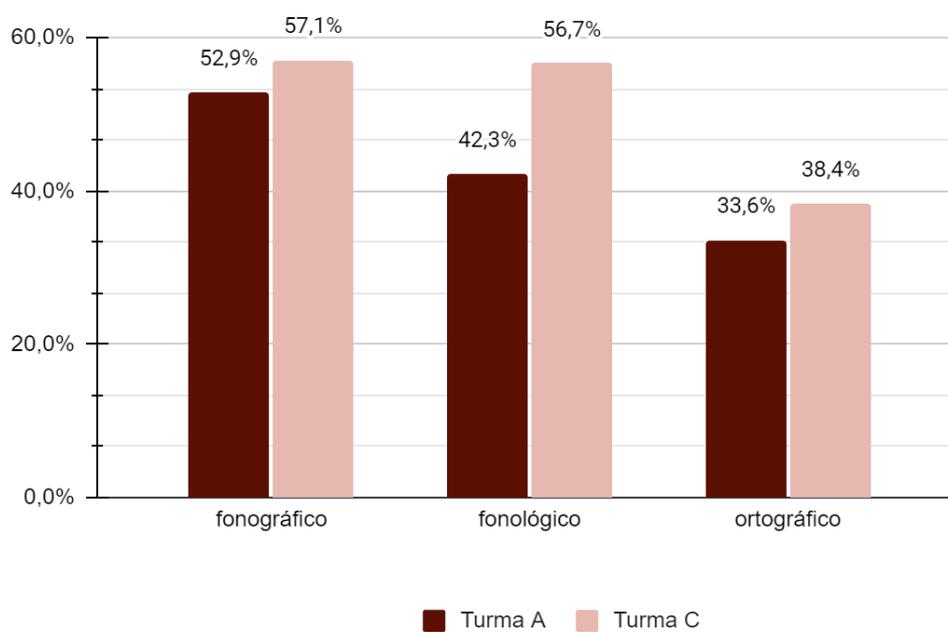


Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 38, a turma C superou a turma A na redução do percentual de todos os tipos de erros. Esse dado mostra que o desempenho da turma C, que não recebeu instrução direta da ortografia, foi melhor do que o da turma A que realizou atividades com instruções ortográficas.

A constatação dos gráficos 37 e 38 do pior desempenho da turma A comparando-se às turmas B e C pode ser consequência da dificuldade de concentração da turma A. Apesar do perfil das turmas ser bastante parecido tanto em relação ao número de alunos, quanto à idade deles, o comportamento da turma A é diferente das outras. Esta é uma turma mais infantil, com maior número de conflitos que precisavam ser mediados durante as aulas, atrapalhando o desenvolvimento das atividades. Nos momentos de reflexão sobre os aspectos fonológicos e ortográficos das palavras era difícil manter a concentração de todos, havia bastante conversa e às vezes discussões que precisavam ser mediadas e saíam do tema da aula. Apenas no momento dos jogos, a concentração era absoluta, eles realmente se empenhavam. Entretanto, no momento da reflexão, quando a turma tinha que responder às perguntas sobre o grupo de palavras estudado, era difícil obter atenção da turma.

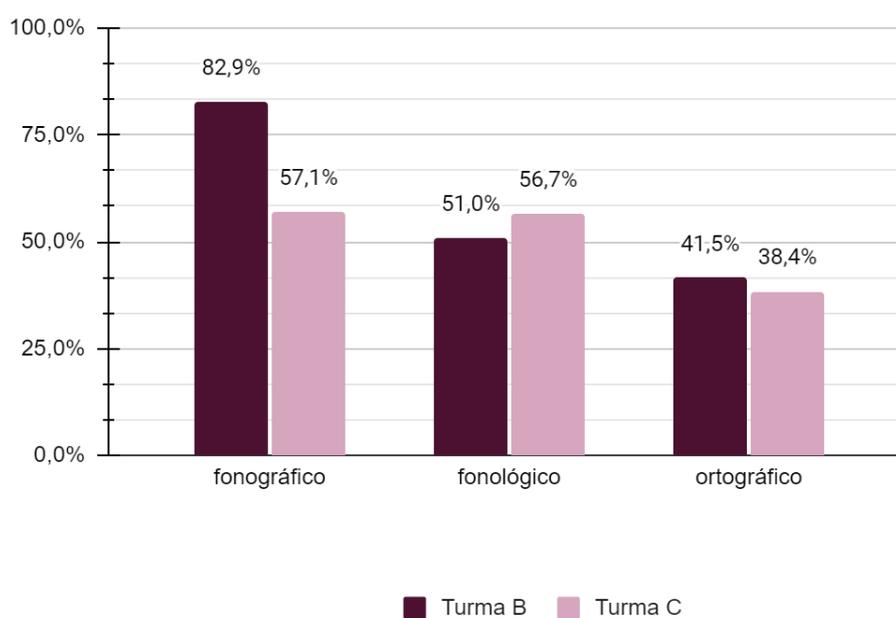
Gráfico 38 - Redução do número de erros entre o primeiro e o segundo ditado nas turmas A e C de acordo com a porcentagem.



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 39, a turma B superou a turma C na redução dos erros fonográficos e ortográficos e a turma C superou a turma B na redução dos erros fonológicos.

Gráfico 39 - Redução do número de erros entre o primeiro e o segundo ditado nas turmas B e C de acordo com a porcentagem.



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados ilustrados pelos gráficos 37, 38 e 39 mostram que a turma B, que recebeu instruções ortográficas diretas, a partir de textos de gêneros variados, obteve melhor desempenho na escrita de palavras isoladas, comparando-se às outras turmas. Outra evidência dos gráficos é o fato da turma C, que não recebeu instruções ortográficas diretas, ter tido maior redução dos erros de todos os tipos comparando-se à turma A, que recebeu instruções ortográficas diretas a partir de palavras isoladas ou grupos de palavras. Este é um dado interessante pois, nota-se o efeito do contato com a escrita, do trabalho com o texto, mesmo que não tenha havido instruções voltadas para a ortografia especificamente. Segundo Treiman e Kessler (2014), esse aprendizado é consequência da aprendizagem estatística, que ocorre quando o aprendiz na leitura ou estudo dos textos, visualiza, memoriza os diferentes padrões que se repetem na escrita ortográfica. No caso da avaliação dos ditados, além do contato com palavras que apareciam nos textos lidos, os alunos já haviam realizado o mesmo ditado, o que pode tê-los ajudado a repensar a escrita das palavras e acertá-las mais.

Embora os gráficos evidenciem uma redução no número de erros do primeiro para o segundo ditado, após aplicação do teste estatístico Qui-quadrado (X^2), os resultados indicaram que, no *corpus* pesquisado, não há diferença estatisticamente significativa entre o impacto da intervenção direta (turma A), contextual (turma B) e espontaneísta (turma C). Em pesquisas futuras, os dados podem ser ampliados para averiguar estas diferenças.

- Entre a turma A e a turma B, não há significância estatística quanto à redução o número de erros fonográficos (p-value=0.09314, X-squared=2.8193, df=1); erros fonológicos (p-value=0.6802, X-squared=0.16994, df=1); erros ortográficos (p-value=0.5143, X-squared=0.42527, df=1).

- Entre a turma A e a turma C, não há significância estatística quanto à redução o número de erros fonográficos (p-value=1, X-squared=5.5639e-31, df=1); erros fonológicos (p-value=0.3934, X-squared=0.72836, df=1); erros ortográficos (p-value=0.7237, X-squared=0.12498, df=1).

- Entre a turma B e a turma C, não há significância estatística quanto à redução o número de erros fonográficos (p-value=0.2827, X-squared=1.1538, df=1); erros fonológicos (p-value=0.8397, X-squared=0.040919, df=1); erros ortográficos (p-value=0.8517, X-squared=0.034973, df=1).

Apesar da ausência de diferença estatística significativa, esse resultado nos mostra que, em alguma medida, todas as intervenções impactaram positivamente a aprendizagem dos alunos, pois houve redução do número de erros de todos os tipos em todas elas (cf. tabela 7). É possível que o impacto da intervenção contextual direta (turma B) para aprendizagem de palavras isoladas seja superior ao das outras turmas, uma vez que essa turma superou as outras na proporção da redução de todos os tipos de erros encontrados nos ditados.

Entretanto, somente os números encontrados não comprovam a maior eficácia de uma das intervenções, pois outros fatores devem ser considerados para avaliação da aprendizagem. Um deles é o desempenho individual de cada aluno e da turma frente às instruções recebidas. A turma A (instrução ortográfica direta), apesar de ter tido uma participação intensa nas atividades realizadas, é uma turma que tem mais dificuldade de aprendizagem e concentração, comparando-se à turma B (instrução ortográfica contextual) e à turma C (espontaneísta, sem instrução ortográfica). Essa dificuldade pode ser consequência dos anos anteriores. Há possibilidade dos alunos da turma A terem tido maior impacto negativo devido ao período da pandemia da COVID-19. Outro fator é o período de intervenção efetivo, que foi curto. As instruções foram realizadas em apenas metade de um ano de estudo. Talvez a definição de grupos mais homogêneos quanto ao nível de aprendizagem e a ampliação dessa intervenção ao longo de vários anos do ensino fundamental possa notabilizar o impacto de uma ou outra instrução ortográfica de forma mais absoluta.

4.3.3 Análise comparativa produções e ditados

Na tabela 8, apresentamos o número de erros da primeira e da segunda coleta de dados, tanto das produções quanto dos ditados, por tipo e subcategoria de erro. Destacamos em verde a redução de erros comparando-se a primeira à segunda coleta de dados, em amarelo, o número de erros que permaneceu o mesmo na primeira e na segunda coleta e, em vermelho, o aumento do número de erros na segunda coleta.

Em geral, o que predomina é a redução de erros. Nos totais de erros fonográficos e ortográficos, não houve aumento de erros em nenhuma das turmas, comparando-se a primeira à segunda coleta, tanto das produções quanto dos ditados. Apenas no total de erros fonológicos, houve aumento no número de erros na segunda coleta de dados das produções de texto.

Observa-se que, nos ditados de todas as turmas, houve redução de erros na segunda coleta de dados, com exceção da turma C, na subcategoria omissão, houve aumento de 2 erros na segunda produção. Nas produções de texto da turma A, há aumento de erros nas subcategorias fonético (6), arbitrário (3), contextual (2); na turma B, há aumento de erros nas subcategorias sequenciamento (2), fonético (12), segmental (2); na turma C, há aumento de erros nas subcategorias inserção (1), fonético (35), contextual morfológico (1). Manteve-se o mesmo número de erros da primeira para segunda produção nas seguintes subcategorias da turma A: inserção e contextual morfológico; da turma B: contextual morfológico e na turma C: sequenciamento.

Esses resultados evidenciam que, nos três tipos de intervenção direta, contextual e espontaneísta, houve melhora nos resultados das turmas tanto nas produções quanto nos ditados. Entretanto, nota-se maior impacto nos ditados do que na produção. Essa diferença nos dados dos ditados, com relação aos dados das produções, explica-se, em parte, ao fato de os alunos dividirem a atenção ao produzirem textos espontâneos, preocupando-se com a temática, pontuação, paragrafação, coesão coerência e não somente com a escrita ortográfica de palavras isoladas como é o caso do ditado.

O estudo de Treiman e Kessler (2014) aponta para essa maior dificuldade da escrita contextualizada, que, algumas vezes, demanda palavras novas, com relação à produção de palavras já conhecidas e de forma isolada. Portanto, é possível associar o maior impacto das instruções na escrita de palavras isoladas, uma vez que foi aplicado o mesmo ditado na primeira e na segunda coleta, portanto os alunos já conheciam as palavras do ditado e, inclusive, várias delas estavam presentes nas atividades de intervenção.

Entretanto, não há como afirmar qual das intervenções teve maior impacto de acordo com a análise estatística, pois os resultados mostram avanço de todas as turmas, independente da instrução que receberam, em medidas aproximadas, com pouca diferença entre os resultados finais encontrados. Um dos fatores que pode ter prejudicado o resultado é o grande número de alunos por turma e a diversidade dos alunos quanto ao nível de aprendizagem, pois, em alguns momentos, era difícil obter concentração. Futuras pesquisas podem testar essas diferentes instruções em um número menor de alunos, como forma de reforço escolar, em carga horária extra e de forma contínua, a fim de verificar se há diferença estatística no impacto dos diferentes tipos de instrução.

É importante destacar que a avaliação qualitativa é bem diferente da quantitativa, se os tipos de instruções forem comparadas. As aulas aplicadas na turma A, com ensino direto e reflexivo da ortografia, a partir de palavras isoladas ou de grupos de palavras tiveram maior impacto, comparando-se às outras práticas, principalmente se analisarmos o envolvimento dos alunos. Durante essas aulas com jogos eles participaram ativamente, com empenho e empolgação. Faltou concentração nas tarefas de reflexão sobre os aspectos ortográficos, que pode ser consequência da inovação das questões, levando-os a pensar de forma metalinguística sobre partes mínimas das palavras como o fonema, o morfema, a sílaba ou da própria dificuldade com a língua portuguesa, decorrente dos anos anteriores. Por outro lado, nas aulas desenvolvidas com a turma B, com ensino direto e reflexivo da ortografia, a partir de textos de gêneros variados houve menor empolgação, uma vez que, as atividades eram menos dinâmicas e sempre partiam do estudo dos textos, prática já usada nas aulas de língua portuguesa. No entanto, a concentração era maior, os alunos eram menos agitados. A turma C teve participação parecida com a da turma B, pois realizou as mesmas atividades de interpretação de texto praticadas pela turma B, excluindo-se as questões voltadas para o ensino da ortografia.

4.4 Análise do questionário para avaliação da consciência metalinguística

Nesta seção, discutimos a importância da consciência metalinguística na escrita ortográfica, a fim de alcançar o último objetivo específico deste trabalho. Conforme explicitado no capítulo 3, na subseção *Avaliação da consciência metalinguística*, os alunos que responderam ao questionário para avaliação da consciência metalinguística (cf. Apêndice J) foram selecionados em cada uma das turmas participantes desta pesquisa a partir dos seguintes critérios:

- 1 aluno de cada turma com bons resultados nos ditados aplicados na *Avaliação inicial* e na *Avaliação Final*;
- 1 aluno de cada turma com resultado do ditado aplicado na *Avaliação final* melhor do que o resultado do ditado aplicado na *Avaliação inicial*;
- 1 aluno de cada turma com resultados ruins nos ditados das duas avaliações.

As questões do questionário para avaliação da consciência metalinguística buscaram verificar a capacidade dos alunos de realizar atividades de reflexão consciente sobre os elementos que constituem a língua estudada, isto é, o conhecimento sobre a formação das palavras estudadas durante a aplicação das instruções ortográficas.

As questões 1 e 2 avaliaram a capacidade dos alunos em reconhecer a formação de sílabas complexas compostas por CCV, CCVC e de associar as letras aos sons que elas representam em algumas palavras, conforme figura 11.

Figura 11 - Questionário metalinguístico - questões 1 e 2

1. Leia as palavras abaixo em voz alta:

BRINQUEDO BRIGA BICUDO

a) A primeira sílaba dessas palavras é formada por quantas letras?

BRINQUEDO 4 BRIGA 3 BICUDO 2

b) O som de todas as letras da primeira sílaba das três palavras são pronunciados?

Sim

c) Forme novas palavras retirando apenas 1 letra de cada uma das palavras abaixo:

BRANCO banco
 PRATO pato
 TREM tem

2. Qual letra podemos acrescentar à primeira sílaba das palavras abaixo para formar novas palavras que passam a ter o som nasal?

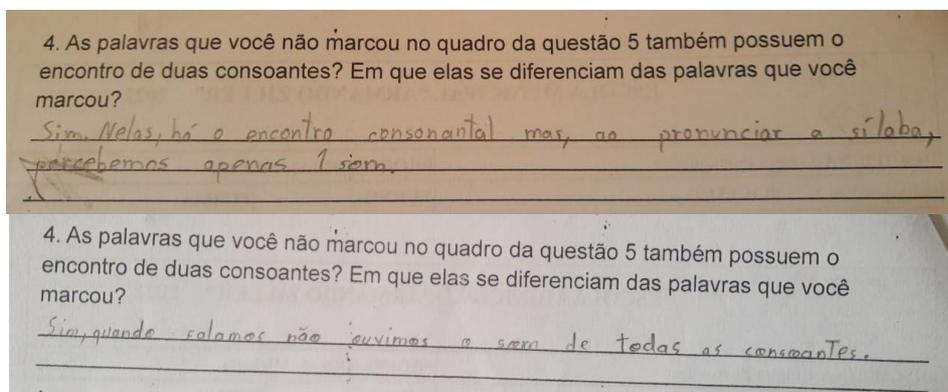
a) Mata M b) Tapa M c) Mito N

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos que tiveram bons resultados nos ditados de 40 palavras, aplicados na fase diagnóstica e na fase final (cf. Apêndice E), acertaram essas duas questões. Os alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial erraram a questão 2, não conseguiram identificar qual letra atribuiria o som nasal se acrescentada às palavras *mata*, *tapa* e *mito*. Conversei com os alunos sobre essa questão, dizendo que as vogais podem ter sons diferentes dependendo do contexto que se encontram; a letra *a*, por exemplo, representa sons diferentes nas palavras *casa* e *cansado*. Após esse comentário, eles conseguiram entender que era necessário acrescentar as letras *n* ou *m*. Dois dos alunos com resultados ruins nos dois ditados erraram ou deixaram em branco as duas questões e um deles acertou as letras a) e b) da questão 1 e errou as outras. Reli as questões com os alunos, expliquei o que estava sendo pedido e eles conseguiram corrigir as respostas.

As questões 3, 4 e 5 avaliaram a habilidade dos alunos em reconhecer os dígrafos em algumas palavras e explicar o que eles representam. Dois dos alunos com bom desempenho nos dois ditados conseguiram acertar as três questões. Na questão 4, explicaram a diferença entre encontro consonantal e dígrafo, conforme figura 12.

Figura 12 - Questionário metalinguístico - questão 4



Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas 1 dos alunos não conseguiu responder corretamente às questões 4 e 5. Na questão 4, o aluno escreveu as letras que representam os dígrafos, mas não explicou que duas letras representam apenas 1 som. Na questão 5, o aluno não conseguiu identificar as palavras em que o som da letra *u* era pronunciado, como em quantidade.

Dois dos alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial acertaram as questões 4 e 5, conseguiram explicar que não pronunciamos os sons de duas consoantes no

dígrafo e identificaram as palavras em que o som da letra *u* era pronunciado, como em **qu**ando. Apenas um participante desse grupo de alunos errou todas as questões.

Os três alunos com resultados ruins nos dois ditados erraram as três questões. Conforme mostram as respostas de um deles na figura 13.

Figura 13 - Questionário metalinguístico - questões 3, 4 e 5

3. Leia as palavras abaixo em voz alta e marque um X naquelas que possuem o encontro-consonantal, ou seja, o encontro de duas consoantes que são pronunciadas quando falamos.

<input checked="" type="checkbox"/> MÁSCARA	<input type="checkbox"/> CARRO	<input checked="" type="checkbox"/> PERSONAGENS
<input type="checkbox"/> MILHO	<input checked="" type="checkbox"/> PORTA	<input checked="" type="checkbox"/> GALINHA
<input checked="" type="checkbox"/> PASTEL	<input type="checkbox"/> FILHA	<input checked="" type="checkbox"/> BORBOLETA
<input checked="" type="checkbox"/> MOSCA	<input type="checkbox"/> PÁSSARO	<input checked="" type="checkbox"/> CHOCOLATE

4. As palavras que você não marcou no quadro da questão 5 também possuem o encontro de duas consoantes? Em que elas se diferenciam das palavras que você marcou?

Não

5. Leia as palavras abaixo em voz alta. Marque um X apenas naquelas em que o som da letra **U** é pronunciado quando falamos.

<input type="checkbox"/> QUEIJO	<input checked="" type="checkbox"/> QUADRADO	<input checked="" type="checkbox"/> QUANDO
<input checked="" type="checkbox"/> QUANTIDADE	<input type="checkbox"/> QUILOMETRO	<input type="checkbox"/> QUINTAL
<input checked="" type="checkbox"/> GUERRA	<input checked="" type="checkbox"/> LÍNGUA	<input type="checkbox"/> NINGUÉM
<input checked="" type="checkbox"/> FOGUEIRA	<input checked="" type="checkbox"/> GUITARRA	<input checked="" type="checkbox"/> ÁGUA

Fonte: Dados da pesquisa

A questão 6 avaliou a capacidade dos alunos em reconhecer as diferenças entre fala e escrita, através da percepção da possível redução na língua oral dos ditongos *ai*, *ei*, *ou*, do apagamento do *r* final e da representação dos sons /u/ e /i/ pelas letras *o* e *e* em algumas palavras. Os três alunos com bom desempenho nos dois ditados conseguiram acertar essa questão, conforme figura 14. Dois alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial acertaram a questão 6 e um aluno errou, pois identificou erros não relacionados à redução dos ditongos *ai* e *ei* na língua oral, conforme destacado nas palavras *caicha* para caixa e *peiche* para peixe. Dos três alunos com resultados ruins nos dois ditados, apenas um conseguiu acertar a questão 6, pois registrou os erros decorrentes da diferença entre fala e escrita em algumas das palavras, como em *bebe* para beber, *livru* para livro. Os outros dois alunos registraram erros de escrita em geral, como em *livo* para livro, *gete* para gente.

Figura 14 - Questionário metalinguístico - questão 6

6. Leia as palavras abaixo em voz alta. Pense sobre o modo como elas são faladas e o modo como elas são escritas. Qual erro poderíamos cometer ao escrevê-las?

a) BEBER <u>Bebe</u>	b) DORMIR <u>Dormi</u>
c) LIVRO <u>Livru</u>	d) POVO <u>Povu</u>
e) GENTE <u>GenTi</u>	f) BOTE <u>Boti</u>
g) CAIXA <u>Caix</u>	h) PEIXE <u>PeXe</u>

Fonte: Dados da pesquisa

As questões 7 e 8 avaliaram a capacidade dos alunos em identificar a regularidade morfológica de verbos terminados com a letra *u* e de substantivos e adjetivos escritos com a letra *l* no final da última sílaba, representando som *u*. Os alunos com bom desempenho nos dois ditados acertaram as duas questões, demonstraram ter capacidade para reconhecer essa regularidade morfológica, conforme mostra a figura 15.

Figura 15 - Questionário metalinguístico - questões 7 e 8

7. Leia as palavras abaixo em voz alta.

MATERIAL	ANIMAL	ANEL
a) O que as palavras abaixo possuem em comum? <u>A terminação em l</u>		
b) O que elas indicam? <u>substantivos</u>		

8. Complete as frases com as palavras que faltam.

O garoto jogou bola ontem.
 Meu amigo bateu o carro quando voltava para casa.
 A menina lavou o prato durante o almoço.
 Pedro ganhou o último jogo de futebol.

a) O que as palavras que você completou possuem em comum? terminação em O
 b) O que essas palavras indicam nas frases? verbos (ações)

Fonte: Dados da pesquisa

Dois dos alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial acertaram as questões 7 e 8 e um dos alunos respondeu apenas a letra a) da questão 7 corretamente e deixou as outras em branco. Os três alunos com resultados ruins nos dois ditados responderam corretamente a letra a) da questão 7, porém erraram a letra b). Na questão 8, dois alunos completaram as frases com verbos no passado, porém um deles não escreveu os verbos corretamente, como em jogol para jogou e bateo para bateu. Um dos alunos completou todas as frases com o verbo brincou escrito com a letra *l* no final (brincol). Além do aluno não

compreender as frases, ele também errou na ortografia. Dois dos alunos com resultados ruins nos dois ditados responderam corretamente a letra a) da questão 8 e apenas um deles respondeu a letra b) corretamente.

A questão 9 buscou verificar o conhecimento dos alunos sobre a regularidade contextual da letra *r*. Apenas um dos alunos com bom desempenho nos dois ditados acertou a questão 9 inteira. Os outros dois alunos acertaram apenas a letra c), indicaram as palavras *grito* e *carinho* como representação diferente da letra *r*, porém erraram as letras a) e b), não souberam reconhecer que as letras *rr* e *r* representam o mesmo som nas palavras *carrreta* e *genro*. Um dos alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial deixou a questão 9 em branco. Outro aluno respondeu de forma errada a questão 9 e um deles acertou as letras a) e c), apenas não conseguiu explicar porque as letras *rr* e *r* representam o mesmo som em diferentes contextos. Os três alunos com resultados ruins nos dois ditados erraram as letras a) e b) da questão 9 e dois deles acertaram apenas a letra c), indicaram as palavras *carreta* e *passarrrinho* para mostrar que a letra *r* representa um som diferente daquele das palavras analisadas no início dessa questão. Na figura 16 é possível visualizar um exemplo de resposta para essa questão.

Figura 16 - Questionário metalinguístico - questão 9

9. Leia as palavras abaixo em voz alta.

CARRETA GENRO

a) Nas duas palavras a letra R representa o mesmo som? Não

b) Por que em uma delas usamos RR e na outra usamos R?
 pois em uma dos R e som fica mais forte e com um R fica mais suave

c) Escreva uma palavra em que a letra R representa um som diferente daquele que representa nas palavras do quadro acima. Carreto

Fonte: Dados da pesquisa

A questão 10 buscou avaliar o conhecimento dos alunos sobre a regularidade morfológica de verbos terminados em *am* ou *ão*. Os três alunos com bom desempenho no primeiro e no segundo ditados acertaram a questão 10, associaram as terminações dos verbos aos tempos que eles representam. A figura 17 mostra a resposta de um dos alunos para essa questão.

Figura 17 - Questionário metalinguístico - questão 10

10. Leia as frases abaixo em voz alta.

As crianças **estudarão** para a prova de português amanhã.
Minha filha e seus amigos **gostam** de brigadeiro.
Pedro e Lucas **ganharam** o jogo de futebol.

a) O que as palavras destacadas indicam?
Indicam ações.

b) Há diferença quando você fala a última sílaba das palavras destacadas?
Explique. Sim. Pois a última sílaba muda de acordo com o tempo verbal em que os verbos estão conjugados.

c) Complete:
As palavras destacadas nas frases acima são verbos. Quando indicam ações no futuro escrevemos a última sílaba com ão e quando indicam ações no presente e no passado escrevemos a última sílaba com am.

Fonte: Dados da pesquisa

Dois alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial acertaram parte da questão 10 e o terceiro aluno deixou a questão em branco. Um dos alunos que respondeu essa questão acertou apenas a letra a), reconhecendo o que as palavras indicam e o outro acertou apenas a letra c), identificando que as palavras destacadas eram verbos e que a terminação *ão* indica ações no futuro e a terminação *am* indica ação no presente e no passado. Os três alunos com resultados ruins nos dois ditados erraram a questão 10. Entretanto, na letra c), dois alunos reconheceram as palavras destacadas como verbos, mas não conseguiram explicar o que a diferença na escrita deles indica.

A questão 11 verificou o conhecimento dos alunos sobre as irregularidades das letras *s*, *x* e *ch*. Os três alunos com bom resultado nos dois ditados acertaram essa questão, como mostra a figura 18 com as respostas de um dos alunos.

Figura 18 - Questionário metalinguístico - questão 11

11. As palavras abaixo apresentam alguns erros de ortografia. Circule o erro em cada palavra e explique as possíveis causas desses erros.

a) PROFISÃO pois em algumas palavras a letra s tem som de ss.

b) XUVA pois a letra x tem som de ch.

c) PUCCHAR pois as letras ch tem som de x.

Fonte: Dados da pesquisa

Dois alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial acertaram as letras b) e c) da questão 11, reconheceram que as letras *x* e *ch* representam o mesmo som, a letra a) eles erraram, pois afirmaram que a escrita correta da palavra *profis̃ão* seria com a letra *ç* e não com *ss*. O terceiro aluno deixou a questão em branco.

Um dos alunos com resultado ruim nos dois ditados errou toda questão 11. Os outros dois alunos acertaram as letras b) e c), reconhecendo que as letras *x* e *ch* representam o mesmo som. Entretanto, eles erraram a letra a), pois não explicaram o erro da palavra *profis̃ão* corretamente. Um deles justificou dizendo que o erro era a terminação da palavra que deveria ser com *am*, o outro disse que a palavra deveria ser com *c* e não *s*.

Dos três grupos de alunos selecionados, para responder ao questionário metalinguístico, o grupo de participantes com bom desempenho nos dois ditados foi o que acertou o maior número de questões. Os alunos demonstraram ter consciência fonológica e morfológica, pois conseguiram reconhecer e manipular as unidades menores da língua, como a palavra, a sílaba e o fonema (NAGY E ANDERSON, 1995). O segundo grupo de alunos, com maior número de questões corretas, foi o grupo de alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial e o grupo com menor número de acertos foi dos alunos com resultados ruins nos dois ditados, conforme tabela 7.

Tabela 9 - Resultados do questionário metalinguístico

Questão	Descrição	Acertos**			Erros***		
		Resultado* bom nos dois ditados	Resultado melhor no ditado final	Resultado ruim nos dois nos ditados	Resultado bom nos dois nos ditados	Resultado melhor no ditado final	Resultado ruim nos dois nos ditados
1	Reconhecer a formação de sílabas complexas compostas por CCV, CCVC e associar as letras aos sons que elas representam em algumas palavras.	3	3	1	0	0	2
2	Reconhecer os dígrafos em	3	0	0	0	3	3
3		3	2	0	0	1	3

4	algumas palavras e explicar o que eles representam.	2	2	0	1	1	3
5		2	2	0	1	1	3
6	Reconhecer as diferenças entre fala e escrita, através da percepção da possível redução na língua oral dos ditongos <i>ai, ei, ou</i> , do apagamento do <i>r</i> final e da representação dos sons /u/ e /i/ pelas letras <i>o</i> e <i>e</i> em algumas palavras	3	2	1	0	1	2
7	Identificar a regularidade morfológica de	3	2	2	0	1	1
8	verbos terminados com a letra <i>u</i> e de substantivos e adjetivos escritos com a letra <i>l</i> no final da última sílaba, representando som <i>u</i>	3	2	2	0	1	1
9	Verificar o conhecimento dos alunos sobre a regularidade contextual da letra <i>r</i> .	1	1	0	2	2	3
10	Avaliar o conhecimento dos alunos sobre a regularidade morfológica de verbos terminados em <i>am</i> ou <i>ão</i>	3	0	3	0	3	3
11	Verifica o conhecimento dos alunos sobre as irregularidades das letras <i>s, x</i> e <i>ch</i> .	3	2	2	0	1	1
Total		29	18	11	4	15	25

*Os resultados de acertos e erros foram registrados a partir da análise de 9 questionários metalinguísticos, respondidos por 9 alunos, sendo 1 de cada uma das três turmas participantes desta pesquisa, com resultado bom

nos dois ditados; 1 de cada turma, com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial; 1 de cada turma com resultado ruim nos dois ditados.

**Foram consideradas corretas as questões que os alunos acertaram totalmente ou a maior parte da questão.

***Foram consideradas erradas as questões que os alunos erraram totalmente ou a maior parte da questão.

Esse resultado sugere que, quanto maior o conhecimento metalinguístico dos alunos, maior é o número de palavras que eles conseguem escrever corretamente. Dessa maneira, esses dados corroboram os resultados do estudo de Berninger et.al (2010), pois mostram a importância do estudo da língua a partir de instruções diretas e explícitas dos seus aspectos fonológicos, morfológicos e ortográficos, sempre direcionando os estudantes para uma reflexão metalinguística. Para além disso, o questionário revela que alunos com dificuldades ortográficas possuem, mesmo que de forma menos desenvolvida, uma consciência metalinguística. Dominar mais a norma ortográfica é, possivelmente, ter mais conhecimento da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade dos textos dos alunos, com os quais me deparo, como professora de língua portuguesa, do 6º ao 9º ano de escola pública, impulsionou-me a buscar novas alternativas que pudessem melhorar o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita e da escrita de palavras isoladas, de acordo com a norma ortográfica. É fato que o erro ortográfico está sempre muito presente nesses textos, mas, muitas vezes, o ensino da ortografia não acontece, ficando restrito ao apontamento dos erros cometidos pelos alunos em suas produções. Vários autores afirmam que o ensino da escrita ortográfica exige orientações mais pontuais em relação às suas características específicas (CAGLIARI, 1996; MORAIS E SILVA, 2007; MORAIS, 2000; OLIVEIRA, 2005; SOARES, 2018; TREIMAN, 2018). No entanto, inúmeros professores têm receio de trabalhar a ortografia, por achar que é um trabalho muito mecânico, repetitivo, associado apenas à memorização. Além disso, poucas pesquisas fazem uma avaliação dos erros atrelada à prática, colocando em evidência o impacto da instrução na aprendizagem.

Nesse sentido, apresentamos, como objetivo geral deste trabalho, verificar qual dos tipos de instruções é mais eficaz para o ensino sistemático da escrita ortográfica e qual o impacto desse ensino na aprendizagem tanto na escrita de palavras isoladas quanto na produção de texto escrito dos alunos. Como objetivos específicos, buscamos, nesta pesquisa, identificar os erros ortográficos mais recorrentes dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II; construir e aplicar três diferentes tipos de práticas, sendo duas com instruções diretas e explícitas para o ensino da ortografia e uma com instruções voltadas para o estudo do texto, não direcionadas para o ensino da ortografia: 1) Direta - elaborada a partir de grupos de palavras e de palavras isoladas; 2) Contextual - elaborada a partir de textos de vários gêneros e com grau de complexidade adequado ao ano de estudo; 3) Espontaneísta - leitura e interpretação de textos sem orientações específicas sobre a escrita ortográfica; avaliar o impacto dessas três práticas, para o ensino da ortografia. E, por fim, discutir a importância da consciência metalinguística na escrita ortográfica.

A fim de alcançar o primeiro objetivo específico, identificamos os erros ortográficos mais recorrentes em três turmas do 6º ano, de uma escola pública municipal, a partir do teste diagnóstico realizado em outubro de 2021, com uma produção textual (Apêndice D) e um ditado de 40 palavras (Apêndice E). A análise dos erros, categorizados de acordo com Miranda (2020), mostrou-nos que as categorias fonológica e ortográfica predominam no *corpus* analisado. Para

alcançar o segundo objetivo específico, elaboramos e aplicamos, nas turmas participantes, instruções diferenciadas para o ensino da ortografia com foco nesses aspectos, excluindo-se a acentuação, pois esta demanda um estudo específico sobre ela, uma vez que sua ocorrência requer uma análise diferenciada da que se faz dos erros segmentais.

A turma A recebeu instruções reflexivas diretas (Apêndice F), isto é, com o ensino explícito e reflexivo da ortografia a partir de grupos de palavras; a turma B (Apêndice H) recebeu instruções reflexivas a partir de textos, ou seja, com ensino explícito e reflexivo da ortografia a partir de textos de gêneros variados; a turma C fez o estudo de textos de gêneros variados, sem instruções ortográficas. Esses textos foram os mesmos estudados pela turma B, excluindo-se as questões voltadas para o estudo da ortografia.

As aulas práticas foram realizadas ao longo dos meses de abril a setembro de 2022. Foram 38 horas/aula aplicadas na turma A, 33 horas/aula aplicadas na turma B e 15 horas/aula aplicadas na turma C. Essas práticas com instruções diferenciadas foram realizadas durante 2 das 5 aulas semanais de língua portuguesa, que já são constantes da carga horária obrigatória do aluno. Após finalizar as atividades de intervenção, realizamos a *Avaliação Final* das turmas, aplicamos o mesmo ditado e a mesma produção da *Avaliação Inicial*.

Para alcançar o terceiro objetivo específico desta pesquisa, categorizamos os erros encontrados na última avaliação, também de acordo com Miranda (2020). A análise dos erros nos mostrou que todas as turmas apresentaram redução do número de erros tanto na produção quanto no ditado, comparando-se a primeira com a segunda coleta. Para verificar se havia diferença estatisticamente significativa entre a redução do número de erros encontrada em cada uma das turmas, aplicamos o teste estatístico Qui-quadrado (X^2): com nível de significância de 95%, para testar a hipótese nula de que não há diferença entre os tipos de intervenção nas turmas A, B e C; e os resultados indicaram que, no *corpus* pesquisado, não há diferença entre o impacto da intervenção direta (turma A), contextual (turma B) e espontaneísta (turma C), isto é, a análise estatística não demonstrou a significância entre os resultados das três metodologias empregadas no nosso corpus. É possível que esse resultado seja consequência do curto período, no qual os alunos receberam as instruções, apenas seis meses, praticamente metade de um ano letivo e do nível de aprendizagem heterogêneo das turmas de estudantes. Futuras pesquisas podem avaliar o impacto das instruções ortográficas reflexivas em um tempo maior, ao longo de todo o Ensino Fundamental II, por exemplo, e em turmas com nível de aprendizagem mais homogêneo.

Embora essa análise quantitativa não tenha evidência estatística, uma análise qualitativa dos resultados da presente pesquisa mostram que o ensino da ortografia para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II é necessário e deve acontecer por meio de práticas diversificadas, com instruções diretas e reflexivas, visto que os estudantes participantes deste estudo melhoraram a escrita ortográfica tanto em palavras isoladas, quanto em textos espontâneos. Deste modo, este estudo reitera as evidências da revisão meta-analítica, realizada a partir de estudos experimentais ou quase-experimentais na aprendizagem da escrita, por Granham e Santangelo (2014). Os resultados dessa revisão apontam a melhora da performance dos estudantes na escrita das palavras, a ampliação da consciência fonológica e das habilidades de leitura desses aprendizes tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental a partir do uso de instruções ortográficas explícitas.

É importante ressaltar que as três práticas realizadas no presente estudo são bem diferenciadas, conforme descrição e reflexão das aulas no Apêndice G e no Apêndice I. As atividades das turmas A e B foram elaboradas a partir dos estudos de Morais (2003), Nóbrega (2013), Treiman e Kessler (2014), Soares (2018) que defendem o ensino e a aprendizagem sistemática da ortografia a partir da abordagem dos elementos linguísticos que compõem o sistema de escrita da língua portuguesa de forma organizada, partindo dos erros apresentados pelos alunos e considerando o grau de complexidade desses elementos e a frequência dos grafemas, fonemas, morfemas, das palavras que compõem a língua portuguesa. Já as atividades da turma C priorizavam a leitura e a interpretação de textos de gêneros variados, sem o estudo da ortografia de forma explícita e reflexiva.

A participação dos alunos nas atividades da turma A foi muito mais ativa, dinâmica, uma vez que a abordagem da ortografia, a partir de grupos de palavras isoladas, facilita a criação de jogos interativos. A participação da turma B foi menor, houve menor envolvimento dos alunos, se comparada à turma A, pois o número de jogos elaborados nas atividades dessa turma é menor, devido à abordagem a partir de textos. A participação da turma C foi semelhante à da turma B, com menos interação, pois essa turma também realizou as atividades de leitura e interpretação de textos de gêneros variados, não havendo questões voltadas para o estudo da ortografia.

Os diferentes estímulos geraram aprendizagem, os alunos melhoraram a escrita ortográfica, o que nos mostra que é importante continuar com o ensino sistemático e reflexivo da ortografia no Ensino Fundamental II, tanto a partir de grupos de palavras isoladas, quanto a partir da leitura e interpretação de textos de gêneros variados. Há momentos em que as palavras isoladas

são o foco principal, há momentos em que o estudo do texto é o ponto de partida para se abordar os padrões fonológicos, morfológicos, fonotáticos, presentes na escrita ortográfica (TREIMAN E KESSLER, 2014). O trabalho em sala de aula com diferentes práticas torna o ambiente de estudo mais atrativo, estimula a participação dos alunos e, conseqüentemente, facilita a aprendizagem. Sendo assim, o ideal é diversificar as estratégias didáticas, de modo a alcançar as necessidades pedagógicas de diferentes estudantes.

Para alcançar o terceiro e último objetivo específico, discutir sobre a importância da consciência metalinguística na escrita ortográfica, aplicamos um questionário com onze questões (cf. Apêndice J) para 3 alunos de cada turma. A seleção dos participantes seguiu os seguintes critérios: 1 estudante de cada turma com bons resultados nos ditados aplicados na *Avaliação inicial* e na *Avaliação Final*; 1 estudante de cada turma com resultado do ditado aplicado na *Avaliação final* melhor do que o resultado do ditado aplicado na *Avaliação inicial*; 1 estudante de cada turma com resultados ruins nos ditados das duas avaliações.

As questões do questionário para avaliação da consciência metalinguística buscaram verificar a capacidade dos alunos de realizar atividades de reflexão consciente sobre os elementos que constituem a língua estudada, isto é, o conhecimento sobre a formação das palavras estudadas durante a aplicação das instruções ortográficas. Após análise das respostas dos alunos, constatou-se que, dos três grupos de alunos selecionados para responder ao questionário metalinguístico, o grupo de participantes com bom desempenho nos dois ditados foi o que acertou o maior número de questões; o segundo grupo de alunos, com maior número de questões corretas, foi o grupo de alunos com resultado melhor no ditado final do que no ditado inicial; e o grupo com menor número de acertos foi dos alunos com resultados ruins nos dois ditados.

Esse resultado sugere que, quanto maior o conhecimento metalinguístico dos alunos, maior é o número de palavras que eles conseguem escrever corretamente. Essa constatação valoriza o estudo da língua a partir de instruções diretas e explícitas dos seus aspectos fonológicos, morfológicos e ortográficos, sempre direcionando os estudantes para uma reflexão metalinguística.

Considera-se que este estudo trouxe contribuições teóricas e práticas para o ensino da ortografia, pois mostrou o quanto é positivo e necessário o uso de instruções ortográficas diversificadas no 6º/7º ano do Ensino Fundamental II. As diferentes práticas realizadas em três

grupos de alunos diferentes evidenciaram o que os autores Moraes (2003), Nóbrega (2013), Treiman e Kessler (2014), Soares (2018) sugerem para o ensino da ortografia, isto é, uma abordagem sistemática e reflexiva, construída a partir das dificuldades dos alunos. Além disso, as práticas realizadas apontam possibilidades de exploração dos aspectos ortográficos da língua portuguesa em sala de aula, dando visibilidade àquilo que pode de fato ser feito na realidade escolar.

Logo, a conclusão desta tese aponta para necessidade de futuras pesquisas abordarem o ensino da ortografia em várias etapas da escolarização desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, a fim de aprimorar as práticas efetivadas neste estudo e averiguar o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Espera-se que os resultados positivos deste experimento sejam amplamente divulgados no meio acadêmico e, principalmente, entre os professores da educação básica e sirvam de estímulo para que eles incluam o ensino da ortografia em suas aulas, deixando de lado o hábito de apenas apontar os erros ortográficos que aparecem na escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]1981.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2011, p.261-306.
- BAUSSIÉ, Sylvie. **Pequena história da escrita**. Ilustrações de Daniel Maja; tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições SM, 2005.
- BERNINGER, V. *et al.* **Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing**. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association*, 2002, vol. 94, no. 2, p.291–304.
- BERNINGER, V., & GRAHAM, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11–25. *apud* BERNINGER, V. *et al.* **Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing**. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association*, 2002, vol. 94, no. 2, p.291–304.
- BERNINGER, V. (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth, and eye. *Topics of Language Disorders*, 20, 65–84. BERNINGER, V. *et al.* **Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing**. *Journal of Educational Psychology, American Psychological Association*, 2002, vol. 94, no. 2, p.291–304.
- BERNINGER, V. W., ABBOTT, R. D., NAGY, W.; CARLISLE, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141–163.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia**. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em: 24 de maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica SEB – Fundo Nacional de**

Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione Ltda, 9ª ed., 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 61-86.

CAMPS, GUASCH, MILIAN e RIBAS. **Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write**. Universitat Autònoma de Barcelona, 2000.

CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA F.C.; SOARES, J.V.T. **Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita**. **Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004.

CASTRO, M. **Ortografia no Ensino Fundamental II: múltiplos padrões e (re)escrita textual**. 2022. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2022.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COUTINHO, Ismael de L. **Gramática Histórica**. 6. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

COUTO, A. L. de S.; GUIMARÃES, D.M.LO. O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos** | E-ISSN: 1982-2243 | v.24, n.3, p.177-194, 2020.

COUTO, A.L. de S.; GUIMARÃES, D.M.LO.; LACERDA, L.V. A escrita ortográfica de candidatos do ENEM: um estudo reflexivo. *In*. SÁ, Edmilson José de (org.). **Apenas três...Discussões temáticas em língua, literatura e ensino**. Pernambuco: Kandarus, 2021, p. 1035-1058

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

EHRI, L. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. In M. Wolraich & D. Routh (Eds.), *Advances in developmental and behavioral* *apud* GRAHAM, S.; HARRIS, K.; CHORZEMPA, B. **Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and**

Reading of Poor Spellers. American Psychological Association. Journal of Educational Psychology, v. 94, n. 4, p. 669–686. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.669, 2002.

Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 237–269). Mahwah, NJ: Erlbaum. *apud* TREIMAN, R; KESSLER, B. **How children learn to write words**. New York, NY: Oxford University Press. 2014

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188. doi:10.1207/s1532799xssr0902_4 *apud* TREIMAN, R; KESSLER, B. **How children learn to write words**. New York, NY: Oxford University Press. 2014

EHRI, L. Development of the Ability to Read Words. *In*: BARR, Rebecca et al. (eds.). **Handbook of Reading Research, Mahwah**: Lawrence Erlbaum, v.2. 1991, p. 383-417. *apud* SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

EHRI, L. Learning to Read and Learning to Spell are One and the Same, Almost. *In*: PERFETTI, Charles A.; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel (eds.). **Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 237-69. *apud* SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

EHRI, L. Phases of Development in Learning to Read Words. *In*: OAKHILL, Jane; BEARD, Roger (eds.). **Reading Development and the Teaching of Reading**. Oxford: Blackwell, 1999, p. 79-108. *apud* SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

EHRI, L. Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. *In* SNOWLING, M.J.; HULME, C. (eds.). **The Science of Reading: a Handbook**. Oxford: Blackwell, 2005a, p. 135-54 (tradução para o português: *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013) *apud* SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

EHRI, L. **Learning to Read Words: Theory, Findings and Issues**. *Scientific Studies of Reading*, 2005b, v.9, n.2, p.167-88. *apud* SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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.

GAIOLAS, M.S.; MARTINS, M.A. **Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita**. Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário. *Análise Psicológica* (2017), 2 (XXXV): 117-124. doi: 10.14417/ap.1175
GERALDI, W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, W. (org). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-45.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, J.E. **Metalinguistic development in first-language acquisition**. L. van Lier and D. Corson (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 6: Knowledge about Language, 43-5/. © 1997 Kluwer Academic Publishers.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M.R. (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GRAHAM, S. **Effective Spelling Instruction**. *The Elementary School Journal*, *The University of Chicago*, v. 83, n. 5, p. 560-567, 1983.

GRAHAM, S.; SANTANGELO, T. **Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review**. Springer Science+Business Media Dordrecht. *Read Writ*, (27), 1703-1743. doi:10.1007/s11145-014-9517-0, 2014.

GRAHAM, S.; HARRIS, K.; CHORZEMPA, B. **Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers**. American Psychological Association. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 4, p. 669–686. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.669, 2002.

GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antonio. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: Moraes, Artur Gomes de. (Org.) 3.ed. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 61-75.

JORM, A. (1983). The psychology of reading and spelling difficulties. London: Routledge & Kegan Paul. *apud* GRAHAM, S.; HARRIS, K.; CHORZEMPA, B. **Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers**. American Psychological Association. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 4, p. 669–686. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.669, 2002.

LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LUFT, Celso Pedro. **Grande manual de ortografia Globo**. 5. ed. São Paulo: Globo, 1997.

MARTINS, José Perea. **Reformas e acordos ortográficos da língua portuguesa**. Bauru, SP: Joarte, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. 1. ed. 3. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); FAPESP, 1999.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. Universidade Federal de Pernambuco: cad. pesq. n. 105 p. 110-134, 1998.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. SEEMG/UNDIME-MG, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20>

Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf.
Acesso em: 22 set. 2020.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco . Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otilia Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais**. Belo Horizonte: Educação em Revista. Dossiê Alfabetização e Letramento, v.36, 221615, 2020. doi:http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698221615

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, RS, BRASIL, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed., 9. reimp. São Paulo, SP: Ática, 2003

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: Silva, Alexsandro, Morais, Artur Gomes de, Melo, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In*: Morais, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3.ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.7-19.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alverto de e MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33.

NAGY. William E.; ANDERSON, Richard C. **Metalinguistic Awareness and Literacy Acquisition**. University of Illinois at Urbana-Champaign Library Large-scale Digitization Project, 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Como eu ensino: Ortografia**. 1. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 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, p. 120-139, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SEYMOUR, P. H. K.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. **Foundation literacy acquisition in European orthographies**. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. 2003.

SILVA, C. (2010). Consciência fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do segundo ano de escolaridade com e sem dificuldades de aprendizagem. In C. Nogueira et al. (Eds.), **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia** (pp. 2693-2703). Braga: Universidade do Minho.

SIMON, D. (1976). Spelling: A task analysis. *Instructional Science*, 5, 277–302 *apud* GRAHAM, S.; HARRIS, K.; CHORZEMPA, B. **Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing, and Reading of Poor Spellers**. American Psychological Association. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 4, p. 669–686. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.669, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimpr. São Paulo, SP: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

SOUZA, Alcione de Oliveira. A escrita no ensino fundamental II: uma análise linguística do erro ortográfico à luz dos modelos baseados no uso. **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 23, n. 2, abr-jun, 2020.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. **How children learn to write words**. New York, NY: Oxford University Press. 2014.

TREIMAN, R. **Teaching and Learning Spelling**. *Child Development Perspectives*. doi:10.1111/cdep.12292, 2018.

TREIMAN, R. Learning to write words. **Current Directions in Psychological Science**. Vol. 29(5), p. 521 –526, 2020.

VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro. **Akpalô Língua Portuguesa 5º ano**. São Paulo: Editora Brasil, 2019.

ZANELLA, Maura Spada. **Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do ensino fundamental**. 161p. Tese (Doutorado em Educação) - Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

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

APÊNDICE

Apêndice A - Questionário social

Acesso ao formulário pelo endereço eletrônico ou código QR abaixo.

<https://forms.gle/G9fhvrhBehR314ox9>



Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) responsável,

Meu nome é Michelle Nogueira Lara Prado 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 **Aprender ortografia: análise do impacto da instrução e construção de práticas**, que se propõe a investigar, de modo geral, o impacto de diferentes tipos de instrução no aprendizado da ortografia e na produção do texto. 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 e atividades realizadas por ele na disciplina escolar de Língua Portuguesa. 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 e atividades produzidas pelos educandos para o cumprimento das tarefas regulares da disciplina. Portanto, os textos e demais atividades 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 e atividades 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 da escrita ortográfica. 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.

Rubrica da pesquisadora responsável: _____

Rubrica do (a) responsável pelo (a) aluno (a): _____

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“Aprender ortografia: análise do impacto da instrução e construção de práticas”**, 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.

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: Michelle Nogueira Lara Prado

Contato: (31) 3409-6036

E-mail: michellelaraprado@gmail.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 **Aprender ortografia: análise do impacto da instrução e construção de práticas**, que se propõe a investigar, de modo geral, o impacto de diferentes tipos de instrução no aprendizado da ortografia e na produção do texto. 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 Língua Portuguesa na própria escola, os textos e outras atividades 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 e nas atividades, mas isso será bastante minimizado, uma vez que manteremos em sigilo sua identidade. Logo, o seu nome não será identificado nos textos e nas atividades analisadas. 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 da escrita ortográfica.

() 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: Michelle Nogueira Lara Prado

Contato: (31) 3409-6036

E-mail: michellelaraprado@gmail.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.

Apêndice D - Proposta de produção de texto

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Leia abaixo parte de uma notícia sobre os *Fidget toys*.

***Fidget toys* viram febre entre crianças e adultos – saiba por que eles fazem tanto sucesso**

Letícia Colombini, 6 Minutos - São Paulo

27/07/2021 - 20:14

“Em tempos de Covid-19 – em que qualquer coisa que colabore para melhorar o estado de alerta e a regulação emocional das pessoas é bem-vindo – a novidade é a chegada dos chamados ***fidget toys***, brinquedos sensoriais e antiestresse que são a mania do momento entre crianças e adolescentes de todo o mundo. Sucesso em tutoriais e vídeos no *Youtube* e *Tiktok*, eles têm usos práticos tanto para os pequenos quanto para os adultos e vêm em infinitas formas, cores e tipos de materiais. Foram criados para apertar, torcer, puxar, dobrar, girar, empurrar, enrolar, enfim, incentivando todos a explorarem as diferentes possibilidades de cada peça.



Quer uma dimensão do sucesso desses itens? No **Mercado Livre**, o desempenho da categoria de brinquedos anti-estresse e engenho no primeiro semestre cresceu 590% em valor e 500% em volume em relação ao segundo semestre de 2020. Nas buscas da categoria brinquedos e *hobbies*, os *fidget toys* subiram de 3º lugar em março para 1º em maio e junho.

Entre os modelos mais populares estão a *splash ball* (bola de silicone para apertar, com líquido no interior), a *orbeez stress ball* (bola de silicone com várias bolinhas de gel dentro), o *cube* (pequeno cubo com funções em todos os lados, tais como interruptor, engrenagens e “esfregador de dedo”) e o *tangle* (para torção). Sem falar nos itens tradicionais e mais conhecidos, como o *spinner* (brinquedo giratório feito de metal ou plástico) e o *squishy* (feito de espuma de poliuretano e que retorna lentamente à sua forma original depois de comprimido).

O grande destaque, no entanto, fica por conta do “**pop it**”, uma versão infinitamente reutilizável do popular estouro de plástico-bolha. Feito de silicone, são bolhas de meia esfera que, quando empurradas com os dedos, fazem um som de estalo suave. Depois

de “estourar” todas elas, basta virar o brinquedo e começar novamente do outro lado. Nada mais tranquilizador e “satisfatório”.

Fonte: <https://6minutos.uol.com.br/economia/saiba-por-que-os-fidget-toys-viraram-sucesso-entre-criancas-e-adultos/> (texto adaptado - acesso em 7 de agosto de 2021)

De acordo com a notícia acima, os **fidget toys** são brinquedos que fazem muito sucesso no Brasil e no mundo. Imagine que a jornalista, que escreveu a notícia acima, esteja fazendo uma pesquisa no bairro em que você mora para saber se esse brinquedo também é muito conhecido e usado por você e seus amigos. Então, ela pede que vocês escrevam um relato pessoal para ser publicado na página “**6 minutos**” da UOL como informação complementar para a notícia acima.

Escreva nas linhas abaixo seu relato pessoal.

1. Inicie seu texto se apresentando, ou seja, dizendo seu nome, idade, onde mora, com quem mora.
2. Depois, conte o que você sabe sobre os **fidget toys**:
 - onde e quando você conheceu o brinquedo;
 - quem te apresentou a ele;
 - o que você pensa sobre esse brinquedo (gosta ou não), explique os motivos que levam você a pensar assim;
 - se esse brinquedo é muito usado por você e seus amigos;
 - se você possui o brinquedo.
3. Finalize seu texto apresentando sua opinião sobre o uso dos **fidget toys** como forma de deixar as pessoas que os usam mais tranquilas. Você acredita que isso realmente acontece?
4. Crie um título para seu relato pessoal. (Foi deixada uma linha no início da página para isso)

Quando terminar de escrever seu relato, faça a leitura do texto observando:

- se você conseguiu relatar seu conhecimento sobre o brinquedo **fidget toys** e os possíveis usos dele por você e seus amigos;
- se a linguagem utilizada é simples, clara, fácil de ser compreendida;
- se a pontuação, o uso do parágrafo, o uso da letra maiúscula, a construção das frases e a escrita ortográfica das palavras foi feita de forma correta, de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Apêndice E - Ditado por grupos de palavras

DITADO POR GRUPOS DE PALAVRAS

REGULARES			IRREGULARES
BIUNÍVOCAS OU DIRETAS	CONTEXTUAIS	MORFOSSINTÁTICAS	
1. bote 2. nada 3. vida 4. papel 5. atividade 6. vamos 7. motivo 8. povo 9. fábula 10. fofoca	1. resposta 2. narrativa 3. aventura 4. morena 5. comprida 6. também 7. conto 8. querida 9. quilômetro 10. ninguém	1. disse 2. chamasse 3. gostaram 4. gostarão 5. aconteceu 6. bateu 7. falou 8. cantar 9. morar 10. perguntar	1. histórias 2. popular 3. personagens 4. precisando 5. vizinho 6. serviço 7. mexeu 8. muito 9. gente 10. coração

DITADO REALIZADO COM OS ALUNOS - ORDEM ALEATÓRIA

1. bote	21. vamos
2. resposta	22. também
3. disse	23. bateu
4. histórias	24. serviço
5. nada	25. motivo
6. narrativa	26. conto
7. chamasse	27. falou
8. popular	28. mexeu
9. vida	29. povo
10. aventura	30. querida
11. gostaram	31. cantar
12. personagens	32. muito
13. papel	33. fábula
14. morena	34. quilômetro
15. gostarão	35. morar
16. precisando	36. gente
17. atividade	37. fofoca
18. comprida	38. ninguém
19. aconteceu	39. perguntar
20. vizinho	40. coração

Apêndice F - Escrita ortográfica: instruções reflexivas diretas

Acesso à apostila com as aulas completas pelo endereço eletrônico ou código QR abaixo.

https://drive.google.com/file/d/1Mn15CWZM0sjGFdvNYadr0spXuIJsRxIV/view?usp=share_link



Apêndice G - Instruções reflexivas diretas: descrição e reflexão (Turma A)

https://drive.google.com/file/d/1Ve46WOWOG7v44oEwhlCItPgYqRVOxsCp/view?usp=share_link



Apêndice H - Escrita ortográfica: instruções reflexivas a partir de textos

Acesso à apostila com as aulas completas pelo endereço eletrônico ou código QR abaixo.

https://drive.google.com/file/d/1-E0Z6wsHlvJ6ZhOPjZ_nBTpUI2ICtAsU/view?usp=share_link



Apêndice I - Instruções reflexivas a partir dos textos: descrição e reflexão (Turma B)

https://drive.google.com/file/d/1nfXaSeFKwHPFI8hKUsSUKJIMdeEQILZ/view?usp=share_link



Apêndice J - Questionário para avaliação da Consciência Metalinguística

Aluno(a): _____ Turma: _____

1. Leia as palavras abaixo em voz alta:

BRINQUEDO

BRIGA

BICUDO

a) A primeira sílaba dessas palavras é formada por quantas letras?

BRINQUEDO _____ BRIGA _____ BICUDO _____

b) O som de todas as letras da primeira sílaba das três palavras são pronunciados?

c) Forme novas palavras retirando apenas 1 letra de cada uma das palavras abaixo:

BRANCO _____

PRATO _____

TREM _____

2. Qual letra podemos acrescentar à primeira sílaba das palavras abaixo para formar novas palavras que passam a ter o som nasal?

a) Mata _____ b) Tapa _____ c) Mito _____

3. Leia as palavras abaixo em voz alta e marque um **X** naquelas que possuem o encontro-consonantal, ou seja, o encontro de duas consoantes que são pronunciadas quando falamos.

() MÁSCARA	() CARRO	() PERSONAGENS
() MILHO	() PORTA	() GALINHA
() PASTEL	() FILHA	() BORBOLETA
() MOSCA	() PÁSSARO	() CHOCOLATE

4. As palavras que você não marcou no quadro da questão 3 também possuem o encontro de duas consoantes? Em que elas se diferenciam das palavras que você marcou?

5. Leia as palavras abaixo em voz alta. Marque um **X** apenas naquelas em que o som da letra **U** é pronunciado quando falamos.

() QUEIJO	() QUADRADO	() QUANDO
() QUANTIDADE	() QUILÔMETRO	() QUINTAL
() GUERRA	() LÍNGUA	() NINGUÉM
() FOGUEIRA	() GUITARRA	() ÁGUA

6. Leia as palavras abaixo em voz alta. Pense sobre o modo como elas são faladas e o modo como elas são escritas. Qual erro poderíamos cometer ao escrevê-las?

a) BEBER _____	b) DORMIR _____
c) LIVRO _____	d) POVO _____
e) GENTE _____	f) BOTE _____
g) CAIXA _____	h) PEIXE _____

7. Leia as palavras abaixo em voz alta.

MATERIAL

ANIMAL

ANEL

a) O que as palavras abaixo possuem em comum?

b) O que elas indicam? _____

8. Complete as frases com as palavras que faltam.

O garoto _____ bola ontem.

Meu amigo _____ o carro quando voltava para casa.

A menina _____ o prato durante o almoço.

Pedro _____ o último jogo de futebol.

a) O que as palavras que você completou possuem em comum? _____

b) O que essas palavras indicam nas frases? _____

9. Leia as palavras abaixo em voz alta.

CAR <u>RR</u> ETA GEN <u>RR</u> O

a) Nas duas palavras a letra **R** representa o mesmo som? _____

b) Por que em uma delas usamos **RR** e na outra usamos **R**?

c) Escreva uma palavra em que a letra **R** representa um som diferente daquele que representa nas palavras do quadro acima. _____

10. Leia as frases abaixo em voz alta.

As crianças **estudarão** para a prova de português amanhã.

Minha filha e seus amigos **gostam** de brigadeiro.

Pedro e Lucas **ganharam** o jogo de futebol.

a) O que as palavras destacadas indicam?

b) Há diferença quando você fala a última sílaba das palavras destacadas?

Explique. _____

c) Complete:

As palavras destacadas nas frases acima são _____. Quando indicam ações _____ escrevemos a última sílaba com **ão** e quando indicam ações _____ e _____ escrevemos a última sílaba com **am**.

11. As palavras abaixo apresentam alguns erros de ortografia. Circule o erro em cada palavra e explique as possíveis causas desses erros.

a) PROFISÃO _____

b) XUVA _____

c) PUCAR _____
