ORGANIZADORES

Fernando Augusto de Lima Oliveira

Marcus Garcia de Sene

# FONOLOGIA E ORTOGRAFIA EM PERSPECTIVA

## descrição, análise e jogos pedagógicos

UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

LAJOLI Laboratório de Jogos de Linguagem

VAELP.TL Grupo de Pesquisa em Variação, Avaliação Subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas

PROFLETRAS

pimenta cultural

ORGANIZADORES

Fernando Augusto de Lima Oliveira

Marcus Garcia de Sene

# FONOLOGIA E ORTOGRAFIA EM PERSPECTIVA

## descrição, análise e jogos pedagógicos

UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

LAJOLI Laboratório de Jogos de Linguagem

VAELP.TL Grupo de Pesquisa em Variação, Avaliação Subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas

PROFLETRAS

pimenta cultural

São Paulo 2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F675

Fonologia e Ortografia em Perspectiva: descrição, análise e jogos pedagógicos / Organização Fernando Augusto de Lima Oliveira, Marcus Garcia de Sene. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-752-1
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1

1. Fonologia. 2. Ortografia. 3. Propostas pedagógicas. 4. Língua Portuguesa I. Oliveira, Fernando Augusto de Lima (Org.). II. Sene, Marcus Garcia de (Org.). III. Título.

CDD 469.07

Índice para catálogo sistemático:
I. Língua Portuguesa – Estudo e ensino
Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0)*.
Os termos desta licença estão disponíveis em:
*<https://creativecommons.org/licenses/>*.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

| | |
|---|---|
| Direção editorial | Patricia Bieging<br>Raul Inácio Busarello |
| Editora executiva | Patricia Bieging |
| Gerente editorial | Landressa Rita Schiefelbein |
| Assistente editorial | Ana Flávia Pivisan Kobata |
| Bibliotecária | Júlia Marra Torres |
| Diretor de criação | Raul Inácio Busarello |
| Assistente de arte | Naiara Von Groll |
| Editoração eletrônica | Stela Tiemi Hashimoto Kanada |
| Estágio em editoração | Emanuelle Vitória Miranda da Silva<br>Rayssa Santos Arrais |
| Imagens da capa | Chat GPT - IA Generator |
| Tipografias | Acumin, Gobold Uplow, Rockwell Nova |
| Revisão | Daniela Samira<br>Paulo Henrique Alves |
| Organizadores | Fernando Augusto de Lima Oliveira<br>Marcus Garcia de Sene |

**PIMENTA CULTURAL**
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
*livro@pimentacultural.com*
*www.pimentacultural.com*

2026

# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoras


Adilson Cristiano Habowski
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosangela Colares Lavand
*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil*

André Gobbo
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

André Tanus Cesário de Souza
*Faculdade Anhanguera, Brasil*

Andressa Antunes
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Andressa Wiebusch
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira
*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadétte Beber
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cassia Cordeiro Furtado
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cecilia Machado Henriques
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deilson do Carmo Trindade
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

Diego Pizarro
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edilson de Araújo dos Santos
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Edson da Silva
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Estevão Schultz Campos
*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

Éverly Pegoraro
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabrícia Lopes Pinheiro
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fauston Negreiros
*Universidade de Brasília, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Flávia Fernanda Santos Silva
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Gabriela Moysés Pereira
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leyltton Costa Damasceno
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Joao Adalberto Campato Junior
*Universidade Brasil, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jonathan Machado Domingues
*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliano Milton Kruger
*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

Julianno Pizzano Ayoub
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lauro Sérgio Machado Pereira
*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

Leonardo Freire Marino
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Luiz Eduardo Neves dos Santos
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Maikel Pons Giralt
*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Márcia Alves da Silva
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Marines Rute de Oliveira
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Mauricio José de Souza Neto
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neide Araujo Castilho Teno
*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Neli Maria Mengalli
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Bieging
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

Rainei Rodrigues Jadejiski
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Raul Inácio Busarello
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt
*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tatiana da Costa Jansen
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto
*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Vanessa de Sales Marruche
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Vinicius da Silva Freitas
*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*

Wellington Furtado Ramos
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Wenis Vargas de Carvalho
*Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*

Yan Masetto Nicolai
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

# PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

## Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
*Logos University International, Estados Unidos*

Alessandra Figueiró Thornton
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Artur Pires de Camargos Júnior
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

Bianka de Abreu Severo
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo B. Alves
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Davi Fernandes Costa
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

Denilson Marques dos Santos
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

Domingos Aparecido dos Reis
*Must University, Estados Unidos*

Edson Vieira da Silva de Camargos
*Logos University International, Estados Unidos*

Edwins de Moura Ramires
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

Elisiene Borges Leal
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jonas Lacchini
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo
*Universidade Paulista, Brasil*

Rayner do Nascimento Souza
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

Samara Castro da Silva
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Sidney Pereira Da Silva
*Stockholm University, Suécia*

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Walmir Fernandes Pereira
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

Weyber Rodrigues de Souza
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

*Fernando Augusto de Lima Oliveira (UPE/Profletras/Garanhuns)*
*Marcus Garcia de Sene (UPE/Profletras/Garanhuns)*
**Apresentação**
**Entre fonologia e ortografia:**
diagnóstico de desvios ortográficos,
práticas inovadoras e intervenção pedagógica ..... **12**

CAPÍTULO **1**
*Tania Mikaela Garcia Roberto*
**Na superfície do texto,**
**marcas de exclusão:**
ortografia e urgências contemporâneas ..... **28**

CAPÍTULO **2**
*Daniela Samira da Cruz Barros*
**Fonética e fonologia:**
aliadas do professor de português da escola básica ..... **70**

CAPÍTULO **3**
*Juliana Bezerra dos Santos*
*Marcus Garcia de Sene*
*Fernando Augusto de Lima Oliveira*
**Consciência fonológica e ortografia:**
descrição de desvios ortográficos em turmas
do 4° e 6° ano do ensino fundamental ..... **93**

CAPÍTULO **4**
*Rafael Bezerra de Lima*
*Marta dos Santos*
**Os desvios ortográficos na escrita**
**de alunos do 7º ano do ensino fundamental:**
o jogo como instrumento para superação
das dificuldades ortográficas ..... **139**

CAPÍTULO **5**

*Elaine Torres Nascimento*
*Jamilly Apolinário dos Santos Cavalcanti*
**Processos fonológicos na escrita de estudantes do sexto ano:**
um olhar sobre os desvios e uma intervenção prática ..... **159**

CAPÍTULO **6**

*Cíntia Karine Costa Cordeiro Torres*
*Diana Sheila Valeriano Lopes*
*Grace Kelly Souza Evangelista*
**Confusão do "s":**
um jogo como proposta de trabalho
sobre desvios ortográficos ..... **208**

CAPÍTULO **7**

*Divanilda Dantas de Melo Ferreira*
*Josefa Edjane Cordeiro Alves*
**Desvios ortográficos em uma turma de sexto ano:**
da diagnose à intervenção ..... **246**

CAPÍTULO **8**

*Jefferson de Oliveira Silva*
*José André de Lira da Silva*
**A recorrência do fenômeno da supressão do /r/ final:**
uma proposta de jogo pedagógico a partir da análise
da produção escrita de estudantes do 7º ano ..... **280**

CAPÍTULO **9**

*Sara Larissa Carvalho Eloi*
*Marcelle Maria Dantas Barros*
**Mais de uma grafia, um mesmo valor sonoro e um "problema" no ensino de língua:**
o processo de vocalização da consoante /l/ em coda ..... **308**

**Sobre os organizadores** ..... **351**

**Sobre os autores e as autoras** ..... **353**

**Índice remissivo** ..... **360**

SUMÁRIO

# APRESENTAÇÃO

## ENTRE FONOLOGIA E ORTOGRAFIA:
## DIAGNÓSTICO DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS, PRÁTICAS INOVADORAS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

*Fernando Augusto de Lima Oliveira*
(UPE/Profletras/Garanhuns)

*Marcus Garcia de Sene*
(UPE/Profletras/Garanhuns)

## PALAVRAS INICIAIS

O conjunto de capítulos que compõe esta obra resulta de reflexões teóricas e investigações desenvolvidas por docentes do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), bem como por professores da educação básica que, na condição de mestrandos do programa, transformaram suas inquietações pedagógicas em objeto de pesquisa. Trata-se de um empreendimento coletivo que articula experiência docente, fundamentação linguística e análise sistemática da escrita escolar, em diálogo direto com a prática cotidiana da sala de aula. Os textos aqui reunidos partem da compreensão de que a ortografia não pode ser ensinada de modo dissociado do funcionamento fonológico da língua nem reduzida à aplicação mecânica de regras. Ao contrário, assumem que os desvios ortográficos constituem dados relevantes para a compreensão do percurso de aprendizagem do aluno e que o jogo pedagógico, quando ancorado em diagnóstico linguístico rigoroso, pode atuar como mediador potente entre conhecimento científico e prática escolar. É nesse horizonte

SUMÁRIO

que se organiza a arquitetura temática do livro, estruturada em torno da descrição, análise e intervenção.

Descrever adequadamente a natureza dos desvios ortográficos constitui uma etapa central para qualquer proposta de ensino da escrita que se pretenda efetivamente formativa, reflexiva e cientificamente orientada. A literatura linguística e educacional tem demonstrado de modo consistente que as ocorrências não convencionais observadas na escrita escolar não são aleatórias nem resultam de simples desatenção, mas refletem regularidades do funcionamento da língua, especialmente de natureza fonológica, morfológica e, em determinados casos, sintático-semântica (Cagliari, 1992; Zorzi, 1997; Miranda, 2010). Quando o professor ignora essa dimensão descritiva e trata tais ocorrências apenas como "erros" a serem eliminados, perde-se a possibilidade de compreender o percurso cognitivo do aprendiz e de planejar intervenções pedagógicas coerentes com suas reais necessidades de aprendizagem.

A descrição criteriosa dos desvios permite distinguir, por exemplo, aqueles motivados por processos fonológicos produtivos na língua falada, como apagamentos, neutralizações, assimilação ou vocalização, daqueles que decorrem da opacidade do sistema ortográfico, de irregularidades morfolexicais ou da influência de variedades linguísticas não prestigiadas socialmente. Essa distinção é fundamental para evitar práticas pedagógicas genéricas, pouco eficazes e excessivamente normativas, baseadas exclusivamente na repetição mecânica ou na memorização de regras descontextualizadas. Como já advertia Cagliari (1992), ensinar ortografia sem compreender os processos linguísticos subjacentes equivale a tratar sintomas sem considerar suas causas, comprometendo o alcance formativo do ensino da escrita.

É nesse ponto que os jogos pedagógicos assumem um papel estratégico no ensino da ortografia. Quando concebidos a partir de uma descrição linguística rigorosa dos fenômenos envolvidos, os

SUMÁRIO

jogos deixam de funcionar apenas como recursos motivacionais e passam a constituir atividades didáticas estruturadas, orientadas para a promoção da reflexão metalinguística, para a comparação entre formas linguísticas, para a identificação de padrões recorrentes e para a sistematização de regularidades do sistema ortográfico. Estudos na área da alfabetização e do ensino da escrita indicam que o caráter lúdico, quando articulado à intencionalidade pedagógica e ao conhecimento linguístico do professor, favorece o engajamento dos estudantes e contribui para a ressignificação do erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem (Zorzi, 2003; Morais, 2012).

Nessa perspectiva, os jogos não substituem a mediação docente, mas a potencializam, desde que estejam ancorados em diagnósticos linguísticos consistentes (Oliveira, Sene, 2025). Ao trabalhar fenômenos como a confusão do fonema /s/ e suas múltiplas representações gráficas, a recorrente supressão do /r/ em posição final ou a interferência direta da oralidade na escrita, o professor pode utilizar jogos como mediadores didáticos para explicitar regularidades, contrastes e restrições do sistema ortográfico. Esse tipo de intervenção favorece uma aprendizagem mais consciente e duradoura, pois permite ao aluno compreender por que escreve de determinada maneira e quais ajustes são necessários para aproximar-se da escrita convencional. Trata-se, portanto, de integrar descrição linguística, atividade pedagógica e reflexão sistemática em um mesmo movimento didático.

## UM POUCO SOBRE OS CAPÍTULOS DESTA OBRA

O primeiro texto, *Na superfície do texto, marcas de exclusão: ortografia e urgências contemporâneas*, de Tania Mikaela Garcia Roberto, assume explicitamente o gênero ensaístico como estratégia discursiva para problematizar a ortografia para além de seu

SUMÁRIO

estatuto técnico-normativo, tomando-a como marcador simbólico de exclusão social. O capítulo articula a discussão sobre ortografia com temas centrais do debate contemporâneo, como preconceito linguístico, violência simbólica, *fake news*, tecnologias digitais e perspectivas decoloniais. Ao longo do ensaio, a autora evidencia como a ortografia, frequentemente naturalizada como critério neutro de correção, opera como instrumento de hierarquização social, legitimando determinados sujeitos e silenciando outros. Nesse sentido, o texto desloca o ensino da ortografia do campo restrito da norma para situá-lo no âmbito dos direitos, da cidadania e da construção identitária, defendendo que o domínio da escrita normativa deve ser compreendido como gesto político de democratização do acesso à palavra escrita. Trata-se, portanto, de um capítulo que estabelece o tom reflexivo e crítico do livro, ampliando o debate para além da sala de aula e convocando o leitor a repensar o papel social, pedagógico e ético da ortografia no contexto das urgências contemporâneas.

O segundo capítulo, *Fonética e fonologia: aliadas do professor de português da escola básica*, de Daniela Samira da Cruz Barros, apresenta um caráter claramente introdutório-formativo, voltado à consolidação de fundamentos teóricos indispensáveis à prática docente em Língua Portuguesa. O texto discute a importância dos conhecimentos de fonética e fonologia como base para a compreensão do funcionamento sonoro da língua e de suas relações com a escrita, evidenciando que muitas dificuldades ortográficas observadas na educação básica decorrem de processos fonológicos sistemáticos, e não de falhas cognitivas ou desatenção dos alunos. Ao enfatizar a necessidade de o professor dominar esses conceitos, o capítulo defende uma atuação pedagógica mais consciente e analiticamente orientada, capaz de interpretar adequadamente os chamados desvios ortográficos e de planejar intervenções didáticas coerentes com o funcionamento da língua. Assim, o texto contribui para superar abordagens meramente normativas, intuitivas ou corretivas, propondo uma prática pedagógica fundamentada em

SUMÁRIO

conhecimentos linguísticos sólidos, que permitem ao docente compreender, diagnosticar e intervir de forma mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

O terceiro texto, *Consciência fonológica e ortografia: descrição de desvios ortográficos em turmas do 4º e 6º ano do ensino fundamental*, de Juliana Bezerra dos Santos, Marcus Garcia de Sene e Fernando Augusto de Lima Oliveira, apresenta uma investigação de natureza empírica ancorada na análise de produções escritas de alunos da educação básica, com foco na relação entre consciência fonológica e apropriação do sistema ortográfico. O capítulo descreve de forma sistemática os tipos de desvios ortográficos recorrentes nas séries analisadas, evidenciando como tais ocorrências refletem hipóteses linguísticas em construção e processos fonológicos subjacentes. Ao afastar uma leitura deficitária do erro, o texto contribui para compreendê-lo como indício do funcionamento linguístico do aprendiz, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para o diagnóstico pedagógico. Nesse sentido, o capítulo avança ao discutir implicações didáticas concretas, destacando a importância de intervenções planejadas a partir do conhecimento linguístico e do nível de desenvolvimento dos alunos, reforçando o papel da consciência fonológica como eixo estruturante no ensino da ortografia.

O quarto capítulo, *Os desvios ortográficos na escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental: o jogo como instrumento para superação das dificuldades ortográficas*, de Rafael Bezerra de Lima e Marta dos Santos, desloca o foco da descrição analítica para a intervenção pedagógica propriamente dita. Partindo da identificação de dificuldades recorrentes na escrita, os autores propõem o jogo pedagógico como estratégia metodológica central para o ensino da ortografia, articulando ludicidade, reflexão linguística e sistematização do conhecimento. O texto defende que práticas lúdicas, quando fundamentadas teoricamente e alinhadas aos objetivos de aprendizagem, favorecem o engajamento dos alunos e a ressignificação do erro como etapa do processo de aprendizagem. Ao apresentar uma

SUMÁRIO

proposta concreta de intervenção, o capítulo demonstra como o jogo pode contribuir para a superação de dificuldades ortográficas, reafirmando o potencial das metodologias ativas e do ensino reflexivo na educação linguística.

O quinto texto, *Processos fonológicos na escrita de estudantes do sexto ano: um olhar sobre os desvios e uma intervenção prática*, de Elaine Torres Nascimento e Jamilly Apolinário dos Santos Cavalcanti propõe uma análise dos desvios ortográficos observados na escrita de alunos do sexto ano, tomando como eixo interpretativo os processos fonológicos subjacentes ao funcionamento da língua. O capítulo evidencia que muitas dificuldades recorrentes na escrita não decorrem de desconhecimento aleatório das regras ortográficas, mas de regularidades fonológicas próprias do português brasileiro que se manifestam na relação entre fala e escrita. Ao articular descrição linguística e reflexão pedagógica, as autoras demonstram como a identificação desses processos, tais como apagamentos, assimilação, neutralizações ou substituições fonológicas, permite compreender os desvios como hipóteses de escrita em construção. A partir dessa leitura analítica, o texto avança na proposição de uma intervenção prática fundamentada teoricamente, evidenciando como o conhecimento dos processos fonológicos pode orientar ações pedagógicas mais conscientes, sistemáticas e eficazes no ensino da ortografia, contribuindo para uma abordagem menos punitiva e mais formativa da escrita escolar.

O sexto capítulo, *Confusão do "S": um jogo como proposta de trabalho sobre desvios ortográficos*, de Cíntia Karine Costa Cordeiro Torres, Diana Sheila Valeriano Lopes, Grace Kelly Souza Evangelista, dedica-se ao estudo de um fenômeno ortográfico específico e particularmente complexo do português: as múltiplas representações gráficas do fonema /s/. As autoras discutem as dificuldades enfrentadas pelos alunos diante da variedade de grafemas possíveis para a realização desse fonema, evidenciando como tal complexidade desafia a aprendizagem da escrita e favorece a ocorrência de

SUMÁRIO

desvios ortográficos persistentes. Com base nessa análise, o capítulo apresenta um jogo pedagógico como estratégia metodológica para o ensino do "S", articulando ludicidade, reflexão linguística e sistematização do conhecimento ortográfico. A proposta demonstra como o trabalho com jogos pode tornar o ensino mais acessível e significativo, promovendo a compreensão das regularidades e restrições do sistema ortográfico e estimulando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

O sétimo texto, *Desvios ortográficos em uma turma de sexto ano: da diagnose à intervenção*, de Divanilda Dantas de Melo Ferreira, Josefa Edjane Cordeiro Alves, enfatiza o percurso metodológico que vai do levantamento diagnóstico à elaboração de uma intervenção pedagógica sistematicamente orientada. O capítulo parte da análise das produções escritas dos estudantes para identificar padrões recorrentes de desvios ortográficos, tratando-os não como falhas isoladas, mas como manifestações do funcionamento linguístico em processo de consolidação. Ao assumir o diagnóstico como etapa central do trabalho docente, o texto evidencia a importância de decisões didáticas ancoradas em dados empíricos e em conhecimento linguístico, evitando intervenções genéricas ou meramente corretivas. A proposta apresentada reforça, assim, a ideia de que compreender os desvios ortográficos como pistas interpretativas do percurso de aprendizagem do aluno permite planejar ações pedagógicas mais coerentes, eficazes e sensíveis às necessidades reais da turma, consolidando uma prática de ensino da escrita pautada pela reflexão e pela sistematicidade.

O próximo capítulo, *A recorrência do fenômeno da supressão do /r/ final: uma proposta de jogo pedagógico a partir da análise da produção escrita de estudantes do 7º ano*, de Jefferson de Oliveira Silva, José André de Lira da Silva, dedica-se à análise de um fenômeno fonológico amplamente documentado no português brasileiro - a supressão do /r/ em posição final e a sua projeção no plano da escrita escolar. O texto descreve a ocorrência desse fenômeno nas

SUMÁRIO

produções dos alunos, articulando a análise de dados empíricos à discussão teórica sobre variação e processos fonológicos. A partir dessa base descritiva, os autores apresentam um jogo pedagógico como proposta de intervenção didática, demonstrando como o ensino da ortografia pode se beneficiar da compreensão das relações entre fala e escrita. O capítulo reforça, desse modo, a proposta central do livro ao integrar descrição linguística, análise empírica e prática pedagógica, evidenciando o potencial dos jogos como ferramenta metodológica para o ensino reflexivo e contextualizado da língua portuguesa.

Por fim, o último capítulo, intitulado "Mais de uma grafia, um mesmo valor sonoro e um 'problema' no ensino de língua: o processo de vocalização da consoante /L/ em coda" é de autoria de Sara Larissa Carvalho Eloi e Marcelle Maria Dantas Barros. O presente capítulo propõe uma reflexão sobre a interface entre fonologia, variação linguística e ensino de língua portuguesa. Partindo do fenômeno da vocalização do /L/ em posição de coda (como em "brasil" pronunciado como "brasiu"), as autoras investigam como a transposição de traços da oralidade para a escrita é frequentemente interpretada no ambiente escolar. A discussão fundamenta-se em importantes teóricos da Sociolinguística e da Educação, como Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2002) e Mollica (2003), para questionar o tratamento reducionista que classifica tais manifestações apenas como "erros" ortográficos. O texto argumenta que essa visão estigmatizante desconsidera a heterogeneidade inerente à língua e reforça preconceitos que contribuem para a exclusão social e acadêmica dos estudantes. Com foco específico em alunos do sétimo ano, o estudo analisa as trocas entre as letras "L" e "U" na escrita, defendendo que a escola deve atuar de forma acolhedora e dialógica. O objetivo central é demonstrar que a compreensão da variação linguística é uma ferramenta essencial para práticas pedagógicas mais inclusivas, permitindo o ensino da norma-padrão sem o apagamento da identidade e da pluralidade cultural dos discentes. É um convite ao letramento pautado no respeito e na valorização da diversidade linguística brasileira.

SUMÁRIO

# REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA DA ORTOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao longo dos capítulos que compõem esta obra, a ortografia deixa de ser tratada como um conjunto estático de regras destinadas à memorização e passa a ser compreendida como conhecimento linguístico que se constrói progressivamente ao longo da escolaridade. Os textos evidenciam que os desvios ortográficos observados na escrita dos alunos não constituem ocorrências aleatórias nem simples falhas individuais, mas manifestações de processos fonológicos ativos, de hipóteses em elaboração e de etapas próprias do desenvolvimento do sistema de escrita (Morais, 2008; Rego; Buarque, 2007; Correa *et al.*, 2007). O erro, nessa perspectiva, deixa de ser apenas ausência de domínio para assumir o estatuto de dado interpretável, capaz de revelar o percurso cognitivo do aprendiz.

Essa compreensão impõe uma reflexão sobre o próprio processo de alfabetização. A consolidação do princípio alfabético, geralmente alcançada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não equivale à apropriação das convenções ortográficas. A aprendizagem das correspondências fonema-grafema envolve tanto regularidades transparentes quanto zonas de opacidade do sistema (Scliar-Cabral, 2003; Meireles, Correa, 2006). Quando a alfabetização privilegia a decodificação e a fluência leitora, mas não sistematiza a reflexão sobre regularidades contextuais e morfológicas, instala-se uma lacuna formativa que tende a acompanhar o estudante nos anos subsequentes (Morais, 1999; Guimarães, 2005).

Essa lacuna torna-se particularmente visível no sexto ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, a escrita passa a ser exigida em textos mais extensos, com maior complexidade sintático-discursiva, e a ortografia assume peso avaliativo significativo. Dificuldades relacionadas à marcação de nasalidade, ao emprego de R e RR,

às múltiplas representações do fonema /s/, à escrita de palavras irregulares ou à interferência da oralidade evidenciam que determinados conteúdos não foram suficientemente tematizados ao longo dos anos iniciais (Capellini, Butarelli, Germano, 2010; Ygual-Fernández *et al.*, 2010). O que aparece como "erro persistente" pode, na realidade, indicar ausência de sistematização didática contínua.

Diante desse quadro, desloca-se o foco da indagação. Não basta perguntar por que os alunos erram; é necessário examinar como a ortografia vem sendo trabalhada ao longo da trajetória escolar. Em que momento as regularidades são explicitadas? De que forma as irregularidades são abordadas? A correção é acompanhada de explicitação de princípios ou limita-se à substituição da forma inadequada pela forma convencional? A avaliação considera o processo de construção ou fixa-se no produto final? Essas perguntas não são retóricas; elas revelam concepções implícitas de linguagem, aprendizagem e ensino.

Estudos sobre intervenção ortográfica demonstram que práticas sistemáticas, fundamentadas na semiologia dos erros, produzem avanços significativos tanto em escolares com dificuldades quanto naqueles sem defasagens aparentes (Cervera-Mérida; Ygual-Fernández, 2006; Sampaio *et al.*, 2013; Batista; Capellini, 2011). Quando os erros são classificados segundo sua natureza e trabalhados por meio de atividades que articulam análise fonêmica, identificação de regras contextuais e ampliação do léxico ortográfico, observa-se melhoria consistente no desempenho pós-intervenção. Tais resultados indicam que a ortografia não se consolida apenas pela exposição à leitura ou pela prática espontânea de escrita; ela exige intervenção planejada e intencional.

Entretanto, ainda é recorrente a prática de correção que privilegia a marcação do erro sem promover sua compreensão. A palavra é assinalada, a forma correta é fornecida, mas o princípio gerador da grafia raramente é tematizado. Essa dinâmica reforça a ideia

SUMÁRIO

de que a ortografia é campo de memorização arbitrária, quando, na realidade, parte significativa do sistema é regida por regularidades passíveis de generalização (Morais, 2008; Monteiro, 2010). Ao não explicitar essas regularidades, priva-se o aluno da possibilidade de formular hipóteses mais estáveis e de desenvolver estratégias autônomas de revisão.

Por outro lado, a tentativa de evitar o ensino explícito da ortografia sob o argumento de preservar a criatividade ou priorizar a expressão de ideias também produz efeitos problemáticos. Pesquisas indicam que a ausência de sistematização não elimina o erro; apenas posterga sua tematização (Rego; Buarque, 2007; Silva, 2005). A escrita, enquanto prática social, exige domínio progressivo das convenções que a estruturam. Negligenciar esse aspecto não amplia a liberdade expressiva; antes, limita as condições de participação plena em contextos acadêmicos e profissionais.

Reconhecer a natureza dos desvios e propor intervenções fundamentadas implica, portanto, examinar o lugar efetivo da ortografia na cultura escolar. Ela ocupa posição estruturante no currículo ou aparece como conteúdo residual, acionado apenas diante de avaliações externas? É tratada como conhecimento que se constrói ao longo de toda a escolaridade ou como etapa superada após a alfabetização? A forma como essas questões são respondidas orienta práticas de correção, critérios de avaliação e escolhas metodológicas.

A literatura evidencia que a aprendizagem ortográfica é processo evolutivo, marcado por hipóteses sucessivas, generalizações indevidas e mecanismos de autocorreção (Moojen, 2009; Capellini *et al.*, 2012). Esse percurso não se encerra nos anos iniciais. Ele demanda retomadas, aprofundamentos e ressignificações ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Quando a escola interrompe essa continuidade, consolida-se uma tensão: exige-se precisão formal crescente sem que tenham sido garantidas as condições didáticas para sua construção.

SUMÁRIO

Além disso, a própria concepção de erro precisa ser reconsiderada. Se compreendido apenas como falha a ser eliminada, ele gera práticas de correção centradas na punição simbólica. Se interpretado como indicador de hipótese em elaboração, torna-se ponto de partida para intervenção pedagógica qualificada (Morais, 1996; Monteiro, 2010). Essa mudança de perspectiva não implica relativizar a norma, mas compreender que sua apropriação exige mediação sistemática, análise comparativa e explicitação progressiva de princípios.

A argumentação construída nesta seção conduz a uma constatação: a ortografia não pode permanecer oscilando entre a invisibilidade pedagógica e o rigor avaliativo. Ela demanda planejamento contínuo, fundamentação teórica consistente e articulação entre diagnóstico e intervenção. O modo como a escola trabalha os desvios ortográficos revela, em última instância, como concebe a própria aprendizagem da língua escrita.

## PARA REFLETIR - ENTRE CORRIGIR E COMPREENDER: O QUE AINDA ESTÁ EM JOGO NA ESCRITA ESCOLAR?

As discussões reunidas neste capítulo evidenciam que o ensino da ortografia, quando reduzido à aplicação mecânica de regras, perde sua potência formativa e se distancia tanto do funcionamento real da língua quanto dos sujeitos que a utilizam. Ao longo da obra, os textos analisados demonstram que os chamados desvios ortográficos não apenas revelam processos fonológicos produtivos e hipóteses linguísticas em construção, mas também expõem escolhas pedagógicas, concepções de língua e projetos de escola. Nesse cenário, a ortografia deixa de ser um problema exclusivo do aluno e passa a interpelar diretamente as práticas docentes e as políticas de ensino.

SUMÁRIO

Essa mudança de perspectiva é decisiva. Quando os desvios ortográficos são compreendidos como manifestações de processos linguísticos sistemáticos, tais como neutralizações vocálicas em sílabas átonas, apagamentos consonantais em posição final, processos de assimilação ou supressões de segmentos decorrentes da oralidade, o erro deixa de ser interpretado como falha individual e passa a constituir dado interpretável do percurso cognitivo do aprendiz (Cagliari, 1992; Scliar-Cabral, 2003). Tal deslocamento exige do professor não apenas domínio da norma, mas conhecimento do funcionamento fonológico e morfológico da língua, condição indispensável para a elaboração de intervenções didaticamente consistentes (Morais, 2008; Rego, Buarque, 2007).

Diante desse quadro, impõe-se uma série de indagações que atravessam o cotidiano escolar: por que a fonologia ainda ocupa um lugar periférico na formação de professores de Língua Portuguesa e Pedagogos, se grande parte das dificuldades de escrita decorre de processos fonológicos amplamente descritos pela linguística? Por que persistem práticas corretivas que ignoram o percurso cognitivo do aprendiz e reforçam uma lógica punitiva do erro? E, sobretudo, a quem serve um ensino da ortografia que seleciona, classifica e exclui, em vez de formar e ampliar o acesso à escrita como prática social?

Essas indagações apontam para uma tensão estrutural na cultura escolar. A tradição pedagógica brasileira, historicamente marcada por abordagem normativa e prescritiva da língua, consolidou práticas avaliativas centradas no produto final da escrita e não no processo de construção do conhecimento ortográfico (Morais, 1999; Monteiro, 2010). Em consequência, a correção frequentemente assume caráter classificatório, operando como mecanismo de aferição de desempenho, mas raramente como instrumento de mediação reflexiva. Tal dinâmica produz efeito cumulativo: nos anos iniciais, a ausência de trabalho sistemático com regularidades e irregularidades do sistema ortográfico fragiliza a consolidação do conhecimento;

SUMÁRIO

nos anos finais, as dificuldades se tornam mais visíveis e são frequentemente atribuídas à falta de base ou à desatenção do estudante.

O percurso formativo da alfabetização para os anos finais do Ensino Fundamental evidencia essa descontinuidade. A apropriação do princípio alfabético não encerra o processo de aprendizagem da escrita; ao contrário, inaugura etapa mais complexa, que envolve compreensão das regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais, bem como memorização estratégica das irregularidades (Morais, 2008). Quando a escola não sistematiza esse trabalho de maneira progressiva e cumulativa, as dificuldades persistem e se ampliam, sobretudo em fenômenos de maior opacidade ortográfica, como a representação do fonema /s/, a alternância entre grafemas contextuais e as irregularidades de base lexical.

As propostas apresentadas ao longo do livro, em especial aquelas que articulam diagnóstico linguístico, análise empírica e jogos pedagógicos, apontam para a necessidade de um deslocamento epistemológico e didático. Não se trata de abdicar da norma ortográfica, mas de ressignificar seu ensino, compreendendo-a como convenção histórica e socialmente situada, que precisa ser mediada, explicada e problematizada. Nesse movimento, o jogo emerge não como recurso acessório, mas como dispositivo pedagógico capaz de favorecer a reflexão metalinguística, a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes.

A eficácia de intervenções sistematizadas encontra respaldo em pesquisas empíricas que demonstram ganhos significativos no desempenho ortográfico de estudantes submetidos a programas estruturados de intervenção, baseados na semiologia dos erros e na explicitação de regras contextuais e morfológicas (Capellini *et al.*, 2011; Sampaio, 2012). Tais estudos indicam que o ensino reflexivo, fundamentado teoricamente e orientado por diagnóstico preciso, produz efeitos mais consistentes do que práticas baseadas exclusivamente na repetição ou na memorização descontextualizada.

Ao final, o capítulo não oferece respostas fechadas, mas convoca o leitor a assumir uma posição. Corrigir ou compreender não são ações excludentes, mas escolhas que revelam projetos distintos de educação linguística. Que tipo de sujeito a escola pretende formar quando ensina ortografia: um sujeito que compreende o funcionamento da língua e se apropria criticamente da escrita? Ao manter essas questões em aberto, o texto reafirma que o que ainda está em jogo na escrita escolar não é apenas o domínio da regra, mas o direito de aprender, de dizer e de existir pela escrita.

Nesse sentido, a tensão entre correção e compreensão não deve ser interpretada como oposição simplista, mas como eixo estruturante da prática pedagógica. Corrigir, quando desvinculado da análise e da mediação, reduz a escrita a instrumento de verificação. Compreender, quando articulado ao rigor científico e à intencionalidade didática, transforma a correção em estratégia de formação. O que se delineia, portanto, é a necessidade de reposicionar o ensino da ortografia no interior de projeto formativo que articule descrição linguística, intervenção planejada e acompanhamento sistemático do percurso de aprendizagem.

A escrita escolar, nesse horizonte, deixa de ser espaço exclusivo de controle normativo e passa a constituir campo de investigação pedagógica. Os desvios ortográficos tornam-se indicadores de desenvolvimento, os diagnósticos orientam decisões didáticas e as intervenções deixam de ser improvisadas para assumir caráter sistemático. O domínio da norma permanece objetivo legítimo, mas sua construção passa a ser compreendida como processo mediado, progressivo e fundamentado teoricamente.

É nesse ponto que o debate se consolida: o que ainda está em jogo na escrita escolar é a qualidade da mediação. Não se trata apenas de grafar corretamente, mas de compreender o sistema que sustenta essa grafia. Não se trata apenas de evitar o erro, mas de interpretá-lo, analisá-lo e transformá-lo em oportunidade

SUMÁRIO

de aprendizagem. A ortografia, assim concebida, recupera sua dimensão formativa e reafirma seu lugar como componente estruturante de uma educação linguística comprometida com rigor científico, consistência didática e formação integral do estudante.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**. Campinas: Pontes, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Aquisição da escrita e ortografia**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# 1

*Tania Mikaela Garcia Roberto*

# NA SUPERFÍCIE DO TEXTO, MARCAS DE EXCLUSÃO:

## ORTOGRAFIA E URGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.1*

SUMÁRIO

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao receber o convite para escrever um capítulo deste livro, confesso que experimentei inicialmente um bloqueio criativo, muito por conta de ter meus pensamentos voltados, atualmente, a questões outras do cenário contemporâneo. Pesquisei e orientei diversos trabalhos voltados ao ensino da ortografia por mais de uma década. Atualmente, outros temas atraem minha atenção, como a relevância do ensino da compreensão/interpretação de texto para o combate de *fake news*; o uso ético da inteligência artificial generativa em contexto educacional; desenvolvimento linguístico e comunicacional de autistas, dentre outros temas em interlocução com minhas formações em outras áreas. Temas, enfim, que se relacionam à linguagem na construção de cidadania – ponto em que a ortografia também se insere, o que pretendo mostrar neste texto – e, parecem, em minha opinião, igualmente pertinentes à formação do professor.

Isso não significa, verdade seja dita, que a ortografia deva ser relegada a um lugar de menor importância. E foi buscando pensar uma forma de destravar o processo de escrita deste capítulo que constatei a inevitabilidade de trazer para ele algumas de minhas angústias: não somente as relacionadas ao adequado ensino das correspondências entre fonemas e grafemas no português brasileiro, como venho estudando há anos, mas, principalmente, as que envolvem a ortografia no centro dos holofotes do que opto por chamar aqui de urgências contemporâneas, às quais tenho dedicado muita reflexão, mas sobre as quais ainda pouco ou quase nada escrevi. Das tantas urgências contemporâneas que me ocorrem, escolho abordar, sobretudo, aquelas que atravessam a ortografia em sua dimensão social: do preconceito linguístico e do estigma do erro aos efeitos subjetivos da exclusão e da baixa autoestima gerados por práticas normativas excludentes; dos impactos das tecnologias aos embates decoloniais que convidam a repensar o lugar da escrita e do sujeito no mundo letrado.

SUMÁRIO

Assumo, assim, o ensaio como gênero discursivo para a presente reflexão, justamente por se tratar de um texto que não se pretende exaustivo, mas que busca provocar deslocamentos de olhar sobre o ensino da ortografia nos dias de hoje. Historicamente, o ensaio remonta a Montaigne, em 1580, a partir de quando o gênero se cristaliza como modalidade discursiva própria da modernidade, no contexto do Renascimento. Esse período, caracterizado pela ousadia intelectual, pelas descobertas científicas e pela difusão das ideias pela imprensa, então, recém-criada, conferiu ao ensaio, segundo Ferragini (2018), um estatuto de escrita experimental e aberta, em que pensar significava também se colocar à prova, aventurar-se no ato de refletir (Galán, 2002, *apud* Ferragini, 2018, p. 300). Escolher esse gênero, assim, é um exercício de arriscar leituras e interpretações, porque entendo que refletir sobre ortografia hoje, em meio à desinformação e a polarizações ideológicas, exige uma escrita crítica, mas também pessoal e livre. É a partir desse lugar que situo a ortografia como ponto de partida para pensar as questões que trago em pauta na formação do professor.

No cenário atual, marcado por desinformação, extremismos políticos, violência crescente e expressiva mudança cultural e tecnológica, o ensino da ortografia pode parecer um detalhe menor, mas é justamente nesse "detalhe" que se erguem muros simbólicos que podem reforçar a exclusão. Entendo que a ortografia, por estar na superfície do texto, tem funcionado como um marcador imediato de pertencimento ou de marginalização. Erros ortográficos costumam ser fortemente estigmatizados e associados a baixa escolaridade, descuido ou incompetência, reforçando preconceitos linguísticos e sociais. Ao negligenciar seu ensino reflexivo e perpetuar práticas que centralizam a ortografia tão somente como critério avaliativo, a escola pode contribuir para percepções polarizadas: ora assumindo ela posição de "acessório" do letramento, ora ganhando relevância exacerbada na avaliação da qualidade da produção textual. De uma e de outra forma, servirá inevitavelmente como uma ferramenta eficaz de discriminação.

SUMÁRIO

Defender o ensino sistemático e reflexivo da ortografia, desse modo, não significa supervalorizar a norma ou o código escrito em detrimento de debates mais urgentes; pelo contrário, significa reconhecer que a apropriação consciente da norma ortográfica vigente oferece condições mais equitativas de participação social. Afinal, em uma sociedade em que a palavra escrita legitima fortemente discursos, saber dominar a ortografia amplia o alcance das "vozes" marginalizadas. Ensinar ortografia, portanto, não é um ato conservador ou periférico. Pode ser considerado, ouso afirmar, um gesto político de democratização do acesso à escrita, capaz de diminuir barreiras de desigualdade e dar visibilidade a sujeitos historicamente preteridos.

## ENTRE LETRAS E ESTIGMAS:
## A ORTOGRAFIA NA DINÂMICA DO PRECONCEITO SOCIAL

Bourdieu (1991) entende a linguagem como um capital simbólico, isto é, um recurso socialmente valorizado que, tal como o capital econômico ou cultural, pode ser convertido em prestígio, autoridade e reconhecimento. A chamada "linguagem legítima", promovida e reconhecida por instituições como a escola, o Estado e a mídia, funciona, dessa forma, como critério de distinção, atribuindo maior valor a certos modos de falar e escrever e desqualificando outros. Esse processo configura em si uma forma do que o pensador chama de violência simbólica, pois naturaliza normas linguísticas arbitrárias como se fossem universais e neutras, perpetuando desigualdades.

Se a violência simbólica, em termos gerais, designa a imposição de normas e classificações sociais naturalizadas como neutras, a violência simbólica linguística refere-se especificamente à legitimação de uma variedade de prestígio – a norma-padrão – como se fosse a única forma válida de expressão escrita. Tal dinâmica converte a língua em mecanismo de distinção social, favorecendo os que

dominam o capital linguístico legítimo e marginalizando os demais. Faraco (2008) nos lembra que a consolidação dessa norma-padrão no português brasileiro se deu sob a hegemonia de uma elite letrada eurocentrada, o que acabou por associar a ideia de correção linguística a um ideal de branquitude cultural. Assim, a norma consagrada como legítima passou a refletir os usos e valores de um grupo restrito, silenciando a diversidade que compõe o português brasileiro.

Esse mecanismo de exclusão guarda semelhança com o que Oliveira (2006) descreve nas situações de contato interétnico, nas quais a assimetria de poder se manifesta pela imposição de padrões culturais e pela negação das formas legítimas de expressão do outro. O contato interétnico não se trata de convivência harmônica entre culturas, mas de um processo em que um grupo estabelece as regras do chamado jogo simbólico, relegando o outro à posição de subalterno. E essa dinâmica, transposta para a linguagem, ajuda a compreender como a ortografia funciona como marcador de poder: quem escreve dentro da norma é reconhecido; quem se afasta dela é marginalizado. A conjuntura atual, em que discursos preconceituosos ganham visibilidade e até legitimidade, abre espaço para que práticas discriminatórias circulem com menos resistência. Dentro desse quadro, torna-se ainda mais relevante pensar como certos preconceitos, ainda que velados, mantêm-se vivos no cotidiano.

É inegável que, em alguns campos, a luta coletiva tem avançado. Pautas históricas de movimentos sociais, como as que envolvem a população LGBTQIAPN+ e as pessoas com deficiência (PCD), por exemplo, conquistaram maior visibilidade e alguns direitos concretos. Entretanto, tais avanços se mostram constantemente tensionados por projetos de lei e iniciativas que buscam restringir ou mesmo derrubar conquistas já alcançadas, revelando a fragilidade do processo democrático, que se reflete também nos planejamentos educacionais, frequentemente afetados por essa instabilidade, segundo Scaff, Oliveira e Lima (2018). Nesse contexto, é fundamental reconhecer, como alerta Bourdieu (1991), que a violência simbólica

opera justamente pela naturalização de hierarquias e pela legitimação de exclusões, sustentando um jogo de poder que pode, a qualquer momento, converter diferenças em desigualdades e enfraquecer as bases de uma democracia plural, o que exige ação contínua, mas também revela que o campo das opressões é múltiplo: para cada vitória parcial, permanecem outras formas de exclusão ainda naturalizadas.

Entre essas formas de exclusão, o preconceito linguístico se destaca por sua sutileza e força. Bortoni-Ricardo (2005) já enfatizava o impacto da estigmatização das variedades linguísticas no ambiente escolar, evidenciando como a escola, ao valorizar a norma culta em detrimento das variedades populares, contribui para reforçar desigualdades e exclusões. Antes ainda, Bagno (1999) já alertava: o preconceito linguístico não é apenas um julgamento sobre a linguagem, mas também um instrumento de exclusão social, já que estigmatiza as variedades associadas a grupos populares e marginalizados. A escola, assim, para o autor, tem papel central tanto na manutenção quanto na possibilidade de superação desse preconceito, devendo assumir uma postura crítica diante da diversidade linguística dos alunos. Nesse sentido, como lembra Faraco (2008), reconhecer a historicidade da norma-padrão é condição para repensar o ensino da língua, cabendo, ouso afirmar, ampliar o olhar para além da oralidade e refletir, também, sobre as múltiplas práticas de escrita que circulam fora do padrão legitimado.

O preconceito linguístico não apenas se mantém como prática de julgamento social, mas frequentemente é usado como arma de descredibilização pessoal, profissional e política. Basta lembrar que, em embates públicos, não apenas características da fala que se distancia da norma culta, como também erros ortográficos ou desvios da norma-padrão são usados para atacar a legitimidade do "oponente", como ocorre em várias situações que escolho ilustrar aqui com a matéria assinada por Gabriel de Arruda Castro, publicada pela *Gazeta do Povo* em 21 de agosto de 2017. O texto destaca dois erros ortográficos em um diploma que teria sido concedido a Lula, então

SUMÁRIO

ex-presidente, por um grupo de alunos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Embora a própria matéria informe que o documento não havia sido oficialmente expedido pela instituição, a manchete e a construção discursiva enfatizam os "erros de português" presentes no documento e os transformam no eixo central da reportagem. Vale destacar que a matéria foi publicada em um período de forte desgaste político de Lula, pouco tempo após o *impeachment* de Dilma Rousseff e em meio à Operação Lava Jato, quando a opinião pública estava fortemente polarizada. Nesse contexto, trago Charadeau (2008) para afirmar que a imprensa desempenhava papel crucial na formação de narrativas de legitimação ou deslegitimação dos atores políticos, dinâmica que se repete no período em que escrevo este ensaio, agora envolvendo o ex-presidente Jair Bolsonaro.

Sob a ótica da Análise do Discurso Crítica (ADC), como proposta por Norman Fairclough (2001), percebe-se aqui um exemplo de como o discurso midiático atua na (re)produção de ideologias. A ênfase na transgressão linguística desloca a atenção do leitor da questão política central – a homenagem acadêmica – para um detalhe que funciona como elemento de ridicularização simbólica. Essa escolha dificilmente pode ser considerada neutra: ao insistir em associar os erros ortográficos ao nome da UFRB, mesmo tendo sido informada a não oficialidade da expedição do citado diploma – uma vez que se tratava apenas de uma homenagem de um grupo de alunos, como a própria matéria informa – o texto reforça a descredibilização não apenas de Lula, mas também de uma instituição pública criada em seu governo, antecipando, em certa medida, estratégias posteriores amplamente vistas no governo Bolsonaro, marcadas pela tentativa de desqualificar universidades federais e até mesmo o próprio conhecimento científico.

Em termos bourdieusianos, esse gesto revela a prática de violência simbólica, pois naturaliza uma hierarquia de prestígio baseada na norma-padrão e a usa como arma política. Ainda que o autor tenha

registrado a posição oficial da universidade, a escolha de destacar os erros em tom sensacionalista constrói sentidos que induzem o leitor a enxergar incompetência institucional, configurando um discurso que atravessa o campo linguístico, político e educacional.

Como lembra van Dijk (2017), a mídia exerce papel central na formação de representações sociais e no controle do conhecimento partilhado, podendo reforçar desigualdades e legitimar determinadas ideologias por meio de escolhas discursivas aparentemente banais. Esse mesmo mecanismo abre caminho para compreendermos a circulação de *fake news*, por exemplo, pois a credibilidade conferida a veículos jornalísticos ou a textos que simulam autoridade discursiva potencializa o efeito de verdade dessas mensagens. Assim, o poder simbólico da mídia não apenas desqualifica sujeitos ou instituições. Ele prepara o terreno para que notícias falsas encontrem respaldo social e se disseminem como se fossem fatos – questão que será retomada adiante.

Tratar do preconceito linguístico e de como ele é reforçado, seja de forma inconsciente, porque esse preconceito se encontra estruturalmente internalizado, seja de forma deliberada, por diferentes instituições e agentes sociais, não é assunto recente. Desde os anos 1980, linguistas e educadores, como Marcos Bagno (1999), Sírio Possenti (1996) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004; 2005), dentre outros, têm chamado atenção para o preconceito linguístico como uma das expressões mais naturalizadas de discriminação no Brasil. Apesar disso, as políticas públicas ainda não garantem uma efetiva formação capaz de desconstruir essa lógica no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a criação do mestrado profissional em rede na área de Letras, o Profletras[1], configura-se como uma iniciativa importante para transformar essa realidade, especialmente agora

1 O PROFLETRAS foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Portaria nº 193, de 24 de outubro de 2012 (Brasil, 2012), publicada no Diário Oficial da União. Além disso, o programa mantém uma página oficial vinculada à UFRN, instituição coordenadora.

SUMÁRIO

que amplia seu alcance ao admitir como mestrandos professores também egressos da Pedagogia. O ensino da ortografia, embora não seja o eixo central dos debates sobre preconceito linguístico – mais diretamente relacionados à variação linguística e à valorização da oralidade –, mesmo que muitas vezes tratado como algo periférico, ocupa, assim, um lugar estratégico nesse debate, por ser justamente no domínio da escrita que se consolidam muitas formas de legitimação e exclusão social.

Historicamente, o ensino da ortografia no Brasil transitou entre práticas de memorização mecânica e tentativas de contextualização pedagógica, sem que houvesse uma consolidação de políticas que dialogassem de maneira efetivamente consistente com as contribuições da linguística. Ainda falta uma diretriz sólida que articule conhecimentos advindos da fonética, fonologia e psicolinguística, por exemplo, na formação de alfabetizadores e que sirvam de base para o ensino reflexivo da norma ortográfica, de modo a superar métodos que ora privilegiam a repetição acrítica, ora relegam a ortografia a um plano secundário, seja na formação do leitor em fase de alfabetização, seja em fases posteriores.

A exemplo das pesquisas de Morais (2010; 2012) e outros estudiosos da área, embora os estudos sobre a apropriação do sistema ortográfico tenham avançado consideravelmente nas últimas décadas, esses avanços nem sempre se traduzem de forma consistente nas práticas formativas e pedagógicas. Há, portanto, menos uma ausência de conhecimento científico do que uma lacuna de transposição e de políticas que promovam, de fato, o ensino da ortografia como processo cognitivo, linguístico e socialmente situado.

Essa lacuna histórica se soma a um contexto em que o próprio sistema ortográfico do português brasileiro, marcado por convenções que nem sempre acompanham as mudanças diacrônicas da língua, apresenta desafios adicionais à aprendizagem (Roberto, 2016). Nesse panorama, a ortografia acaba funcionando como

um poderoso marcador social, como já sinalizado, legitimando hierarquias simbólicas no espaço escolar e para além dele. A superação dessa realidade exige, portanto, que o ensino da ortografia seja compreendido como ferramenta de inclusão e emancipação, e não como mecanismo de punição ou de perpetuação do preconceito linguístico.

O imaginário social que associa a correção ortográfica à inteligência e competência sustenta, como lembra Bourdieu (1991), um sistema simbólico que naturaliza distinções sociais. Nesse processo, a ortografia deixa de ser apenas uma convenção e converte-se em marcador de prestígio, funcionando como critério de legitimação que distribui reconhecimento a uns e exclusão a outros. Assim, o peso que a ortografia ganha extrapola sua função normativa e comunicativa e passa a operar como mecanismo de distinção social, reforçando hierarquias já discutidas em termos de violência simbólica e capital linguístico.

Essa dinâmica se compreende também à luz de Castoriadis (1982), que concebe o imaginário social como o conjunto de significações criadas coletivamente e que orientam práticas sociais – no caso, a crença de que "escrever certo" equivale a ser mais capaz. Do mesmo modo, Maffesoli (2001) aponta o imaginário como um "cimento simbólico" que mantém a coesão social por meio de representações partilhadas. Entender como tais imaginários atravessam o ensino da ortografia é essencial para deslocar o foco da mera normatização e abrir caminho para uma pedagogia crítica que questione e transforme os sentidos sociais da escrita.

A crença de que dominar a ortografia denota superioridade intelectual decorre de outra crença, a de que a ortografia vigente é "naturalmente superior" às suas variações ou transgressões. Pensar assim anula o caráter histórico e arbitrário que marca a definição do padrão ortográfico oficial. Como observa Faraco (2008), toda norma — inclusive a ortográfica — é uma construção social, instituída por determinados grupos em contextos específicos e, portanto, passível

de mudança. Ao longo da história da escrita no Brasil, a exemplo do que também ocorre em outras línguas, diferentes convenções foram adotadas e posteriormente reformuladas, como demonstram as reformas ortográficas de 1943, 1971 e, mais recentemente, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, implementado no século XXI (Roberto, 2016).

Essas transformações não decorreram de uma suposta essência intrínseca da língua, mas de decisões políticas, pedagógicas e comerciais, além da busca por unificação entre países lusófonos. Em diversos momentos, alternativas possíveis foram descartadas em prol de critérios etimológicos, de tradição ou de conveniência, o que evidencia que outros registros poderiam igualmente ter se tornado oficiais. Assim, em vez de representar uma "forma mais correta" da língua, a ortografia expressa o resultado de processos históricos e negociados, permeados por disputas simbólicas e interesses variados — exatamente como argumenta Faraco (2008) ao tratar da historicidade da norma-padrão no português brasileiro.

Tal entendimento deveria ser de conhecimento geral; contudo, o imaginário social continua a reforçar uma noção contrária, perpetuando um equívoco coletivo. Como observou o sociólogo Émile Durkheim (1996), as crenças compartilhadas por uma sociedade formam um sistema com "vida própria", ou seja, elas se alimentam do consenso social e se sustentam por inércia cultural[2]. Além disso, pesquisas em psicologia cognitiva, como apontam Fazio *et al.* (2015), descrevem o efeito da verdade ilusória, pelo qual a mera repetição de uma afirmação falsa leva as pessoas a tratá-la como verdadeira, mesmo quando já dispõem da informação correta, o que retomarei mais adiante, ao tratar das *fake news*.

2 "Inércia cultural" é a tendência que uma sociedade tem de manter costumes, crenças e práticas mesmo quando já não fazem mais sentido ou já foram questionados. É uma espécie de "piloto automático social", quando uma ideia ou hábito continua existindo apenas porque foi repetido e aceito ao longo do tempo, sem que as pessoas parem para refletir criticamente sobre ele.

SUMÁRIO

Em suma, na ausência de contestação efetiva, a própria força da coletividade – pela repetição e pela aceitação passiva – faz com que tais crenças equivocadas permaneçam enraizadas no senso comum. Cabe, portanto, ao professor não apenas garantir o acesso aos conhecimentos relativos à norma ortográfica, mas sobretudo problematizar esse imaginário social excludente, o que lhe exigirá, antes, desconstruir outro conceito central dessa lógica: o de erro.

## O PESO SIMBÓLICO DO ERRO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na tradição filosófica, o erro é percebido principalmente como desvio da verdade ou da norma, um fenômeno que deve ser evitado pela razão. Aristóteles o interpretava como consequência de uma elaboração sensorial incorreta (Hirata, 2008). Santo Agostinho via o erro como a privação do bem e da verdade, que surge da vontade humana que se afasta de Deus através do livre-arbítrio (Erculino, 2014, p. 13). Se pecar é, etimologicamente, "errar o alvo", o erro associa-se, então, ao fracasso, à incorreção e à incapacidade.

Essa longa trajetória histórica reforça seu estigma como algo a ser evitado. Como apontam Wolter e Moraes (2021), o erro é compreendido, na abordagem behaviorista de ensino e aprendizagem, como falha a ser eliminada, o que leva a práticas de repetição e memorização nas quais há pouco ou nenhum espaço para a reflexão do aprendiz. Esta perspectiva contrasta com a visão construtivista, que valoriza o erro como uma parte natural e necessária do processo de aprendizagem, já que, para Piaget (1978), bem como para Ferreiro e Teberosky (1987), o erro representa uma hipótese, isto é, um estágio construtivo da aprendizagem, em que a criança formula explicações provisórias para o sistema de escrita.

Paulo Freire (1987) aproxima-se de Piaget ao entender o erro como "forma provisória do saber", mas extrapola a dimensão cognitiva proposta pelo psicólogo e alcança a esfera político-pedagógica, em que reconhecer o erro como saber em trânsito é abrir espaço para validar as experiências dos aprendizes, e não reduzi-las meramente a falhas. Entre as concepções apresentadas, é a de Freire que mais dialoga com a proposta defendida neste ensaio, pois permite encarar a ortografia não como um mecanismo de exclusão, mas como prática de educação libertadora, que recusa a violência simbólica e aposta na legitimação dos aprendizes.

Saturnino De La Torre (2007) apresenta o erro como um conceito multidimensional que atravessa diferentes áreas do conhecimento, mas enfatiza seu potencial pedagógico quando pensado no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo de Freire, afastando-se da perspectiva tradicional, em que o erro é visto como falha ou resultado negativo a ser evitado, visão associada a uma abordagem pedagógica que valoriza apenas o acerto e o produto final do processo educativo. O autor propõe, assim, deslocar o foco para uma compreensão do erro como estratégia didática. O erro passa, então, a ser visto de forma construtiva e criativa: um recurso para estimular a reflexão, diagnosticar lacunas de conhecimento, provocar indagações e favorecer a aprendizagem por descoberta.

Assim como na ciência – que avança por tentativas e erros, conforme nos lembram Popper, Lakatos e Kuhn (*apud* De La Torre, 2007) –, o erro também pode abrir caminhos inovadores. Ele aproxima teoria e prática na educação e funciona, conforme defende o autor, como um "sintoma" que informa os diferentes agentes do processo de ensino e aprendizagem sobre o processo seguido, permitindo intervenções mais adequadas e personalizadas. Dessa forma, a noção de erro desloca-se de uma perspectiva negativa, disfórica, ligada ao controle e à repressão, para uma visão positiva e estratégica, em que o erro é parte constitutiva do aprender. Esse movimento implica uma mudança de paradigma: de uma pedagogia centrada

em resultados para uma abordagem centrada em processos, que trata o erro como hipótese de aprendizagem, sustentada pelo questionamento e pela cooperação entre professores e estudantes.

No campo da linguística contemporânea, essa discussão também se reflete no conceito de erro e evidencia que o que se chama de "erro" em relação à fala quase sempre é apenas o uso de uma variante diferente da norma culta[3], mas plenamente legítima dentro de uma comunidade. O rótulo "erro" reforça estigmas e sustenta o preconceito linguístico, ao passo que, se substituímos o julgamento pela análise, o fenômeno passa a ser visto como evidência de funcionamento da língua e de seus falantes. A fim de evitar quaisquer quiproquós é que alguns estudiosos da ortografia evitam a expressão "erro ortográfico", substituindo-a, muitas vezes, por "desvio ortográfico".

Eu mesma já fiz isso em um período de minha caminhada acadêmica. E, sim, é possível assumir erro e desvio como sinônimos, ainda mais se considerarmos, como fazem Yavas, Hernandorena e Lamprecht (2001, p. 10), que "desvio não significa um sistema sem ordem, mas simplesmente um sistema cujos padrões não são idênticos à norma". Mas, da mesma forma que podemos assumir desvio como um caminho ou hipótese, num prisma piagetiano ou freireano, há de se considerar a possibilidade de ele ser interpretado como algo patológico, como quando se pensam os chamados desvios fonológicos (Roberto, 2016, p. 131).

Nesse sentido, incorre-se no risco de trazer às questões ortográficas uma patologização que inverte a lógica pedagógica e empurra à responsabilidade do aprendiz a ineficiência do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. É claro que há

3 Conforme Faraco (2008), *norma culta* é a variedade linguística efetivamente usada por falantes escolarizados em situações formais, enquanto a *norma-padrão* é uma convenção prescrita — um modelo de referência para a escrita pública —, definida historicamente por grupos de prestígio e nem sempre coincidente com o uso real da norma culta.

SUMÁRIO

situações em que se faz necessário o acompanhamento clínico, como nos quadros de dislexia e disortografia[4] descritos por Ellis (1995), mas isso não pode justificar, como vem ocorrendo em muitos movimentos atuais, a transferência à clínica ou ao próprio indivíduo da responsabilidade de sanar – ou de aceitar resignadamente – fracassos que, em grande medida, decorrem da ineficiência do processo de ensino e aprendizagem (Moysés; Collares, 1992).

Não basta, portanto, substituir a palavra *erro* por "desvio", "falha", "troca", "problema" ou qualquer outro termo, como se a mudança terminológica fosse suficiente para dissolver uma concepção tão profundamente enraizada. O desafio é outro: ressignificar a ideia de erro para que ele deixe de ser marca de incapacidade e se converta em possibilidade de reflexão e criação de caminhos pedagógicos emancipatórios; atribuir novo sentido ao erro e trazê-lo ao centro do processo de ensino e aprendizagem da ortografia, a fim de compreender suas reais motivações.

Vêm daí tantas iniciativas em que pesquisadores propõem categorizações dos erros ortográficos, como as de Carraher (1985), Cagliari (1992), Zorzi (1997) e Miranda (2020). E, nesse sentido, a exemplo do que afirmou José Magalhães (2021) em entrevista a Dermeval da Hora, "o importante não é dar nome ao erro ou ao desvio, mas compreender o que ele revela". Eu ousaria complementar a fala de Magalhães e afirmar que o importante não é dar nome ao erro, mas compreender o que ele revela para, assim, pensar propostas pedagógicas eficientes e adequadas a cada caso.

Essas iniciativas de categorização evidenciam a busca por compreender melhor as dificuldades de escrita, e eu mesma tenho

4 Embora na tradução seja usado o termo *disgrafia*, atualmente *disgrafia* costuma designar dificuldade motora/caligráfica; sendo o termo *disortografia* mais recorrente para o transtorno no nível ortográfico em casos nos quais houve um devido processo de ensino e aprendizagem da ortografia e, ainda assim, manifesta-se significativa dificuldade de estabelecimento das correspondências entre fonemas e grafemas.

me aventurado nesse caminho. Aqui, porém, interessa-me menos a taxonomia dos erros e mais o debate sobre como tais fenômenos dialogam com as urgências contemporâneas ligadas à ortografia, sobretudo no que se refere às necessárias práticas pedagógicas inclusivas e críticas. Reconhecer o peso simbólico do erro é reconhecer que ele ultrapassa o campo da linguagem e se inscreve nas relações de poder que regulam o acesso ao conhecimento e à cidadania, mas que também atravessa a dimensão identitária.

Quando erros ortográficos são tomados como indícios de menor valor intelectual, não apenas se estigmatiza quem escreve, mas também se alimenta um ciclo de marginalização que inibe a expressão e o desenvolvimento de sujeitos inteiros. Romper com essa lógica exige deslocar o erro de sua condição de marca de fracasso para a de recurso pedagógico, político e psicossocial, capaz de revelar hipóteses, abrir caminhos e valorizar as experiências dos estudantes. É nesse deslocamento que reside a possibilidade de uma pedagogia verdadeiramente transformadora, que não marginaliza pela ortografia, mas acolhe no processo de aprendizagem o risco, a tentativa e a potência criadora de cada aprendiz.

É oportuno recorrer, aqui, à noção de imaginação sociológica, proposta por Wright Mills (1972), que nos permite conectar as experiências pessoais às estruturas sociais mais amplas. Sob essa perspectiva, a dificuldade de um estudante com ortografia não se explica apenas por fatores individuais, mas deve ser entendida à luz de condições históricas de escolarização, do acesso desigual a práticas de leitura e da forma como a escola lida com o erro. Desse modo, o peso simbólico do erro se revela não apenas em seu estigma histórico, mas também em tudo o mais que ele implica, desafiando a escola a ressignificá-lo como recurso crítico de aprendizagem. A seguir, passo à primeira das urgências externas que atravessam o ensino da ortografia: a disseminação das *fake news* e a necessidade de preparar leitores capazes de enfrentá-las criticamente.

SUMÁRIO

# "ÀS VEZES, A ÚNICA COISA VERDADEIRA NUM JORNAL É A DATA" – LUIS FERNANDO VERÍSSIMO

A frase de Luis Fernando Veríssimo, que nos deixou recentemente, inaugura de forma provocativa a reflexão desta seção, em que objetivo trazer à pauta a primeira das urgências contemporâneas de que intento refletir neste ensaio: as *fake news*. A frase ilumina a complexidade do tempo presente, em que a chamada pós-verdade[5] se impõe como lógica dominante. Nesse contexto, fatos objetivos cedem espaço às crenças pessoais e às emoções. E esse deslocamento abre terreno fértil para a disseminação das *fake news*.

Como nos lembra Souza (2019), elas não são apenas informações falsas, mas discursos estrategicamente produzidos para mobilizar afetos, manipular percepções e sustentar projetos de poder, assumindo papel central na engrenagem da desinformação jornalística. Seu impacto não é trivial: *fake news* podem influenciar agendas políticas, fragilizar instituições democráticas e até mesmo interferir em processos eleitorais. Aqui é decisivo lembrar o "efeito da verdade ilusória", em que a simples repetição aumenta a sensação de veracidade, mesmo quando as pessoas já sabem que a afirmação é falsa. Nela, a fluência de processamento gerada pela repetição pesa mais do que o conhecimento disponível – um fenômeno de "negligência do conhecimento" documentado experimentalmente, de acordo com Fazio *et al.* (2015).

Nesse quadro, a ortografia ocupa um lugar ambivalente. Por um lado, funciona como arma de desqualificação, em que erros

5 O conceito de pós-verdade, cunhado por Tesich em 1992, *apud* editorial de Linguagem em Discurso (2020), é a condição cultural em que uma coletividade consente em rebaixar a verdade a papel secundário — preferindo narrativas convenientes.

são explorados para ridicularizar sujeitos, descredibilizar adversários e reforçar preconceitos linguísticos, como explanei no caso da matéria relativa à homenagem dos alunos da UFRB a Lula em 2017. Por outro, atua como marcador de credibilidade, já que leitores tendem a associar textos bem escritos a maior confiabilidade, ao passo que deslizes formais frequentemente comprometem a percepção de veracidade.

Em tempos de bolhas informacionais (Silva; Rocha; Baluz, 2025) – ambientes digitais em que conteúdos semelhantes circulam e se retroalimentam, reforçando crenças pré-existentes e isolando indivíduos de pontos de vista divergentes –, a ortografia adquire ainda mais peso simbólico. Erros mínimos podem ser tomados como prova de falsidade, enquanto mensagens bem lapidadas, ainda que enganosas, ganham o selo ilusório de legitimidade. Do ponto de vista cognitivo, é justamente essa "fluência" – textos familiares, repetidos, fáceis de processar – que infla julgamentos de verdade, independentemente do conteúdo: quanto mais fluente a forma, mais "verdadeira" ela parece (Fazio *et al.*, 2015).

Diante disso, pensar a ortografia apenas como convenção normativa é reduzir seu alcance. E um dos desafios pedagógicos é integrá-la a uma formação crítica capaz de desnudar os mecanismos de manipulação textual que atravessam, também, o discurso midiático. Isso significa priorizar não apenas o ensino da grafia correta das palavras, mas como os usos da ortografia operam na produção de sentidos, revelando o papel que ela desempenha na construção ou desconstrução de narrativas. Em uma abordagem didática emancipatória, o professor pode, nesse sentido, levar para a sala de aula comparações entre notícias falsas e verdadeiras, estimulando os estudantes a observar como os aspectos formais da escrita interferem na credibilidade dos textos, por exemplo. De um lado, muitas *fake news* apresentam erros ortográficos, concordâncias falhas ou construções truncadas, o que já sinaliza pouca confiabilidade; de

outro, há aquelas que circulam com ortografia impecável e, ainda assim, manipulam pela força de apelos emocionais ou ideológicos, capazes de suplantar os fatos.

Ao analisar esses contrastes, os alunos aprendem que a ortografia, embora seja um indicador de confiabilidade textual, não basta por si só: é preciso desenvolver a capacidade crítica de reconhecer quando o cuidado formal serve para mascarar desinformações, e quando a falta dele denuncia uma tentativa de manipulação. Em termos de intervenção, a literatura sugere estratégias para "descontar a fluência": criar tarefas em que os estudantes identifiquem repetições e as rotulem como fator de risco; reduzir a fluência, variando formato/manchete/contexto para forçar a consulta ao conhecimento; e oferecer retorno após cada etapa da tarefa (*feedback trial-by-trial*), o que ajuda a deslocar o julgamento automático da forma para a verificação do conteúdo (Fazio *et al.*, 2015).

A ortografia pode tanto deslegitimar e estigmatizar quanto servir como ferramenta de resistência à desinformação. Reconhecer esse duplo papel, portanto, é essencial: se a ortografia pode ridicularizar e marginalizar, também pode empoderar cidadãos, oferecendo-lhes instrumentos para identificar manipulações, golpes digitais e notícias falsas. Em um tempo em que a pós-verdade organiza o debate público e as *fake news* circulam como mercadoria política, a escola precisa assumir a ortografia como parte de um projeto de formação cidadã crítica – não para promover purismo linguístico, mas para formar sujeitos capazes de filtrar o excesso de informações e reconstruir, com base em evidências, os alicerces da vida democrática. Da arena das *fake news* ao caderno do aluno ou à tela de seu celular, o mecanismo é o mesmo: a forma vira juízo de valor, e o erro ortográfico, estigma, o que traz desdobramentos não apenas políticos e sociais, mas de reconhecimento e legitimação do ser, como trato a seguir.

SUMÁRIO

# QUANDO O ERRO ORTOGRÁFICO SE TORNA FERIDA NA IDENTIDADE

Erros ortográficos, muitas vezes, não são apenas transgressões da norma: podem ser vividos como marcas de fracasso pessoal. Quando a escola – reforçando um imaginário histórico de erro como incapacidade – transforma o "certo" e o "errado" em critérios centrais de avaliação, pode-se instalar no estudante a sensação de não pertencer ao espaço letrado. A insegurança gerada pelo medo de errar compromete a disposição para escrever e aprender, reforçando a exclusão simbólica. Nesses casos, a ortografia passa a funcionar como um filtro social que autoriza uns e interdita outros.

Esse impacto toca diretamente a autoestima, entendida aqui como a avaliação subjetiva que a pessoa faz de si mesma, uma sensação de valor pessoal baseada na percepção de competência. Zupardo, Fuentes e Serrano (2017) mostram, em estudo clínico-educacional com 60 estudantes com dislexia e disortografia, que a reabilitação em leitura e escrita não apenas melhora a competência escrita, mas também fortalece a autoestima e a percepção de capacidade. Assim, quem internaliza a ideia de ser "incapaz de escrever" por causa de erros ortográficos não enfrenta só uma dificuldade técnica, mas arrisca construir uma autoimagem empobrecida, com impactos duradouros em sua vida escolar e pessoal.

Lembro, nesse sentido, da história de uma ex-aluna que hoje é poeta e escritora. Durante anos, ela acreditou que não conseguiria concluir os estudos porque tinha dificuldades ortográficas e, por isso, julgava não saber escrever. Essa crença a acompanhava como um estigma, obscurecendo seu talento criativo e a impedindo de concluir os estudos por um período significativo de tempo. Eu a conheci cursando uma turma de Educação para Jovens e Adultos (EJA), e pude acompanhar seu desabrochar. Vencida a insegurança

SUMÁRIO

inicial, ela finalmente pôde entender que saber escrever vai muito além de saber ortografia.

Nas análises de Beth Marcuschi (2007), quando a avaliação se prende à correção ortográfica e gramatical, textos mais próximos à norma tendem a receber melhor nota, mesmo sendo semanticamente frágeis; quando a atenção se desloca para a construção de sentidos, o julgamento muda, e textos com ideias mais fortes, ainda que com alguns deslizes ortográficos, passam a ser valorizados. Esse descompasso ajuda a entender por que tantos estudantes passam a confundir "texto bom" com "texto sem erro". Albuquerque e Morais (2007) enfrentam exatamente essa distorção ao discutir o que, como e para quê avaliar no ciclo de alfabetização, defendendo critérios coerentes com o objeto de ensino e com a função social da escrita.

Pensando, ainda, em minha ex-aluna, permito-me trazer a esta reflexão dois conceitos-chave emprestados da Psicologia do Trabalho: os conceitos de *hard skills* e de *soft skills* (Bes *et al*., 2021). As *hard skills* correspondem às competências técnicas, adquiridas geralmente por meio de formação formal ou prática direta, e que podem ser objetivamente mensuradas, como operar uma máquina ou programar em determinada linguagem. Já as *soft skills* dizem respeito às competências cognitivas, interpessoais e socioemocionais, sendo mais difíceis de quantificar, mas fundamentais para a inserção e o reconhecimento nos ambientes sociais e profissionais.

Podemos, assim, assumir a ortografia, entendida aqui como um saber técnico formalizado e socialmente exigido, como uma *hard skill*, isto é, uma competência técnica necessária para escrever de acordo com a norma-padrão da língua. Mas, para que essa competência seja plenamente desenvolvida em uma proposta de ensino e aprendizagem reflexiva, precisa ser acompanhada de *soft skills* cognitivas, socioemocionais e sociais adequadas (Napolitano *et al*., 2021).

Nesse aspecto, uma importante *soft skill* cognitiva associada ao processo de ensino e aprendizagem da ortografia seria o

automonitoramento ortográfico, ou seja, a habilidade de monitorar o próprio desempenho, identificar dúvidas, acionar conhecimentos prévios e estratégias metacognitivas, recorrendo, ainda, a fontes ou ferramentas adequadas para tomar decisões conscientes sobre o uso da norma.

Já no campo das competências socioemocionais, destaca-se a importância de desenvolver a autorregulação emocional, que consiste em reconhecer e manejar sentimentos como ansiedade, insegurança e baixa autoestima, comuns diante da escrita, de modo a não permitir que o medo do erro paralise ou comprometa o próprio engajamento na atividade. Nessa perspectiva, aprender ortografia envolve também desenvolver confiança para escrever, mesmo que de forma provisória ou com deslizes, cultivando a percepção de que o erro pode ser parte do processo de aprendizagem. E, para que tudo isso ocorra, o ambiente de ensino e aprendizagem precisa favorecer esse exercício.

Por fim, no campo das *soft skills* sociais, destaca-se a importância da cooperação comunicativa, compreendida como a capacidade de interagir com colegas e professores em sala de aula, por exemplo. Essa competência se revela central por favorecer o reconhecimento da diversidade linguística e a valorização do diálogo como via para a construção coletiva do conhecimento. A ortografia deixa, nesse caso, de funcionar apenas como critério de julgamento individual e passa a assumir o papel de elemento de troca, capaz de ampliar sentidos, fortalecer o pertencimento e promover a participação social. O diálogo entre *hard skills* e *soft skills* permite repensar o ensino da ortografia como prática que integra técnica e humanidade. É nesse ponto que a reflexão pedagógica se torna decisiva. Não se trata de negar a relevância da ortografia, mas de ressignificá-la em um processo de ensino e aprendizagem que a coloque em perspectiva, como parte de um conjunto mais amplo de competências.

Um ensino reflexivo, que compreende os erros não como fracasso, mas como pistas de aprendizagem, tem o poder de resgatar o

SUMÁRIO

lugar de pertencimento dos estudantes e devolver-lhes não apenas a cidadania, mas também a autoconfiança. Deslocar, pois, a ortografia de critério avaliativo para objeto de ensino e aprendizagem mostra-se fundamental, como já apontavam diretrizes pedagógicas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1997). Sem temer ser repetitiva, o desafio não está propriamente na escassez de estudos científicos sobre o ensino de ortografia, mas na distância entre o que já se sabe e o que efetivamente chega à sala de aula.

O trabalho pedagógico com a ortografia pode se tornar também um trabalho de reconstrução subjetiva. Reconhecer que dificuldades ortográficas não definem a capacidade de uma pessoa escrever ou pensar rompe a violência simbólica, devolvendo-lhe dignidade. Para alguns casos, é claro, transtornos como a dislexia ou a disortografia requerem acompanhamento clínico adequado. Mas, na maioria das situações, o que está em jogo não é patologia, e sim, a forma como a escola lida com o erro.

Segundo Baumeister e Leary (1995), a necessidade de pertencimento se configura uma motivação humana universal cuja frustração compromete o bemestar psicológico, a autoestima e o engajamento social. Quando as pessoas não se sentem aceitas ou reconhecidas em seus grupos, isso pode gerar ansiedade, depressão e isolamento, comprometendo a coesão subjetiva e a motivação para agir no mundo. Carl Rogers (1959) já destacava que a autoestima se desenvolve por meio da imagem de si, do *self* ideal e do *self* real[6], sendo a congruência entre essas dimensões – fomentada por um ambiente que proporciona respeito, aceitação e reconhecimento simbólico – essencial ao florescimento de uma autoestima autêntica e engajada.

6 *Self ideal* refere-se à imagem que a pessoa tem de como gostaria de ser, suas aspirações, valores e metas pessoais. Já o *Self real* corresponde à percepção que a pessoa tem de si mesma no presente, com suas qualidades, limitações e experiências. Para Carl Rogers (1959), a congruência entre essas duas dimensões é central para uma autoestima saudável: quanto maior a distância entre elas, maior a chance de insegurança, frustração ou baixa autoestima.

SUMÁRIO

A discussão que trago aqui, porém, não diz respeito apenas a autoestima. O que se almeja no processo de ensino e aprendizagem, para além da perspectiva técnica do ensino ortográfico, é cultivar confiança, inserção social e legitimação identitária – dimensões fundamentais da subjetividade humana. O trabalho pedagógico com a ortografia pode contribuir não apenas para a aprendizagem formal da escrita, mas também para a constituição de pessoas mais abertas à cooperação e mais preparadas para participar de forma crítica e confiante na vida social. Ao abrir espaço para que escrevam sem medo, a ortografia deixa de ser instrumento de exclusão e passa a ser recurso de formação para a autonomia – não só no papel, mas nas vivências cotidianas da sala de aula, no mercado de trabalho e nas relações sociais. Assim, o que antes poderia ser vivido como ferida na identidade, pode transformar-se em experiência de reconhecimento e potência.

## ORTOGRAFIA COMO MARCADOR DE EXCLUSÃO

Discutir os rumos do ensino da ortografia em um país como o Brasil exige reconhecer que ela não é apenas um conjunto de regras gráficas, mas um marcador social poderoso. Como já expus, ao ser tomada como critério de correção absoluta, a norma-padrão converte-se em capital simbólico[7] (Bourdieu, 1991), atribuindo prestígio e legitimidade a quem a domina e estigmatizando quem dela se afasta. Nesse processo, produz-se uma forma de violência simbólica: hierarquias linguísticas são naturalizadas como se fossem neutras, quando, na verdade, refletem divisões sociais mais amplas, fazendo

7 Capital simbólico é aqui entendido como prestígio, respeito ou reconhecimento que uma pessoa acumula em um grupo ou sociedade, funcionando como uma forma de poder não material, mas que gera influência e legitimidade.

do erro ortográfico não apenas um detalhe técnico, mas uma senha de acesso – ou de exclusão – aos espaços letrados. Freire (1987) já afirmava que a linguagem pode ser apropriada como instrumento de dominação ou de emancipação. Nesse sentido, a ortografia, quando tratada como capital simbólico, legitima aqueles que a dominam, e, ao mesmo tempo, reforça desigualdades históricas ao deslegitimar os demais.

Se, contudo, o que chamamos de norma-padrão não se assenta em fundamentos exclusivamente linguísticos, mas em convenções sociais, mesmo sendo a historicidade dessas definições e mudanças apagada em nome de um imaginário que associa seu domínio a inteligência e competência, não podemos nos esquecer de que a ortografia, especificamente, é matéria de decreto legal, vinculada ao registro oficial da língua, cuja justificativa é a padronização e a inteligibilidade social[8]. Essa dimensão jurídica aproxima-se do debate sobre a proteção das minorias: assim como definições rígidas e exclusivamente quantitativas (Capotorti, 1970 *apud* Nóbrega; Joca, 2009) foram criticadas por excluir grupos relevantes, também uma ortografia absolutizada pode funcionar como critério de exclusão simbólica. Tanto na lei quanto na linguagem, critérios inflexíveis tendem a marginalizar sujeitos e comunidades que não se encaixam nos padrões dominantes.

Nesse cenário, marginalização e pobreza encontram na ortografia um campo fértil para a perpetuação da exclusão. Alunos de contextos socialmente vulneráveis, com acesso precário a recursos educacionais, são os que mais sofrem os efeitos do peso simbólico da escrita normativa. A lógica capitalista, que transforma distinções culturais em desigualdades estruturais, faz da ortografia um filtro silencioso, capaz de restringir oportunidades acadêmicas e profissionais. O resultado é a manutenção de um ciclo perverso em que a escolarização precária legitima desigualdades já existentes, reforçando

8 Vide Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, Decreto nº 6.583/2008 (Brasil, 2008).

SUMÁRIO

hierarquias sociais sob a aparência de mérito. Essa lógica se aproxima de concepções educacionais que, historicamente, atribuíam ao próprio estudante a responsabilidade por eventuais fracassos de aprendizagem (Moysés; Collares, 1992).

Atualmente, perspectivas críticas apontam que dificuldades de aprendizagem não podem ser desvinculadas das condições sociais, institucionais e culturais em que emergem (Almeida, 2025). Esse quadro me mobiliza ao exercício intelectual de situar a ortografia também no campo dos direitos humanos. A dignidade e a igualdade, reconhecidas como princípios universais na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), reforçam que o acesso à língua escrita não deve ser privilégio de alguns, mas um direito de todos. De modo análogo, a Constituição Federal de 1988 (art. 5º) e legislações específicas de proteção às minorias[9] deixam claro que a democracia não se sustenta apenas pelo princípio da maioria, mas pela garantia de que grupos historicamente vulnerabilizados tenham sua dignidade resguardada.

A ortografia, quando absolutizada, corre o risco de funcionar, por analogia, como uma versão linguística da "tirania da maioria" mencionada por Bobbio (1997), sufocando a pluralidade em nome da uniformidade. Ressignificar a ortografia sob uma ótica inclusiva significa, portanto, reconhecer que, assim como os direitos humanos precisam equilibrar universalismo e multiculturalismo (Vianna, 2019)[10], também o ensino da escrita deve valorizar a diversidade sem abrir mão de uma referência comum que assegure a inteligibilidade da comunicação. Trata-se, portanto, não de negar a norma ortográfica, mas de questionar seu uso como mecanismo de exclusão, preservando-a como instrumento de ordem e clareza, sem que se torne barreira de acesso ou critério absoluto de valor social.

9 Vide Lei 7.716/89, Lei 2.889/56 e LC 75/93 (Brasil, 1989; 1956; 1993).

10 O universalismo defende princípios de validade geral, enquanto o multiculturalismo ressalta a importância de respeitar especificidades culturais (Vianna, 2019).

SUMÁRIO

Desse modo, a inclusão precisa ser ampliada para além do discurso. A presença crescente de alunos autistas, surdos, com deficiência visual ou outras deficiências coloca a ortografia em diálogo com demandas pedagógicas complexas. A aprendizagem da leitura e da escrita, em contextos inclusivos, não pode ser reduzida ao domínio da norma-padrão, mas precisa ser entendida como prática social e como instrumento de participação cidadã. Esse debate ganha contornos ainda mais desafiadores diante da escola contemporânea, que exige práticas pedagógicas capazes de lidar com diferentes modos de acessar a linguagem, por diferentes grupos de pessoas. Isso significa reconhecer que diferentes sujeitos acessam a linguagem por percursos diversos, e que tais percursos não são necessariamente déficits, mas expressões legítimas de pluralidade linguística e cognitiva.

Conforme observam Assis e Silva (2024), práticas inclusivas no ensino de Língua Portuguesa – como adaptações curriculares, uso de tecnologia assistiva e apoio especializado – ampliam o campo da escrita e leitura, valorizando trajetórias diversas sem reduzi-las a problemas a serem corrigidos. Como sabemos por meio da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky (2005 [1934]), a aprendizagem ocorre na interação social, na zona de desenvolvimento proximal[11]. E isso implica reconhecer que esses diferentes sujeitos constroem percursos singulares, que não devem ser tratados como distorções, mas como expressões legítimas de diversidade.

Assim, a escola pode favorecer mediações que ampliem as possibilidades de acesso à leitura e à escrita e às práticas letradas, deslocando o foco da correção normativa para a efetiva inserção social do aprendiz. Contudo, essa tarefa não pode ser depositada

11 A zona de desenvolvimento proximal é um conceito de Vygotsky (2005) que se refere ao intervalo entre o nível de desenvolvimento real, determinado pelo que o aprendiz consegue fazer sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode alcançar com mediação de um adulto ou par mais experiente.

exclusivamente sobre os ombros do professor, sob pena de transformar a inclusão em novo fator de adoecimento docente. Como afirmam Gomes Filho e Figueiredo (2024), embora a formação adequada seja essencial, sua ausência reforça práticas pedagógicas excludentes; por isso, a efetiva inclusão depende de políticas públicas institucionais que garantam formação continuada, apoio coletivo e condições dignas de trabalho para os professores.

Nessa mesma direção, estudos em Psicologia Educacional indicam que iniciativas inclusivas só se sustentam quando articuladas a ambientes de trabalho saudáveis, já que a sobrecarga docente e a falta de suporte institucional comprometem tanto o bem-estar do professor quanto a qualidade das práticas pedagógicas (Almeida, 2025). Pensar a ortografia em uma perspectiva inclusiva exige não só formação, mas também condições estruturais que protejam o bem-estar dos professores. Só assim será possível transitar de um modelo centrado na ortografia como filtro social para um projeto emancipatório no qual a escrita seja ponte de participação, pertencimento e reconhecimento.

Ressignificar o ensino da ortografia implica, portanto, assumir a escola como espaço democrático (Gadotti, 2003), em que políticas educacionais consistentes, que articulem diferentes áreas do saber e práticas inclusivas, possam sustentar esse projeto. Só assim a sala de aula se consolidará como espaço de pertencimento, onde a ortografia não seja barreira de acesso, mas parte de um projeto de formação crítica, inclusiva e democrática.

Em síntese, sem políticas de cuidado ao trabalho docente, não há ensino que se sustente como prática inclusiva. A partir dessa base institucional e ética, passo a discutir outra urgência hoje incontornável do letramento: a mediação tecnológica e seus efeitos sobre a escrita.

SUMÁRIO

# ORTOGRAFIA E TECNOLOGIA:
## ENTRE *TSUNAMIS* E REINVENÇÕES

Talvez falar de ortografia, hoje, ganhe muito mais sentido quando em diálogo com as tecnologias digitais que atravessam a vida contemporânea. Inteligência artificial, corretores automáticos, plataformas digitais e novos letramentos estão aí, moldando a maneira como escrevemos, lemos e interagimos. Como lembram Kalantzis e Cope (2025), estamos diante de um cenário em que a própria ideia de letramento se transforma sob o impacto da inteligência artificial, demandando novas maneiras de entender a escrita e o lugar que ela ocupa na vida social. Ignorar o que está acontecendo é, dessa forma, como ficarmos parados diante de um *tsunami*: a onda já está vindo, e não há mais tempo de correr. Permanecer paralisados significa sermos estraçalhados. Uma saída possível é mergulharmos na onda, com a esperança de emergir do outro lado atravessados e impactados em alguma medida, mas vivos.

É natural que o novo gere desconfortos. E esta não é a primeira vez que resistimos a transformações tecnológicas. A escrita, a imprensa, a eletricidade, o telefone, a tv, o computador, a internet, todos nos geraram inicialmente receios e desconfianças. Tomo aqui, ilustrativamente a calculadora. Sua entrada na escola foi vista, durante anos, como ameaça à aprendizagem matemática – como se o raciocínio lógico fosse perder sentido diante de seu uso. Hoje essa visão já foi superada: estudos como os de Cunha (2018) demonstram que, quando bem orientada, a calculadora potencializa o raciocínio matemático, estimulando interpretações de resultados e estratégias de resolução, sem substituir o pensamento crítico.

Mais recentemente, a pandemia de Covid-19, por sua vez, nos empurrou abruptamente para o mundo digital, ainda que de forma emergencial e precária. Enquanto a calculadora foi integrada e hoje

é vista como aliada, a pandemia ainda deixa marcas contraditórias. Se de um lado a experiência foi traumática, marcada por isolamento e sobrecarga; de outro, abriu possibilidades inéditas, como a expansão de fronteiras pedagógicas e um maior acesso a novos formatos de ensino. De repente, professores de todo o mundo se viram obrigados a enfrentar as inúmeras resistências de que Ramal (2002) já nos sinalizava tempos atrás a respeito da educação na cibercultura[12]. E o saldo não é romântico nem desastroso. É ambivalente, como todo processo de mudança profunda.

A inteligência artificial (IA) radicaliza esse quadro. Se os corretores automáticos já haviam deslocado a ortografia para segundo plano, a IA generativa[13] nos coloca diante de máquinas que produzem textos inteiros, ortograficamente corretos, e que tendem a dispensar o erro como hipótese de aprendizagem, a menos que sejam usadas de forma crítica. O risco não é apenas o de facilitar demais a escrita, mas o de neutralizar a reflexão metalinguística que nasce justamente do confronto com a dificuldade, com o erro, com o estranhamento. O desafio pedagógico, portanto, não é barrar a IA, mas ensinar a lidar com ela: compreender seus limites, questionar seus vieses e evitar a dependência acrítica de suas correções e contribuições.

Há, ainda, para além da IA, outro fenômeno igualmente impactante: a massificação da escrita digital. Se a inteligência artificial coloca em xeque o papel do erro no aprendizado, a internet como um todo massificou a escrita em escala inédita, trazendo outro tipo de desafio. Nunca se escreveu tanto quanto atualmente. Estudos

12 Para Ramal (2002), cibercultura se refere ao conjunto de práticas sociais e educacionais que emergem com a presença das tecnologias digitais, caracterizando novas formas de interação, aprendizagem e produção de conhecimento no contexto da educação.

13 A Inteligência Artificial (IA) é o campo que desenvolve sistemas capazes de realizar tarefas que exigem algum tipo de "inteligência", como reconhecer padrões, tomar decisões ou aprender com dados. Já a IA generativa é um tipo específico de IA voltado à criação de novos conteúdos – textos, imagens, músicas ou códigos – a partir de grandes volumes de informação previamente aprendida. Ou seja, toda IA generativa é IA, mas nem toda IA é generativa.

recentes, como o de Fernández-Julia e Gómez-Camacho (2024), mostram que esse ambiente digital favorece tanto a flexibilização da norma ortográfica quanto a emergência de novas formas de competência escrita entre jovens. Pessoas que antes não tinham espaço de voz agora publicam em *blogs*, redes sociais, *e-books* e até livros impressos em editoras pequenas que, muitas vezes, fazem revisões precárias em nome do lucro rápido, isso quando o fazem.

Ao mesmo tempo, lemos como nunca havíamos lido antes, ainda que em fragmentos e textos curtos e multimodais: mensagens instantâneas, postagens, comentários, *tweets*, legendas automáticas que, geradas às pressas, circulam repletas de erros – alguns cômicos, outros graves. Esse fluxo incessante de escritas não convencionais naturaliza uma certa flexibilização da norma ortográfica, dando visibilidade a registros que antes ficavam invisibilizados, porque restritos ao privado. A ortografia, assim, ganha novos contornos: já não é apenas filtro de prestígio social, mas campo de disputas sobre credibilidade e legitimidade em tempos de sobrecarga informacional.

E aqui surgem perguntas inevitáveis: como o professor pode se posicionar diante dessa realidade? O que fazer quando os estudantes chegam à sala de aula já imersos em escritas híbridas, fluidas, que transitam entre normas e transgressões? É possível transformar esse contato em objeto de reflexão, em vez de apenas lamentar o suposto "empobrecimento" da língua? Como ensinar ortografia de forma crítica, sem negar a pluralidade dos usos, mas também sem abdicar da norma que ainda estrutura a participação social em muitos espaços?

Acredito que alguns caminhos podem ser vislumbrados: a) usar as multiplicidades de escrita como ponto de partida: trazer para a sala de aula vídeos com legendas automáticas, memes, *posts* e comentários de redes sociais para analisá-los coletivamente, discutindo suas implicações comunicativas; b) integrar a IA como parceira crítica: em vez de proibir seu uso, propor atividades em que alunos

SUMÁRIO

comparem textos gerados por IA com textos próprios, identificando diferenças e refletindo sobre correções e variações apresentadas a partir de diferentes comandos; c) ampliar os letramentos: trabalhar com a ideia de que dominar a ortografia não basta; é preciso também ler criticamente o contexto digital em que ela circula; e, por último, mas não menos importante, d) ressignificar o erro: mostrar que, mesmo num mundo de corretores automáticos e IAs, o erro ainda é espaço de aprendizagem, revelador de hipóteses e oportunidades de reflexão.

O futuro da ortografia talvez não seja apenas o da norma a ser seguida, mas o de um campo de disputas em torno da autoria e da cidadania. Se há algo que a história da educação nos ensina é que resistir de forma cega nunca deteve nenhuma mudança; ao contrário, a tornou mais dolorosa. O desafio agora é não sermos engolidos pela onda, mas aprendermos a atravessá-la ou, quem sabe, até surfar nela – desconstruindo preconceitos, reinventando práticas e reafirmando que a escrita, mesmo permeada pela tecnologia, permanece como chave de emancipação e legitimação. Mas ainda que possamos integrar de forma crítica a "onda tecnológica", é preciso olhar também para os discursos em que a ortografia se converte em arma, filtro e território de disputa. E são essas questões que abordo a seguir.

## ORTOGRAFIA, MANIPULAÇÃO DISCURSIVA E DECOLONIALIDADE

A ortografia, muitas vezes reduzida à aparência de detalhe técnico, ocupa hoje um lugar estratégico em meio aos fenômenos discursivos contemporâneos. Basta observar como os erros ortográficos são mobilizados em disputas políticas, como já sinalizei, para perceber que o "acento fora do lugar" pode ter efeitos simbólicos muito maiores do que a mera correção da escrita. Como também já

SUMÁRIO

mencionei, em tempos de *fake news*, a ortografia opera como marcador de credibilidade.

Situada no contexto latino-americano, essa dinâmica precisa ser ampliada pelo olhar decolonial. Ainda que a análise bourdieusiana, que nos remete ao conceito de violência simbólica já explanado seja útil, ela não se esgota sozinha. A ortografia, moldada por uma matriz eurocêntrica que se impôs como universal, pode ser compreendida como parte do que Quijano (2005) descreve como colonialidade do poder – isto é, um padrão histórico-estrutural que articula exploração econômica e classificação racial/cultural. Nesse cruzamento, ela se revela simultaneamente como instrumento de distinção social e como herança de uma lógica colonial mais ampla, que ainda hoje define quem pode ser legitimado como sujeito de discurso.

A partir daqui, a lente decolonial amplia o horizonte de análise. Quem tem direito à escrita legítima? Quem define os parâmetros do "escrever certo"? No Brasil, país atravessado por desigualdades históricas e estruturais, a ortografia — como convenção gráfica e instrumento de poder simbólico — atua como fronteira que distingue os incluídos dos excluídos do espaço letrado. Colonizada por uma norma europeia, ela reforça a centralidade de um modelo de escrita que deslegitima outras formas de expressão, inclusive aquelas vinculadas a comunidades cujas práticas linguísticas se enraízam em oralidades indígenas, afrodescendentes e populares. Perguntar sobre a ortografia sob uma perspectiva decolonial é, portanto, compreender que ela ultrapassa o campo pedagógico e se inscreve no político, por organizar hierarquias de legitimidade dentro do próprio ato de escrever.

Trata-se de discutir quem tem o direito de ser ouvido e reconhecido como legítimo no discurso público, questão que remete não somente à colonialidade do poder (Quijano, 2005), isto é, ao padrão histórico que articula exploração econômica e classificação racial/cultural, mas também à colonialidade do saber (Mignolo, 2003), entendida como a imposição de epistemologias eurocêntricas

apresentadas como universais, em detrimento de outros modos de conhecimento.

Isso nos leva a pensar a ortografia como um filtro social que precisa ser desarmado. Se, de um lado, o domínio da norma é requisito para acesso a oportunidades educacionais e profissionais, de outro, é urgente que esse domínio não se transforme em mecanismo de exclusão. O desafio é duplo: garantir que todos tenham acesso efetivo ao ensino da ortografia como ferramenta de autonomia e, ao mesmo tempo, recusar que sua ausência ou transgressão seja critério naturalizado de deslegitimação. Uma pedagogia crítica precisa operar nessa tensão: ensinar a norma como ampliação de possibilidades, mas também explicitar sua historicidade, arbitrariedade e caráter excludente quando usada como marcador de prestígio. Ensinar ortografia, nesse horizonte, não é reforçar uma hierarquia social, mas abrir espaço para desarmá-la.

Quando compreendida criticamente, a ortografia pode se tornar aliada na construção de uma cidadania linguística mais ampla, que reconheça a diversidade, questione privilégios e combata a violência simbólica ainda tão presente em nossas práticas sociais. Em diálogo com o que discuti na seção sobre *fake news*, é nesse cenário de manipulações discursivas que a ortografia assume papel estratégico. O desafio é apostar em uma formação que não apenas ensine a grafar corretamente, mas também habilite diferentes atores sociais a reivindicar seu direito à palavra e a resistir às formas sutis de exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo com este ensaio foi trazer a ortografia, tantas vezes reduzida à superfície do texto ou a mero critério avaliativo, como terreno de disputas simbólicas e políticas. Longe de ser mero

detalhe técnico, como busquei mostrar ao longo deste capítulo, ela funciona como ferramenta de inclusão ou exclusão, capaz de legitimar vozes ou silenciá-las. Vimos que sua história no Brasil atravessa fragilidades na formação docente, manipulações discursivas, atravessamentos da cultura colonial e, mais recentemente, impactos das novas tecnologias. É nesse emaranhado que a ortografia revela sua força: não como código neutro, mas como dispositivo de poder.

Como lembra Foucault (1979), os dispositivos de poder funcionam por meio de práticas aparentemente neutras, mas que produzem efeitos de normalização e exclusão. A ortografia, nesse sentido, pode ser compreendida como um dispositivo disciplinador, que regula a participação nos espaços letrados e naturaliza hierarquias sociais sob o pretexto da neutralidade técnica.

Assumir seu ensino de forma reflexiva, crítica e articulada ao conhecimento linguístico significa, assim, compreender a ortografia como gesto político e pedagógico. Não se trata apenas de ensinar regras que remetem à norma ou escancaram transgressões a partir dessa ou daquela abordagem, mas de devolver ao aprendiz o direito de ocupar o espaço letrado com consciência e autonomia, rompendo com a lógica da exclusão simbólica.

Dentro dessa reflexão, a ortografia se conecta às lutas mais amplas pelos direitos humanos: do mesmo modo que uma democracia só se sustenta quando protege a diversidade de grupos que a compõem, a escola só se torna espaço justo quando a escrita não serve de barreira, mas de acesso. Reconhecer a pluralidade linguística – mesmo na escrita – é, portanto, reconhecer a dignidade de sujeitos historicamente marginalizados.

Em última instância, ouso afirmar que discutir o processo de ensino e aprendizagem de ortografia é discutir modos de existir no mundo. É decidir se a escrita continuará operando como barreira de acesso ou se poderá, enfim, cumprir seu papel de instrumento

de participação, de expressão singular e de construção de pertencimento. Pois é também na relação com o texto que se afirmam identidades, se cultivam subjetividades e se desenvolvem competências humanas como autoconfiança, sensibilidade e pensamento crítico. Assim, sob a superfície do texto, não mais se inscrevem as marcas da exclusão, mas a promessa de uma palavra verdadeiramente compartilhada.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de. Avaliação e alfabetização. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica; MEC/UFPE–CEEL, 2007, p. 127–142. Disponível em: https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf Acesso em: 21 ago. 2025.

ALMEIDA, T. L. de. **Psicologia escolar, educacional e aprendizagem:** perspectiva histórica e social da educação no Brasil. [*s.l.*], Afya, 2025. Disponível em: https://nead.unigranrio.edu.br/material/graduacao/afya0502-psicologia-escolar-educacional-e-aprendizagem/unidade-01/doc/percurso-de-aprendizagem-01.pdf Acesso em 10 ago. 2025.

ASSIS, L. S.; SILVA, A. M. da. Inclusão escolar no ensino de Língua Portuguesa: a colaboração nas práticas pedagógicas. **Revista Even. Pedagógica**, Sinop, v. 15, n. 3, p. 1404–1418, ago./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps Acesso em: 23 ago. 2025.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation.* ***Psychological Bulletin***, Washington, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.117.3.497 Acesso em 21 ago. 2025.

BES, P.; *et al*. ***Soft Skills***. Grupo A, 2021. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786556901244. Acesso em: 20 ago. 2025.

SUMÁRIO

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São. Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. ***Language and symbolic power***. [***Ce que parler veut dire***] Tradutores: Gino Raymond; Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991. Disponível em: https://archive.org/details/languagesymbolic0000bour Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 193, de 24 de outubro de 2012. Institui o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, 25 out. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa em 16 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. Lei Complementar nº 75, de 20 de maio de 1993. Dispõe sobre a organização, as atribuições e o estatuto do Ministério Público da União. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 maio 1993.

BRASIL. Lei nº 2.889, de 1º de outubro de 1956. Define e pune o crime de genocídio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 out. 1956.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

SUMÁRIO

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

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

CASTRO, G. de A. Diploma dado a Lula tem erros de português; universidade nega ter produzido documento. **Gazeta do Povo**. 21 ago. 2017. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/diploma-dado-a-lula-tem-erros-de-portugues-universidade-nega-ter-produzido-documento-4uhupe4thbv1p98eaa7355qnt/. Acesso em 12 ago. 2025.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, C. R. M. **O uso da calculadora no Ensino da Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental:** uma intervenção no curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas), Universidade do Vale do Taquari, 2018. Disponível em: https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2885/1/2019CeliaReginaMunizdaCunha.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

DE LA TORRE, S. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [original 1912].

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ERCULINO, S. C. do N. As origens do mal em Agostinho. **Pensando:** Revista de Filosofia. v. 5, n. 10, p. 1-14, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3237. Acesso em 20 ago. 2025.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** [***Discourse and social change***] Coord. trad. rev. técnica e pref. Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SUMÁRIO

FAZIO, L. K. *et al. Knowledge does not protect against illusory truth.* ***Journal of Experimental Psychology****: General*, v. 144, n. 5, p. 993–1002, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1037/xge0000098. Acesso em 19 ago. 2025.

FERNÁNDEZ-JULIÁ, O.; GÓMEZ-CAMACHO, A. *Norma digital y competencia ortográfica de adolescentes en contextos vulnerables: um estudio de casos*. **Texto Livre:** linguagem e tecnologia. Belo Horizonte, v. 17, p.1-13, nov. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47493/39204. Acesso em 29 ago. 2025.

FERRAGINI, N. L. de O. *Ensaio: da história às características do gênero na esfera literária*. ***Signum***: Estudos da Linguagem, v. 21, n. 3, p. 288-307, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2237-4876.2018v21n3p288. Acesso em: 28 ago. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

GOMES FILHO, T. A.; FIGUEIREDO, J. C. A. de. Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1–16, mar. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379170225_Formacao_docente_e_as_contribuicoes_para_a_inclusao_escolar_de_alunos_com_necessidades_educativas_especiais. Acesso em: 23 ago. 2025.

HIRATA, F. Y. A *hamartía* aristotélica e a tragédia grega. **Anais de Filosofia Clássica**. v. 2, n. 3, p. 83-96, 2008. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001795278. Acesso em 20 ago. 2025.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacy in the Time of Artificial Intelligence.* ***Reading Research Quarterly***, v. 60, n. 1, p. 1-34, 2025. Disponível em: https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.591. Acesso em 28 ago. 2025.

LINGUAGEM EM DISCURSO. **A pós-verdade como acontecimento discursivo.** v. 20, n. 2, maio/ago. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-4017/200201-00-00. Acesso em: 20 ago. 2025.

SUMÁRIO

MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 15, ago., p. 74 -81, 2001.

MAGALHÃES, J. **A fonologia não está nas bordas** [vídeo-entrevista]. Entrevistador: Dermeval da Hora. YouTube, 2021. Duração: [2:19:52]. Canal: Dermeval da Hora. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ps8Mqv7Kkc4. Acesso em: 04 maio 2021.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica; MEC/UFPE–CEEL, 2007, p. 61–74. Disponível em: https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/*designs* globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

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

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

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

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios da aprendizagem. **Caderno Cedes:** O sucesso escolar: um desafio pedagógico, n. 28, Cedes/Papirus, 1992.

NAPOLITANO, C. *et al. Social, Emotional, and Behavioral Skills: An Integrative Model of the Skills Associated With Success During Adolescence and Across the Life Span.* ***Front. Educ.*** n. 27, v. 6, jun. 2021. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.679561/full?utm. Acesso em 25 ago. 2025.

NÓBREGA, L. N.; JOCA, P. Direito das minorias à luz do direito fundamental à igualdade. *In*: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, 2009, São Paulo. **Anais...** Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

OLIVEIRA, R. C. de. **Trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

SUMÁRIO

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ***Universal Declaration on Human Rights***. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 30 ago. 2025.

PIAGET, J. **A psicogênese do conhecimento e seu significado epistemológico**. Porto Alegre: Artmed, 1978.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 116-142.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROBERTO, T. M. G. Ortografia: repensar seu ensino. *In:* ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia prático. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 139-166.

ROGERS, C. R. Congruência entre *self-image* e *ideal self* como marcador de autoestima e saúde psicológica. *In*: **Simplypsychology.org**. Disponível em: https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html. Acesso em: 21 ago. 2025.

SCAFF, E. A. da; OLIVEIRA, M. dos S. de; LIMA, S. E. de. O planejamento educacional frente às fragilidades da democracia brasileira. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 905-923, out./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649255/18668. Acesso em: 31 ago. 2025.

SILVA, L. S.; ROCHA, F. C.; BALUZ, R. A. R. S. A formação das bolhas informacionais na comunicação digital: uma revisão bibliográfica sobre as métricas algorítmicas dentro das redes sociais Facebook, Twitter e Tiktok. **Rev. Eletr. Inic. Cient. Comp.** n. 23, v. 1, mar. 2025. Disponível em: https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/reic/article/view/5402. Acesso em 20 ago. 2025.

SOUZA, R. B. R. de. *Fake News*, pós-verdade e sociedade do capital: o irracionalismo como motor da desinformação jornalística. **Revista FAMECOS:** mídia, cultura e tecnologia. v. 26, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2019. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/33105/19358. Acesso em 30 ago. 2025.

SUMÁRIO

VAN DIJK, T. A. *How Globo media manipulated the impeachment of Brazilian President Dilma Rousseff.* ***Discourse & Communication***, v. 11, n. 2, p. 199–229, 2017. Disponível em: https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-2017-How-Globo-media-manipulated-the-impeachment-of-Brazilian-President-Dilma-Rousseff.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

VIANNA, J. R. A. **Universalismo versus multiculturalismo**: em busca do equilíbrio. Revista CEJ, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/download/63075584/UNIVERSALISMO_VERSUS_MULTICULTURALISMO._EM_BUSCA_DO_EQUILIBRIO20200424-101606-heoxvg.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WOLTER, L. R.; MORAES, J. C. P. de. Três abordagens do erro em educação e possíveis implicações em educação matemática. **XIV Encontro gaúcho de Educação Matemática**, Pelotas, jul. 2021.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ZORZI, J. L. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ZUPARDO, L.; FUENTES, A. R.; SERRANO, F. *Modelo piloto de estudio del tratamento hehabilitador de autoestima y comportamento em adolescentes com dislexia y disortografia mediante su mejora lectoescritora.* ***Propósitos e representaciones***, v. 5, n. 2, p. 359-400, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/174 Acesso em 25 ago. 2025.

# 2

*Daniela Samira da Cruz Barros*

# FONÉTICA E FONOLOGIA:

## ALIADAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DA ESCOLA BÁSICA

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.2*

SUMÁRIO

# INTRODUÇÃO

A fonética e a fonologia vêm sendo menosprezadas mesmo nas grades curriculares dos cursos de Letras, por isso, muitos professores de Língua Portuguesa não possuem conhecimento mais aprofundado a esse respeito e apresentam dificuldades para lidar com certas questões que aparecem em sala de aula. Apesar de serem consideradas áreas estruturantes da Linguística e do pensamento linguístico – forma como os/as linguistas pensam a língua –, a fonética e a fonologia ainda permanecem, muitas vezes, como saberes pouco explorados na prática docente, tanto no que se refere à sua compreensão teórica, quanto ao que se refere à sua apropriação em atividades escolares voltadas à reflexão sobre a língua. Em geral, aspirantes a professores de Português acham complexos e desnecessários os saberes e conceitos trazidos pelas análises fonético-fonológicas, o que acaba criando uma barreira ao bom desenvolvimento do conteúdo e à aplicação na prática docente.

Este capítulo busca contribuir para a formação de professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa nos diferentes segmentos da Educação Básica, sobretudo nas etapas em que o trabalho com a linguagem oral e a aprendizagem da escrita demandam conhecimento mais sistemático acerca do funcionamento – sonoro – da língua. Ao pensar o ensino da língua materna, é fundamental considerar que a relação entre fala e escrita constitui um dos eixos mais desafiadores para o professor. Isso porque, desde o processo de alfabetização até o ensino da norma-padrão, são recorrentes os indícios de que os alunos escrevem influenciados por traços fonológicos de sua fala cotidiana (Bortoni-Ricardo, 2005; Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão, 2015; Roberto, 2016), o que evidencia, por um lado, a força da oralidade como base para a construção da escrita, e por outro, a necessidade de que o docente compreenda os fenômenos fonético-fonológicos para poder intervir de maneira eficaz.

SUMÁRIO

Compreender, por exemplo, como se articulam os sons da fala, como se organizam os traços distintivos ou como se operam os processos fonológicos – tais como o apagamento, a assimilação ou a nasalização – é condição para que o professor possa analisar com mais precisão as escritas produzidas pelos alunos e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas mais adequadas. Nesse sentido, o ensino de fonética e fonologia não se restringe à apresentação de termos técnicos ou de quadros com símbolos fonéticos, mas deve estar vinculado à formação de uma consciência linguística crítica, capaz de reconhecer a variação como parte constitutiva da língua e de enfrentar o preconceito linguístico ainda presente em muitas práticas escolares.

Antes de iniciar o processo de alfabetização, o professor também precisa ter em mente o que é consciência fonológica, quais níveis a compõem e quais habilidades fazem parte de cada nível, pois isso norteará sua prática no que diz respeito às atividades e textos que deverão ser trabalhados em sala de aula e o que se espera que os alunos aprendam ao final de cada atividade.

É com base nessas premissas que este capítulo propõe uma abordagem introdutória à fonética e à fonologia, articulada à realidade do ensino, com destaque para conceitos-chave, exemplos contextualizados e sugestões de práticas pedagógicas. O texto se organiza em torno de três eixos centrais: os fundamentos da fonética; os princípios da fonologia e a relação entre variação linguística e processos fonológicos, especialmente no que se refere aos impactos da oralidade sobre a escrita escolar.

A proposta aqui apresentada visa, portanto, ampliar os repertórios teóricos e metodológicos de professores em formação e em exercício, favorecendo uma compreensão mais sensível e científica da linguagem oral como parte do processo de letramento e de ensino da língua portuguesa. Ao reconhecer que todo processo de escrita nasce da fala, e que essa fala carrega marcas sociais, culturais

SUMÁRIO

e históricas, este trabalho reafirma a importância de uma educação linguística que valorize a diversidade, promova o pensamento crítico e ofereça aos alunos as ferramentas necessárias para compreender e interagir, de forma competente, utilizando as múltiplas linguagens que atravessam seu cotidiano.

## FONÉTICA:
## ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Compreender os mecanismos de produção dos sons da fala é um passo essencial para que professores de Língua Portuguesa possam intervir de modo mais eficaz nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A fonética articulatória, ramo da fonética que estuda os sons da linguagem a partir de sua produção fisiológica, fornece ao professor elementos concretos para reconhecer e interpretar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na transição da oralidade para a linguagem escrita. Essa compreensão é especialmente relevante no ciclo de alfabetização, quando as crianças começam a relacionar os sons da fala aos grafemas da língua escrita.

De acordo com Cristófaro Silva (2003), o conhecimento fonético é indispensável para entender como os sons se organizam na fala e como as particularidades articulatórias influenciam a forma como os alunos representam graficamente as palavras. Ao descrever os pontos e modos de articulação dos sons da língua portuguesa, a fonética articulatória permite, por exemplo, que o professor compreenda por que um aluno pode escrever *"bobeiro"* em vez de *"bombeiro"*, *"pobrema"* em vez de *"problema"*, ou *"ingreja"* em lugar de *"igreja"* — erros recorrentes que se relacionam diretamente à forma como os sons são percebidos, articulados e internalizados no cotidiano oral do aprendiz.

SUMÁRIO

Além de contribuir para a leitura e a escrita, o estudo da fonética articulatória favorece o desenvolvimento da **consciência fonológica**, capacidade de perceber, refletir e manipular segmentos sonoros da fala, tais como sílabas, rimas e fonemas. Segundo Da Silva Jr. (2023), a consciência fonológica é a capacidade metacognitiva de pensar sobre o próprio som em suas diversas fases, do estímulo cognitivo à sua produção propriamente, é justamente a capacidade de compreender, refletir e manipular o som em questão a fim de transmitir a informação desejada.

> [...] por exemplo, o som [f], Ambas as unidades fonêmicas /f, v/ passam da etapa mental para a etapa física [f, v]. Suas realizações se dão quando pressionamos os dentes superiores sobre o lábio inferior e, continuamente, o som é produzido. A única diferença entre esses dois sons é que em [v] ocorre vibração das pregas vocais simultaneamente a sua articulação no ponto labiodental. Já em [f], as pregas vocais não vibram. Assim, diferenciamos as palavras <faca> de <vaca> (Da Silva Jr., 2023).

Essa habilidade é considerada um dos principais responsáveis pelo sucesso na alfabetização. Ao desenvolver a consciência fonológica, o aluno passa a compreender que palavras são compostas por unidades menores e que essas unidades podem ser analisadas, desmembradas e reorganizadas. Essa tomada de consciência é o que possibilita, por exemplo, identificar o som inicial de uma palavra, perceber que *pato* e *tato* rimam, substituir a primeira consoante de *mala* para formar *fala*, ou permitir diferentes ações relacionadas às sílabas, como acrescentar mais sílabas a uma palavra já existente (banana > bananada), retirar sílabas (bananada > banana) ou trocar a posição das sílabas para criar nova palavra (lobo > bolo). (Da Cruz Barros; Freitas, 2025).

Na alfabetização, é fundamental que a criança perceba que existe uma correspondência sistemática entre o que se fala e o que se escreve, e que essa correspondência não é automática nem intuitiva – ela exige ensino explícito e atividades que levem à reflexão

SUMÁRIO

sobre os sons da fala. Para isso, o professor precisa dominar, ainda que de forma introdutória, os aspectos fonético-articulatórios da língua, de modo a planejar práticas pedagógicas que desenvolvam essas habilidades de forma lúdica, sistemática e significativa.

## O QUE ACONTECE EM SALA DE AULA?

As dificuldades relacionadas à dimensão fonética da linguagem manifestam-se de forma recorrente e impactam diretamente o processo de ensino de português. Entre os principais problemas observados em sala de aula, destacam-se as confusões entre fonemas semelhantes em alguma medida, como as oposições entre consoantes surdas e sonoras (/p/:/b/, /t/:/d/, /f/:/v/), que evidenciam limitações na consolidação de categorias fonêmicas.

Outro aspecto relevante refere-se ao domínio da nasalidade, tanto no nível das consoantes quanto das vogais, frequentemente associado a dificuldades na percepção e na representação gráfica de segmentos nasais. Observam-se, ainda, processos fonológicos típicos do desenvolvimento, como a simplificação de encontros consonantais, a omissão de segmentos (especialmente em posição final de sílaba) e a inserção de sons para facilitar a articulação (epêntese), os quais, embora esperados em determinadas fases, podem persistir e interferir grandemente na aprendizagem da escrita.

Adicionalmente, trocas envolvendo as consoantes líquidas (/r/ e /l/) e dificuldades na segmentação da cadeia sonora em unidades menores indicam fragilidades na consciência fonológica, habilidade fundamental para o estabelecimento das relações entre fonema e grafema.

Ao dominar os princípios que regem a produção, a percepção e a organização dos sons da fala, o docente se torna mais eficiente em desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a consciência

SUMÁRIO

fonológica, a discriminação auditiva e a apropriação do sistema de escrita alfabética, contribuindo, assim, para uma desenvolvimento mais eficaz e linguisticamente fundamentado da escrita.

## EXEMPLO PRÁTICO

Numa turma em que vários alunos escrevem *"canta"* como *"cata"*, uma boa proposta é uma atividade em que as crianças coloquem a mão sobre o nariz e pronunciem pares de palavras como *pau/pão*, *mata/manta*, *tapa/tampa* para perceberem o som nasal nas palavras com vogais nasais. A seguir, os alunos podem fazer uma marcação ao lado das palavras em que perceberam a vibração no nariz, representando os sons nasais. A atividade pode gerar interesse, curiosidade e participação e contribui para a diferenciação entre sons orais e nasais, favorecendo a precisão na escrita.

## PROPOSTAS DIDÁTICAS

A seguir, são sugeridas três atividades simples, que articulam noções básicas de fonética articulatória ao desenvolvimento da consciência fonológica nos anos iniciais:

### ATIVIDADE 1 – SOM NA BOCA, SOM NO NARIZ

**Objetivo:** Distinguir sons orais e nasais com apoio de gestos corporais.
**Procedimento:** Os alunos repetem palavras ditas pelo professor e, com o dedo indicador no nariz, indicam se sentiram vibração nasal. Palavras com *m, n, nh* devem ser destacadas.
**Exemplos:** *bala/banda*, *cata/canta, tapa/tampa, mato/tato, mala/bala, nado/dado*
**Encaminhamento:** A turma classifica as palavras em duas colunas (sons orais / sons nasais) e registra no caderno com apoio de imagens.

SUMÁRIO

#### ATIVIDADE 2 – CAÇA AO SOM INICIAL

**Objetivo:** Desenvolver a percepção fonêmica inicial de palavras.
**Procedimento:** O professor apresenta objetos ou figuras (bola, dado, faca, mala) e desafia os alunos a identificar o som inicial.
**Encaminhamento:** Os alunos agrupam figuras com o mesmo som inicial e, posteriormente, formam novas palavras a partir da troca do som inicial de cada palavra. Ex: *(m) mala → fala → sala*; *(d) dado → fado → lado; (b) bola → mola → rola; (f) faca → jaca → saca.*

#### ATIVIDADE 3 – PALAVRAS QUE MUDAM DE SOM

**Objetivo:** Perceber como a troca de sons muda o significado das palavras.
**Procedimento:** O professor apresenta pares como *pato/gato*, *tapa/tampa*, *mala/mata* e discute o que muda na produção e no sentido das palavras.
**Encaminhamento:** Os alunos desenham ou dramatizam as palavras, criando pequenas histórias com os pares contrastivos.

Essas propostas são apenas algumas entre as muitas possibilidades de inserção dos conhecimentos fonético-articulatórios no cotidiano escolar. O mais importante é que o professor compreenda que ensinar a perceber os sons da fala não é uma tarefa restrita à educação infantil, mas uma ação contínua que atravessa os anos iniciais da escolarização e que pode se articular de maneira produtiva à alfabetização e ao ensino de escrita.

## FONOLOGIA:
## DA ESTRUTURA PROFUNDA À FALA CONCRETA

Ao contrário da fonética, que descreve os sons da fala em sua materialidade física, a fonologia tem por objetivo compreender como esses sons se organizam no sistema linguístico de forma abstrata e funcional. Enquanto a fonética trata de sons como ocorrências

articulatórias e acústicas específicas – por exemplo, o som nasalizado que ocorre na pronúncia de *mão* –, a fonologia lida com os fonemas, unidades mentais que têm valor distintivo no interior de um sistema linguístico. Essa distinção é fundamental para compreender que o ensino dos sons da língua não deve se restringir àquilo que se ouve, mas deve incluir também aquilo que se estrutura cognitivamente como forma de representação do idioma.

Conforme Cristófaro Silva (2003), a fonologia está mais preocupada com a função dos sons dentro do sistema do que com sua forma física. Assim, a diferença entre os sons [p] e [b], por exemplo, é relevante não apenas porque são produzidos de maneira diferente (um surdo, outro sonoro), mas porque essa diferença implica mudança de sentido entre palavras como *pato* e *bato*. A função distintiva dos fonemas está, portanto, no centro da análise fonológica, e sua compreensão é essencial para que o professor possa identificar, na escrita dos alunos, processos sistemáticos que revelam a dificuldade de percepção ou categorização dessas unidades mentais.

Nesse contexto, propõe-se que a fonologia seja ensinada como uma ferramenta de análise que contribua para a explicitação dos padrões sonoros da língua e para o reconhecimento dos processos de variação que ocorrem na fala. Em vez de apresentar a fonologia como um conjunto fechado de regras, o ensino pode partir de situações reais de uso da língua para, então, conduzir o aluno a perceber regularidades, alternâncias e padrões de comportamento dos fonemas. Essa abordagem permite uma aprendizagem mais significativa, pois relaciona os conteúdos fonológicos à experiência concreta dos falantes, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística. A fonologia, segundo Nunes (2023), se debruça sobre um sistema de sons organizado, que se estabelece por oposição de sentido, e é sempre abordada em par com a fonética porque são duas disciplinas que se dedicam aos sons da fala, mas sobre perspectivas que se complementam.

Para a prática docente, esse olhar fonológico possibilita uma leitura mais cuidadosa daquilo que os alunos registram na escrita. Em uma perspectiva de ensino sensível à variação, o professor que compreende, por exemplo, os processos de neutralização em coda silábica – como ocorre entre /l/ e /u/ em *mal* → [mau] — está mais apto a interpretar os registros infantis como pistas sobre o modo como os alunos estruturam a língua internamente. Ou seja, o que, normalmente, se trata como desvios individuais, podem ser, na verdade, indícios de processos fonológicos regulares que precisam ser reconhecidos e discutidos pedagogicamente.

> [...] é papel do professor compreender que quando o estudante apresenta desvios na sua escrita, sejam eles de natureza fonética-fonológica ou não, em muitos casos, ele está a produzir algo possível para o sistema linguístico, mais especificamente ao sistema de escrita do português, mesmo que isso reflita um desacordo com as normas da ortografia (Sene; Bertucci, 2019, p. 14).

O ensino de fonologia deve estar ancorado numa perspectiva crítica, que considere tanto a estrutura do sistema linguístico quanto sua manifestação social e histórica. Isso significa que os processos fonológicos não são neutros: eles se associam a variedades linguísticas específicas, a estigmas e preconceitos, a relações de poder dentro e fora da escola. Dessa forma, ao abordar a fonologia em sala de aula, o professor não apenas ensina sobre os sons da língua, mas também pode promover uma reflexão sobre a norma, a variação e o lugar da linguagem na construção da identidade dos sujeitos.

## O QUE ACONTECE EM SALA DE AULA?

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as dificuldades de natureza fonológica evidenciam-se, sobretudo, na forma como os alunos organizam, representam e manipulam os sons da língua em nível abstrato, com impactos diretos no processo de alfabetização.

SUMÁRIO

Entre os problemas mais recorrentes, destaca-se a baixa consciência fonológica, caracterizada pela dificuldade em identificar, segmentar e operar com unidades sonoras, como sílabas, rimas e fonemas, o que compromete a construção do princípio alfabético.

Observam-se, ainda, instabilidades na correspondência fonema–grafema, frequentemente manifestadas por trocas sistemáticas na escrita, bem como processos de simplificação de estruturas silábicas mais complexas, como a redução de encontros consonantais. Tais fenômenos são acompanhados por omissões e inserções de segmentos (apagamento e epêntese), além de substituições fonológicas que refletem uma reorganização ainda não consolidada do sistema fonológico da criança.

Outro aspecto relevante refere-se à dificuldade na percepção e no domínio de traços distintivos, como sonoridade e nasalidade, fundamentais para distinguir significados. Existe ainda a influência da variação linguística, que pode levar à transferência de padrões da oralidade para a escrita, gerando conflitos com a norma ortográfica. Além disso, limitações na manipulação consciente dos fonemas — como em tarefas de segmentação, exclusão ou inversão — indicam fragilidades metalinguísticas que afetam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o conhecimento em fonologia, articulado à formação docente, mostra-se essencial para a compreensão desses fenômenos, não como erros, mas como parte do desenvolvimento linguístico. Tal compreensão possibilita ao professor planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, voltadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, à consolidação das relações fonema–grafema e ao domínio progressivo do sistema de escrita alfabética, contribuindo, assim, para práticas de alfabetização mais consistentes e fundamentadas teoricamente.

SUMÁRIO

## EXEMPLO PRÁTICO

Ao perceber que, numa determinada turma, muitas crianças escreviam *galinha* como *galiha*, ou *banho* como *baio*, a professora propõe uma atividade em que as palavras são pronunciadas lentamente, destacando-se as sílabas e os sons intermediários. Posteriormente, os alunos tentam escrever as palavras corretamente. Durante a atividade, a professora explica que, mesmo que em algumas palavras certos sons não sejam claramente pronunciados, eles continuam fazendo parte da palavra escrita. Essa abordagem permite introduzir a ideia de que a fala nem sempre corresponde exatamente à escrita e que há uma estrutura mais abstrata por trás das palavras.

## PROPOSTAS DIDÁTICAS

### ATIVIDADE 1 – O SOM QUE SUMIU

**Objetivo:** Desenvolver a percepção fonológica de segmentos que desaparecem na fala, mas permanecem na escrita.
**Procedimento:** O professor apresenta pares como *pouco/poco*, *comer/comê*, *porta/po(r)ta, mulher/mulé/muié* e questiona: "Qual som está faltando na fala? Esse som é representado na escrita?"
**Encaminhamento:** Os alunos circulam, sublinham ou destacam na escrita os segmentos "apagados" na fala e discutem por que eles somem na fala.

### ATIVIDADE 2 – QUEM MUDA O SENTIDO?

**Objetivo:** Trabalhar a noção de fonema e sua função distintiva.
**Procedimento:** O professor apresenta pares como *bico/pico*, *vaca/faca*, *tela/dela, lado/lago* e pergunta: "O que mudou?"
**Encaminhamento:** Os alunos constroem frases com as duas palavras de cada par e explicam como a mudança de som altera o significado.

SUMÁRIO

**ATIVIDADE 3 – PRONÚNCIA E IDENTIDADE**

**Objetivo:** Refletir sobre como diferentes pronúncias revelam aspectos regionais ou sociais da fala e como o preconceito linguístico deve ser sempre combatido.

**Procedimento:** O professor propõe a escuta de áudios com falantes de diferentes regiões dizendo palavras como *porta*, *carro, tia*, *leite, peixe, pasta, casas, menino, mesmo*.

**Encaminhamento:** Em uma roda de conversa, os alunos compartilham como se fala em sua comunidade e discutem o que isso revela sobre sua identidade linguística.

# VARIAÇÃO E ENSINO:
## EXEMPLOS PRÁTICOS E IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA

A variação linguística, especialmente no plano fonológico, constitui uma dimensão fundamental da linguagem humana. Embora muitas vezes naturalizada pelos falantes, ela se revela como um campo riquíssimo de análise para o ensino de língua materna, sobretudo quando o objetivo é promover uma educação linguística crítica, que reconheça e valorize a diversidade de fala dos estudantes. Ao considerar a variação fonológica como ponto de partida para o ensino, o professor desloca o foco do "erro" para a sistematicidade da fala, oferecendo ao aluno a oportunidade de refletir sobre o funcionamento da língua sem ser desqualificado por sua forma de falar.

No português brasileiro, os fenômenos de variação fonológica estão entre os mais recorrentes nas produções escritas de estudantes em processo de alfabetização ou letramento. O apagamento do /r/ em final de palavra (*comê* por *comer*), a redução de ditongos (*ôro* por *ouro*), a palatalização de consoantes (*pratinho* por *pratinho*, com ênfase no "chiado" do T), a troca entre *r* e *l* (*criança* por *cliança*) ou a inserção de vogais em encontros consonantais (*pneu* por *peneu*) são

SUMÁRIO

apenas alguns dos exemplos que ilustram como a oralidade interfere diretamente na escrita. Essas ocorrências, longe de representar simples desvios, sinalizam a atuação de regras fonológicas próprias da variedade falada pelos alunos.

Sabe-se que é papel da escola desenvolver no aluno a capacidade de transitar entre sua variedade linguística de origem e a variedade exigida em contextos formais, sem que isso implique negação de sua identidade linguística. O trabalho com a variação fonológica, portanto, deve se pautar pelo respeito ao modo de falar dos alunos, promovendo a ampliação de seus recursos linguísticos e a tomada de consciência sobre a adequação ao contexto. Essa abordagem rompe com práticas normativas e sancionatórias e insere o aluno como sujeito legítimo de sua própria linguagem, promovendo o letramento linguístico e social.

Em vez de "corrigir" a fala dos alunos, o professor pode explorar pedagogicamente as diferenças entre fala e escrita, entre variedade popular e norma-padrão, entre o que, de fato, se diz e o que se espera, socialmente, que seja dito em determinados contextos. Isso implica considerar que a variação não é um obstáculo ao ensino, mas uma chave interpretativa que permite compreender melhor como o aluno organiza o sistema linguístico em sua mente. A partir dessa compreensão, é possível elaborar atividades que estimulem a comparação, a análise e a reflexão metalinguística.

## O QUE ACONTECE EM SALA DE AULA?

A abordagem fonético-fonológica na formação de professores do ensino fundamental revela-se fundamental para compreender e intervir nas variações da fala e nos processos de ensino-aprendizagem pelos alunos. Observa-se que fenômenos como a realização variável do fonema /r/ em coda silábica, encontros consonantais com epêntese vocálica, nasalização de vogais, redução ou apagamento

SUMÁRIO

de fonemas e variações vocálicas regionais são frequentes na oralidade infantil e na diversidade linguística do português brasileiro.

Tais variações, embora frequentemente interpretadas como erros, representam estratégias naturais de economia articulatória e organização fonológica em desenvolvimento. A formação docente orientada pela fonética e fonologia permite ao professor identificar essas ocorrências, compreendendo que cada forma reflete padrões sistemáticos da língua e, portanto, deve ser respeitada enquanto se promove o ensino da norma escrita.

Do ponto de vista pedagógico, a conscientização sobre essas variações possibilita a implementação de atividades que fortaleçam a consciência fonológica, a percepção auditiva e a segmentação de palavras, assim como a relação entre fala e escrita. Estratégias como a utilização de pares mínimos, jogos de rimas, ditados, leitura compartilhada e exercícios de segmentação silábica contribuem para que os alunos reconheçam a função contrastiva dos fonemas, consolidem a correspondência fonema–grafema e se apropriem gradualmente do sistema ortográfico, respeitando simultaneamente a diversidade linguística presente em sala de aula e, consequentemente, combate qualquer tipo de preconceito linguístico.

Essa perspectiva evidencia que o conhecimento fonético-fonológico não apenas auxilia na detecção de dificuldades linguísticas, mas também fundamenta práticas pedagógicas capazes de integrar oralidade, escrita e variação linguística de forma sistemática e didaticamente consistente.

Além disso, ao incorporar a variação fonológica como conteúdo do ensino, o professor contribui não apenas para a melhoria da escrita dos alunos, mas também para o fortalecimento de sua autoestima linguística. Ensinar que há diferentes formas de dizer uma mesma coisa, e que todas têm valor e sentido, é também ensinar a conviver com o outro, a respeitar a diversidade e a compreender a língua como prática social viva e plural.

SUMÁRIO

## EXEMPLO PRÁTICO

Durante a leitura coletiva de um texto narrativo, uma professora de determinada turma percebe que muitos alunos liam palavras como *cantar*, *brincar*, *fazer* com a terminação reduzida: *cantá*, *brincá*, *fazê*. Ao invés de interromper e corrigir, ela propõe uma atividade em que os estudantes devem identificar, em diferentes frases escritas, palavras terminadas em *-r*. Em seguida, compararam com a forma como costumavam pronunciar essas palavras em situações informais. O objetivo é discutir a diferença entre a fala e a escrita e refletir sobre quando se usa uma ou outra forma. A atividade pretende gerar interesse no tema e promover um debate respeitoso sobre as formas de falar da comunidade.

## PROPOSTAS DIDÁTICAS

### ATIVIDADE 1 – COMO A GENTE FALA?

**Objetivo:** Reconhecer e analisar traços de variação fonológica na fala cotidiana.
**Procedimento:** Os alunos são convidados a gravar uma pequena fala espontânea (como contar o que fizeram no fim de semana). Depois, transcrevem a fala e comparam com a forma padrão escrita.
**Encaminhamento:** A turma constrói, com apoio do professor, um quadro com exemplos de variação (ex: *brincá*/*brincar*) e reflete sobre a adequação linguística a diferentes contextos.

### ATIVIDADE 2 – FALA COMO ESCREVE?

**Objetivo:** Trabalhar a distinção entre pronúncia e escrita.
**Procedimento:** O professor apresenta palavras com apagamento de /r/, redução de ditongos ou mudanças por assimilação. Os alunos dizem como pronunciam e como escrevem.
**Encaminhamento:** Comparam com textos formais (reportagens, contos, fábulas) e marcam as formas que não aparecem na oralidade cotidiana. A atividade pode terminar com a produção de um texto oral e sua reescrita a partir da ortografia padrão.

SUMÁRIO

**ATIVIDADE 3 – VARIEDADE E IDENTIDADE**

**Objetivo:** Promover o respeito à diversidade linguística.
**Procedimento:** Em uma roda de conversa, os alunos compartilham formas regionais ou familiares de pronunciar certas palavras. O professor registra essas formas no quadro.
**Encaminhamento:** Com base nas diferentes formas, a turma discute como a linguagem expressa identidade e pertencimento, e como a escola pode ajudar a ampliar as possibilidades de uso da língua.

# TRAÇOS DISTINTIVOS:
## APLICAÇÕES NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

A análise segmental é uma das abordagens centrais da fonologia e tem como base a decomposição dos fonemas em traços distintivos – unidades mínimas de traços articulatórios e acústicos que diferenciam os sons entre si no sistema de uma língua. Ao trabalhar com essa noção, o professor amplia sua capacidade de compreender os processos que envolvem a produção, a percepção e a distinção dos sons da fala, favorecendo intervenções mais eficazes nas práticas de leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

Como observa Cristófaro Silva (2003), os traços distintivos não se manifestam isoladamente, mas em oposição: um traço só adquire valor distintivo dentro de um sistema relacional. Assim, a distinção entre os fonemas /p/ e /b/, por exemplo, ocorre porque ambos compartilham, por exemplo, os traços [–nasal], [–contínuo], [+anterior], mas se opõem quanto ao traço de sonoridade: /p/ é [–sonoro] e /b/ é [+sonoro]. Essa diferenciação é crucial para a compreensão de pares mínimos como *pato* e *bato*, cujas diferenças fonêmicas implicam também mudanças de significado.

Para o ensino de língua portuguesa, a abordagem por traços distintivos oferece uma importante chave de leitura das dificuldades enfrentadas pelos alunos, principalmente quando se observa a

SUMÁRIO

substituição sistemática de certos sons por outros nas produções escritas. Ao compreender que determinados fonemas compartilham traços, o professor pode interpretar os "erros" de escrita não como falhas isoladas, mas como indícios de um sistema fonológico em processo de consolidação. Assim, a troca de *vaca* por *faca*, ou de *bala* por *pala*, pode ser compreendida como um fenômeno relacionado à oposição de traço [±sonoro], e não como simples falta de atenção ou desconhecimento ortográfico.

Além disso, a identificação e manipulação de traços articulatórios podem ser exploradas com os alunos como forma de desenvolvimento da consciência fonológica – especialmente no que diz respeito à percepção de semelhanças e contrastes entre sons. Os traços distintivos devem ser ensinados de forma acessível e integrada a situações reais de uso da língua, para que o aluno possa associar os aspectos fonológicos ao funcionamento da linguagem em contextos comunicativos.

## O QUE ACONTECE EM SALA DE AULA?

A utilização da teoria dos traços constitui uma estratégia pedagógica central na formação de professores de língua portuguesa, pois permite a exploração prática da função distintiva dos fonemas a partir dos traços fonológicos que os diferenciam. Por meio de atividades estruturadas, como jogos de escuta ativa, caça aos pares mínimos, ditados, exercícios de substituição e cartões fonológicos, os alunos podem perceber que a alteração de um único traço distintivo – como sonoridade, nasalidade, anterioridade – é suficiente para gerar mudança de significado.

Essas atividades fortalecem a consciência fonológica e articulam a relação entre fala e escrita, permitindo que os alunos identifiquem correspondências fonema–grafema de maneira mais consciente. Além disso, são atividades que favorecem a compreensão

SUMÁRIO

de variações linguísticas, demonstrando que diferenças típicas da fala regional ou infantil não constituem, necessariamente, erros, mas estratégias articulatórias sistemáticas.

Do ponto de vista da formação docente, a incorporação desses procedimentos oferece subsídios para que o professor reconheça e valorize a diversidade fonológica presente em sala de aula, planeje intervenções pedagógicas fundamentadas na percepção auditiva e na segmentação silábica e desenvolva práticas que consolidem a alfabetização, ao mesmo tempo em que promovem compreensão metalinguística sobre os fonemas e seus traços distintivos.

## EXEMPLO PRÁTICO

Em uma turma, observa-se que muitos alunos confundem, na escrita, palavras como *faca* e *vaca*, *pato* e *bato*, *tato* e *dado*. Como intervenção, propõe-se uma sequência didática com pares mínimos, começando pela percepção auditiva e passando pela produção articulatória dos sons. Em atividades orais, os alunos devem identificar qual palavra o colega pronuncia, com base apenas no som. Depois, escrevem as palavras, discutindo o que muda da fala para a escrita. Essa atividade ajuda os alunos a perceberem o papel dos traços sonoros e a ampliar sua consciência fonêmica.

## PROPOSTAS DIDÁTICAS

### ATIVIDADE 1 – PARES QUE SE PARECEM

**Objetivo:** Trabalhar a percepção de sons semelhantes com oposição de traços.
**Procedimento:** O professor apresenta pares como *pato/bato*, *tato/dado*, *faca/vaca*, e os alunos indicam com cartões de cores diferentes qual som ouviram.
**Encaminhamento:** O professor explora os traços de sonoridade, explicando que "a garganta vibra" nos sons sonoros. A turma realiza atividades de categorização e escrita com os pares.

SUMÁRIO

#### ATIVIDADE 2 – ONDE ESTÁ O TRAÇO?

**Objetivo:** Identificar o ponto de articulação dos sons.
**Procedimento:** Em grupo, os alunos colocam a mão na garganta, nos lábios e nas narinas para perceber sons como /m/, /n/, /p/, /t/, /g/.
**Encaminhamento:** Com apoio de imagens ou espelhos, os alunos observam a posição dos articuladores e associam os sons às partes do aparelho fonador.

#### ATIVIDADE 3 – SOM E SENTIDO

**Objetivo:** Refletir sobre como a diferença de um traço altera o significado da palavra.
**Procedimento:** O professor apresenta pares mínimos e propõe a criação de frases ou desenhos distintos para cada palavra.
**Encaminhamento:** Os alunos escrevem pequenas histórias usando uma palavra de cada par, explorando os sentidos distintos e reforçando a importância da precisão na escrita.

Essas atividades demonstram que é possível trabalhar os traços distintivos de forma lúdica, significativa e integrada ao processo de alfabetização e letramento. O conhecimento fonológico não precisa – nem deve – ser restrito ao campo técnico; ele pode ser apropriado pelo professor como ferramenta de análise da escrita do aluno e como instrumento de planejamento pedagógico. Ao se apropriar desses conceitos, o docente amplia sua capacidade de compreender os processos subjacentes à aprendizagem da língua e fortalece sua atuação em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se apresentar uma abordagem introdutória, crítica e aplicada dos conhecimentos fonético-fonológicos necessários à formação e à prática do professor de Língua Portuguesa. Com base na articulação entre teoria linguística

SUMÁRIO

e prática docente, discutimos conceitos fundamentais da fonética articulatória, da fonologia segmental e da variação linguística, com especial atenção à forma como esses saberes podem ser mobilizados no trabalho com a leitura e a escrita na escola básica.

Partiu-se do pressuposto de que a oralidade é a base para a construção da escrita, e que os desvios observados na produção gráfica dos alunos não podem ser interpretados como erros isolados ou falhas cognitivas, mas como manifestações sistemáticas de um saber linguístico em formação. A partir dessa compreensão, podemos dizer que o conhecimento fonético-fonológico é essencial para que o professor compreenda os processos linguísticos que estruturam a fala e se refletem na escrita.

É extremamente importante tratar a variação linguística como conteúdo pedagógico, de modo a combater o preconceito linguístico e promover uma educação mais inclusiva e plural. O ensino da fonologia, nesses termos, vai além da descrição do sistema sonoro porque se converte em instrumento de análise crítica da linguagem, de valorização da diversidade e de ampliação das capacidades comunicativas dos alunos.

As propostas de atividades pedagógicas incluídas ao longo do capítulo têm como objetivo ilustrar possibilidades concretas de aplicação dos conteúdos abordados em sala de aula, respeitando os níveis de escolaridade dos estudantes e considerando suas vivências linguísticas. A intenção é demonstrar que é possível – e necessário – aproximar os conhecimentos da linguística da prática pedagógica, sem que isso implique tecnicismo ou simplificações excessivas.

As atividades propostas demonstram que conhecimento fonológico não precisa – nem deve – ser restrito ao campo técnico, mas pode ser apropriado pelo professor como ferramenta de análise da escrita do aluno e como instrumento de planejamento pedagógico. Ao se apropriar desses conceitos, o docente amplia sua capacidade

SUMÁRIO

de compreender os processos subjacentes à aprendizagem da língua e fortalece sua atuação em sala de aula.

Espera-se, com este trabalho, contribuir para a formação de professores que compreendam a relevância dos conhecimentos fonético-fonológicos para o ensino de língua portuguesa e que se sintam motivados a investigar, planejar e aplicar estratégias que favoreçam a reflexão sobre ensino de língua em suas múltiplas dimensões. Em tempos em que o ensino da língua tende a ser reduzido à gramática normativa ou à correção ortográfica, retomar o estudo da fala – em sua estrutura e em sua diversidade – é também um gesto político de valorização dos sujeitos e das práticas linguísticas que compõem a escola brasileira.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. Parábola Editorial, 2005.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DA CRUZ BARROS, D. S.; FREITAS, A. O. Desenvolvimento da consciência fonológica e escrita inicial: conceitos básicos e proposta de diagnose. *In*: TENANI, Luciani; SILVA, André Pedro da (org.). **II Fonensino**: fonologia, variação e ensino. Araraquara: Letraria, 2025. p. 28–52. ISBN 978-65-5434-118-9.

DA SILVA JR. L. J. Fonética. *In*: KAILER, D.; MAGALHÃES, J.; HORA, D. da (org.). **Fonologia e variação**: diretrizes para o ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

SUMÁRIO

NUNES, V. G. Fonologia e variação: aplicação ao ensino. *In*: KAILER, D.; MAGALHÃES, J.; HORA, D. da (org.). **Fonologia e variação**: diretrizes para o ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

KAILER, D.; MAGALHÃES, J.; HORA, D. da (org.). **Fonologia e variação**: diretrizes para o ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

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

SEARA, I.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer**: fonética e fonologia do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2015.

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

SENE, M. G.; BARBOSA, J. B. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. **A Cor das Letras**, *[S. l.]*, v. 19, n. 3, p. 7–26, 2019. DOI: 10.13102/cl.v19i3.4340. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4340. Acesso em: 25 mar. 2026.

# 3

*Juliana Bezerra dos Santos*
*Marcus Garcia de Sene*
*Fernando Augusto de Lima Oliveira*

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ORTOGRAFIA:

## DESCRIÇÃO DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM TURMAS DO 4° E 6° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.3*

SUMÁRIO

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aquisição do sistema de escrita simboliza um aspecto importante no processo de aprendizagem, certo de que está intrinsecamente associado ao desenvolvimento da linguagem falada, à construção da autonomia leitora e ao exercício pleno da cidadania. Porém, o domínio da escrita, especialmente no que se refere à ortografia, não se dá de maneira espontânea nem exclusivamente pela exposição às normas padrões da língua. Ao contrário, requer do aprendiz a articulação de habilidades cognitivas, metalinguísticas e fonológicas que permitam entender como funciona o sistema linguístico em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, é comum, que nas séries do Ensino Fundamental, a frequência de desvios ortográficos que decorrem não apenas do desconhecimento das convenções normativas da escrita, mas, sobretudo, da tentativa de registrar graficamente a oralidade, revelando a interferência direta de fenômenos fonológicos na ortografização (Duarte, 2020; Pereira, 2019).

A fala, como primeira forma de expressão da linguagem, estabelece com a escrita uma relação complexa, que não deve ser compreendida sob uma lógica de hierarquia, mas de complementaridade, como aponta Marcuschi (2010) e Sim-Sim (2006). A escrita, por sua vez, configura-se como uma construção simbólica e cultural que requer o domínio de princípios fonográficos, morfológicos e sintáticos, cuja aquisição envolve habilidades específicas de reflexão sobre a linguagem. Nesse contexto, a consciência fonológica, definida como a capacidade de perceber, segmentar e manipular as unidades sonoras da fala (Morais, 1997; Adams *et al.*, 2006), desponta como um dos fatores preditores mais relevantes no processo de alfabetização. Ela permite ao aprendiz reconhecer que as palavras são compostas por sílabas, rimas, fonemas, e que essas unidades podem ser manipuladas independentemente do seu significado, favorecendo a compreensão do princípio alfabético de escrita (Hartmann, 2022; Duarte, 2020).

SUMÁRIO

Aliada a essa competência, a consciência metalinguística, compreendida como a habilidade de irradiar sobre a linguagem como objeto em si mesmo, também desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Como destacam Morais, Silva e Melo (2014), o desenvolvimento da consciência metalinguística favorece a capacidade do estudante de explicitar e aplicar regras ortográficas, reconhecer exceções e revisar criticamente sua produção textual. A ausência ou o déficit dessas habilidades, como demonstram estudos de campo (Simões, 2012; Duarte, 2020), tende a perpetuar práticas escolares que dissociam forma e sentido, restringindo o ensino da ortografia à mera memorização de normas e listas, desconsiderando as estratégias cognitivas que os alunos mobilizam ao escrever.

Partindo dessas premissas, o presente trabalho teve como escopo principal analisar e descrever os desvios ortográficos observados em produções escritas de alunos do 4º e do 6º ano do Ensino Fundamental, buscando verificar em que medida esses equívocos decorrem de dificuldades relativas à consciência fonológica e à compreensão das convenções ortográficas. A pesquisa se alicerça, assim, em uma perspectiva qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, e assume como hipótese que a fragilidade na consciência fonológica está na origem de parte significativa dos desvios identificados, especialmente aqueles de natureza fonológica, como apagamento, ditongação, monotongação, vocalização e hipersegmentação (Duarte, 2020; Pereira, 2019).

Dentro deste cenário, apesar de os primeiros anos do Ensino Fundamental serem voltados ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, é comum observar a persistência de desvios ortográficos mesmo em anos mais avançados da escolarização. Tais desvios, frequentemente atribuídos ao desconhecimento das normas da ortografia convencional, revelam, em muitos casos, a influência direta de hábitos da fala são transferidos para a escrita, apontando para uma fragilidade nas habilidades metalinguísticas e fonológicas

ainda não plenamente desenvolvidas. No caso de estudantes do 4º e do 6º ano, que já devem ter mais autonomia na escrita, a persistência nos desvios ortográficos pode sinalizar lacunas importantes na aquisição da competência fonológica e da consciência metalinguística, competências fundamentais para a compreensão do princípio alfabético e para o uso adequado do sistema ortográfico da língua portuguesa (Morais, 1997; Duarte, 2020; Hartmann, 2022).

Estudos como os de Simões (2012) e Pereira (2019) apontam que muitos dos desvios ortográficos cometidos por alunos em processo de letramento não decorrem apenas da ausência de memorização de regras gramaticais, mas de dificuldades no reconhecimento e manipulação das unidades sonoras da fala, bem como da não internalização das convenções gráficas da escrita. Quando não há intervenções pedagógicas sistemáticas que articulem o ensino da ortografia ao desenvolvimento dessas habilidades, processos fonológicos como apagamento, vocalização, ditongação e outros processos fonológicos tendem a se perpetuar, comprometendo não só a qualidade da escrita, mas também o desempenho acadêmico e a autoconfiança dos estudantes.

Diante disso, a presente pesquisa buscou responder a seguinte questão: De que forma as marcas da oralidade e a fragilidade nas habilidades de consciência fonológica e metalinguística interferem na ocorrência de desvios ortográficos nas produções escritas de alunos do 4º e do 6º ano do Ensino Fundamental?

A relevância deste estudo reside na necessidade de perceber com maior precisão de que maneira as marcas da oralidade interferem na produção escrita desses estudantes. Com isso, o presente trabalho teve como objetivos específicos: a) O mapeamento dos principais desvios ortográficos observados em produções escritas de estudantes do 4º e do 6º ano do Ensino Fundamental, com base em análises fonológicas que evidenciem a influência de hábitos da fala para a escrita e o desconhecimento das convenções do sistema

SUMÁRIO

ortográfico; b) A classificação dos desvios identificados a partir de critérios fonológicos e ortográficos, distinguindo os fenômenos que decorrem de processos fonológicos (como apagamento, ditongação, metátese, nasalização, entre outros) daqueles relacionados à ausência de domínio das regras ortográficas da escrita convencional; c) Investigação das relações entre os desvios ortográficos e os níveis de consciência fonológica apresentados pelos estudantes, considerando habilidades como segmentação silábica, identificação e manipulação de fonemas, aliteração e rima; d) Comparar os dados obtidos entre os dois segmentos (4º e 6º ano), analisando possíveis avanços, permanências ou lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica e na consolidação do sistema ortográfico.

Neste trabalho, além deste capítulo introdutório o qual apresenta de maneira breve as razões e interesses para a realização desta pesquisa, há mais quatro capítulos. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, o qual está organizado em três subseções, tratando da relação entre a oralidade e a escrita, o seguinte trata do entendimento acerca da ortografia do português e por fim os processos fonológicos e a escrita escolar. A terceira seção explana a metodologia utilizada na construção do trabalho. A seguinte seção explora a análise dos dados obtidos. E por fim, as considerações finais focalizando nos resultados dos dados e ressaltando a importância do trabalho pedagógico no processo de construção da escrita.

## CAMINHOS PARA ENTENDER A ORTOGRAFIA

O entendimento acerca da ortografia do português requer a compreensão da complexidade que existe no sistema de escrita, a qual não possui uma organização delimitada a uma simples transcrição da língua falada. O sistema de representação escrita trata-se de um sistema construído historicamente, Morais (2007). Diante disso,

SUMÁRIO

a ortografia da língua portuguesa não pode ser concebida como um conjunto de regras fixas e fechadas, mas sim como o resultado de uma construção coletiva concebida ao longo do tempo através dos processos constantes de transformação.

A ortografia é conceituada por Soares (2016, p. 88) como um sistema de representação de palavras em escrita alfabética, ou seja, é um conjunto de regras que delimitam como as palavras devem ser escritas fazendo a utilização do alfabeto em línguas específicas. Morais (2002) defende que a ortografia é uma convenção social que unifica a escrita de palavras e tem a capacidade de estagnar na escrita as diversas formas de comunicar.

Para uma melhor compreensão sobre o processo de construção da ortografia e sua estruturação é crucial ressaltar a distinção entre o sistema alfabético e o sistema ortográfico. O sistema de escrita alfabética confere à correspondência entre as letras e seus respectivos fonemas, ou seja, as letras representam sons, já o ortográfico corresponde às convenções de escrita que vão além da correspondência som e letra. Diante disso, alfabetizar não é o mesmo que grafar, uma vez que há o domínio sobre os princípios alfabéticos não assegura o domínio das normas ortográficas, já que, como já citado anteriormente o sistema ortográfico apresenta regularidades e arbitrariedades que vão além da influência fonológica.

Além da memorização, a ortografia é organizada a partir de princípios estruturantes: o fonográfico, etimológico e o morfológico, Morais (2007, p. 14). O princípio fonográfico refere-se à ortografia o mais próxima possível da pronúncia das palavras, princípio esse que ao ser colocado diante dos desvios encontrados na escrita de estudantes, revela a ideia de que a correspondência fonema-grafema não é transparente, uma vez que um mesmo fonema pode ser representado por grafemas diferentes, bem como um grafema pode representar mais de um som, como por exemplo o fonema /s/ que pode ser representado graficamente pelas letras s, ss, ç, sc, x e o grafema “x”

SUMÁRIO

que pode representar mais de um som /ks/, /s/, /z/ ou /ʃ/, demonstrando dessa forma o nível de complexidade existente na construção da ortografia considerando o princípio fonográfico.

O princípio etimológico, trata-se das palavras que são proveniente de outra língua e que devem preservar sua escrita das suas línguas de origem, princípio esse que dificulta a aprendizagem e acaba resultando em alguns tipos de desvios. A etimologia torna a ortografia do português menos previsível principalmente durante o processo de alfabetização nos anos escolares iniciais, isso se dá pelo fato de que nem sempre será possível descobrir a grafia correta de uma palavra somente através do seu som ao ser pronunciada. Morais (2007), diante disso enfatiza as irregularidades ou arbitrariedades que permeiam a ortografia, irregularidades essas que vão exigir do aprendiz um conhecimento prévio da palavra ou a sua memorização, já que não é possível identificá-la pelo princípio fonográfico ou pela sua morfologia, exemplos como a troca de ch por x ou vice e versa são bem frequentes.

Já o princípio morfológico é um fundamento que sustenta a ortografia do português, na qual a escrita das palavras deve manter a forma dos morfemas, radical, prefixo ou sufixo, mesmo diante dos desvios ocasionados pela oralidade, deixando assim evidente que a escrita não representa a fonética, mas sim a regularidade morfológica das palavras. Um exemplo seria o uso de "s" ou "z" em palavras derivadas, nas quais é mantido a mesma grafia da palavra primitiva como é o caso de "casa" que possui o s com som de /z/, se manterá na escrita de seus derivados, "casarão", "casebre", "casinha". Posto isto, o princípio morfológico evidencia que a ortografia do português não é apenas baseada nos sons.

Levando em consideração o aprendizado da ortografia, no ambiente de ensino, o aluno não aprende sozinho as normas ortográficas, Morais (2002), para que haja compreensão do sistema ortográfico, o aluno deve ser levado a compreender que a ortografia

SUMÁRIO

possui regularidades e arbitrariedades, ou seja, precisa entender que alguns aspectos seguem padrões e regras, que vão decorrer de aspectos fonológicos, sintáticos ou morfológicos e que podem ser claramente explicadas para os estudantes como por exemplo o uso do "m" antes de "p" e "b" ou até mesmo as regras de acentuação e outros não, na qual ele vai precisar realizar a memorização da grafia correta de algumas palavras como é o caso das grafias de palavras com s, ss, ç, c, ou z, distinção essa que não pode ser explicada como fonológica, pois em palavras como "casa", "azeite", "açude" a ortografia vai exigir a memorização.

Diante do exposto, na ortografia não há uma representação fiel à modalidade oral da língua nem uma representação transparente dos sons. Nessa mesma perspectiva, a compreensão sobre os desvios ortográficos, presentes durante o processo de aquisição da escrita demanda da distinção entre escrita fonética e escrita ortográfica. Diante disso, a criança precisa entender e fazer uso da sua consciência fonológica, de maneira que consiga identificar os fonemas que constituem as palavras, e além disso, o estudante precisa também fazer a associação desses fonemas nos seus mais variados grafemas, o que acaba por dificultar ainda mais o processo de aquisição de escrita alfabética.

## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E METALINGUÍSTICA

A metalinguagem é um fenômeno que revela a capacidade do sujeito de refletir sobre a própria língua, tornando-a objeto de análise e manipulação consciente. Para Poersch (1998, p. 8), "a metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece e refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas", o que significa que o pensamento metalinguístico depende

SUMÁRIO

do reconhecimento e do controle dos próprios mecanismos de compreensão e expressão linguística. Nessa perspectiva, Gombert (1992) considera a metalinguagem "a capacidade de refletir conscientemente sobre a estrutura da linguagem e manipular intencionalmente as estruturas linguísticas" (*apud* Diniz, 2008, p. 34), o que a vincula diretamente à metacognição, entendida como um saber sobre o próprio saber.

Entre as formas de manifestação da metalinguagem, destaca-se a consciência fonológica, habilidade que permite a percepção e a manipulação intencional dos sons da fala. Cielo (2002, p. 45) define essa habilidade como "a competência metalinguística que envolve reflexão, análise e manipulação das unidades que compõem a linguagem (palavras, sílabas e fonemas)". Essa definição evidencia seu caráter cognitivo e metacognitivo, por demandar atenção consciente aos elementos constitutivos da fala e sua relação com a escrita. Diniz (2008, p. 47) acrescenta que a consciência fonológica "se constitui de diferentes níveis perceptivos, como o reconhecimento de repetições sonoras, aliterações e rimas, além da decomposição da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas", o que reforça sua complexidade e gradualidade.

Ferreiro (2004, p. 12) observa que "é preciso distinguir a consciência das propriedades fonológicas das diversas variantes da fala do uso do método fônico", alertando que a reflexão sobre a linguagem sonora não se reduz à aplicação de técnicas mecânicas, mas implica um processo cognitivo mais profundo. Dentro do cenário brasileiro, essa distinção é relevante, pois o debate sobre métodos de alfabetização tende a se confundir com o desenvolvimento da consciência fonológica, quando, na realidade, esta deve anteceder e sustentar a aprendizagem da escrita, sem se restringir a ela.

A relação entre oralidade e escrita é o eixo estruturante desse processo. A oralidade constitui o primeiro campo de experiência

linguística do sujeito, por meio do qual ele desenvolve sensibilidade às regularidades e irregularidades dos sons da língua. Cielo (2001, p. 45) observa que "os processos de compreensão e produção linguísticos não podem ser vistos isoladamente, já que estão em contínuo movimento de influência mútua". A exposição a cantigas, parlendas, rimas e narrativas contribui para que a criança comece a segmentar a fala e a reconhecer padrões sonoros. Essa sensibilidade inicial, denominada por Carvalho (2003) de "sensibilidade fonológica", constitui o alicerce para o desenvolvimento posterior da consciência fonológica.

No entanto, como observa Carvalho (2003, p. 233), "a consciência fonêmica somente se desenvolve e se consolida nas séries escolares em que o letramento se encontra em funcionamento". A consciência plena dos fonemas — isto é, o entendimento de que as palavras podem ser segmentadas em unidades sonoras mínimas — exige habilidades cognitivas e linguísticas que se aprimoram à medida que o aluno se insere no universo da escrita. Moojen *et al.* (2003, p. 12) apontam que "um mínimo de consciência fonológica facilita a aquisição da escrita, que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades metafonológicas". Assim, a escrita e a consciência fonológica mantêm uma relação de reciprocidade e interdependência, na qual o progresso em uma impulsiona o avanço na outra.

Freitas (2004) propõe três níveis de desenvolvimento da consciência fonológica: o silábico, o intrassilábico e o fonêmico. O nível silábico é o mais acessível, pois as sílabas são unidades perceptíveis na oralidade. No nível intrassilábico, o sujeito identifica rimas e aliterações, reconhecendo semelhanças e padrões sonoros. Já o nível fonêmico, o mais complexo, "corresponde à capacidade de perceber os sons mínimos da fala e compreender que sua substituição pode alterar o significado das palavras" (Freitas, 2004, p. 181). Essa habilidade depende do domínio do sistema alfabético e está fortemente associada à leitura e à escrita, embora não se esgote nelas.

SUMÁRIO

Cardoso-Martins (1991) e Maluf e Barrera (1997) demonstraram que os níveis de consciência fonológica se correlacionam com os níveis de aquisição da escrita, mas também apontaram que essa habilidade continua se desenvolvendo mesmo após a alfabetização. Isso porque o aprendizado ortográfico não é instantâneo nem homogêneo: ele se constrói de forma gradual, à medida que o aluno se depara com novas palavras, estruturas e regularidades gráficas. Guimarães (2003, p. 56) observa que "quando a criança descobre a natureza alfabética do sistema da escrita, esse conhecimento não garante o domínio da ortografia e da leitura, já que as relações grafema-fonema nem sempre ocorrem de forma direta".

Essa afirmação indica que o desenvolvimento da consciência fonológica deve ultrapassar a fase inicial da alfabetização. O domínio ortográfico, por envolver exceções, variações morfofonêmicas e distinções semânticas sutis, requer um contínuo exercício de reflexão sobre a língua. Como aponta Morais (1997, p. 78), "a aprendizagem da ortografia é um processo de consolidação das relações entre fonologia e grafia, em que a criança precisa construir representações mentais estáveis das correspondências e de suas exceções". Isso significa que, mesmo após dominar o princípio alfabético, o aluno necessita continuar exercitando a consciência fonológica para reconhecer as irregularidades e complexidades da escrita do português.

Nessa linha, Capovilla e Capovilla (2004, p. 48) afirmam que "as habilidades metalinguísticas são conscientes e intencionais, mas necessitam de instrução formal para serem desenvolvidas". Tal instrução não deve se limitar à alfabetização inicial, mas integrar-se ao ensino contínuo de língua portuguesa, sobretudo nas atividades de análise linguística e reflexão sobre o funcionamento do sistema ortográfico. Freitas (2004) reforça que o trabalho fonológico deve ser mantido mesmo nas etapas mais avançadas, "pois o aperfeiçoamento das habilidades de percepção e manipulação sonora é essencial para o domínio pleno da ortografia e para a fluência leitora".

SUMÁRIO

Em consonância, Gombert (2003, p. 55) destaca que "a aprendizagem da leitura é uma aprendizagem explícita que exige a intervenção pedagógica para promover o desenvolvimento da consciência linguística". Essa intervenção deve considerar que a consciência fonológica não é um estágio passageiro, mas um processo que se renova e se aprofunda à medida que o sujeito amplia seu repertório linguístico. Assim, quanto mais se reflete sobre as estruturas sonoras e gráficas da língua, mais sólida se torna a competência linguística do aprendiz.

Essa concepção amplia a função da consciência fonológica, situando-a não apenas como um pré-requisito da alfabetização, mas como um componente contínuo da formação linguística. Na prática pedagógica, isso implica incluir atividades fonológicas mesmo após a consolidação da leitura inicial, explorando, por exemplo, as regularidades e irregularidades da ortografia, as distinções morfológicas entre palavras derivadas e compostas e os fenômenos de homofonia e homografia. Essas práticas permitem ao aluno perceba que a escrita é um sistema complexo, que mantém vínculos com a fala, mas que também possui regras próprias, cuja assimilação demanda reflexão contínua.

Desse modo, a consciência fonológica deve ser entendida como um campo de desenvolvimento permanente, em que o domínio da escrita alfabética é apenas uma das etapas. Como afirma Morais (1997, p. 82), "a consciência fonológica é um instrumento que o sujeito utiliza para pensar sobre a língua, e não uma habilidade que se esgota quando se aprende a escrever". Essa perspectiva evidencia a importância de uma abordagem pedagógica que integre oralidade, escrita e reflexão metalinguística em todas as fases da escolarização.

Em síntese, a consciência fonológica é uma habilidade metalinguística e metacognitiva que transcende a alfabetização, consolidando-se como parte do desenvolvimento linguístico e cognitivo contínuo do sujeito. Sua estimulação desde a infância e sua

SUMÁRIO

manutenção ao longo da escolarização garantem uma aprendizagem mais profunda e autônoma da língua escrita, sustentando a formação de leitores e escritores proficientes e críticos, capazes de compreender a complexa relação entre som, grafia e significado.

## OS PROCESSOS FONOLÓGICOS E A ESCRITA ESCOLAR

Para analisar os processos fonológicos é de extrema importância entender como se dá o processo de escrita escolar. Como já exposto, a escrita do português não é uma representação dos sons de maneira transparente, é um sistema historicamente constituído que engloba os princípios fonográficos, morfológicos e etimológicos que possuem regularidades e irregularidades que regem a norma ortográfica. Diante disso, é natural que o aluno acabe por transpor em sua escrita traços da oralidade, uma vez que ao desconhecer a ortografia tende a recorrer à fala como uma referência para sua escrita. Isso gera a incorporação de traços fonéticos e fonológicos na escrita, principalmente nos anos iniciais do aprendizado acerca da consciência fonológica.

O entendimento acerca de como os processos fonológicos influenciam na escrita escolar requer a distinção entre a fonética e a fonologia, as duas áreas que são de extrema importância para os estudos linguísticos bem como dos objetivos deste trabalho. A fonética ocupa-se do estudo da produção da fala, com foco nas características articulatórias, acústicas e perceptivas, a fonética trata dos sons enquanto fatos materiais, Cagliari (2007).

A fonética apresenta metodologias para descrição, classificação e transcrição dos sons da fala. A fonologia, por sua vez, busca analisar fonologicamente os sons da língua de maneira a identificar

e explicar as funções linguísticas desempenhadas por esses sons. Enquanto a fonética preocupa-se em descrever os sons da fala, desde como surgem até como chegam até o ouvinte após a verbalização, a fonologia trata do valor distintivo que esses sons possuem, ou seja, a capacidade de produzirem novos significados ao haver a troca de um som por outro como é o caso das palavras "pato" e "bato", ao haver a troca do fonema "p" pelo "b" há também a mudança de significado entre elas.

Essa distinção entre a fonética e a fonologia é crucial para explicar o processo de aprendizagem da escrita dentro do contexto escolar, pois há casos em que a criança pode perceber os sons foneticamente porém ainda não consegue associar sua função fonológica com sua representação gráfica. Em consequência desse déficit, emergem os desvios ortográficos que são reflexo das dificuldades fonéticas, quando o aluno não consegue assimilar os sons mínimos, das fonológicas quando o estudante não compreende as oposições fonêmicas da língua e das ortográficas que trata-se da representação grafema-fonema. É importante frisar que esses desvios acontecem durante o processo de construção de hipóteses e percepções fonológicas e fonéticas que ainda estão em consolidação.

Compreendida a distinção entre fonética e fonologia, é relevante conhecer o que são os processos fonológicos e como se classificam. Os processos fonológicos, de acordo com Seara, Nunes e Volcão (2015):

> São as modificações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar as palavras. Eles podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos, e esses processos fonológicos podem ser classificados em função das alterações que ocorrem nos segmentos (Seara; Nunes; Volcão, 2015, p. 140).

Os processos fonológicos podem ser explicados através de regras que os caracterizam e apresentam classificações, Cagliari

SUMÁRIO

(2002). Tais processos são fundamentais para que se entenda a evolução da fonologia bem como o processo de aquisição da escrita. Na fase inicial de alfabetização é comum que as crianças recorram à oralidade como referência para a escrita, diante disso, os desvios, explicados pelos processos fonológicos, são bastante recorrentes e indicam por sua vez o nível de desenvolvimento fonológico do aluno.

Dentre os principais tipos de processos fonológicos recorrentes na escrita estão inclusos, segundo Seara, Nunes e Volcão (2015): a) Inserção (ou epêntese): é ocasionada pela adição de um segmento para desfazer a realização de encontros consonantais como, por exemplo, em advogado, quando há a inserção de uma vogal criando uma nova sílaba, adevogado ou adivogado; b) monotongação: processo no qual um ditongo é reduzido a uma única vogal, há o apagamento da semivogal de um ditongo, como por exemplo, em peixe, feira e couro, que respectivamente, após o processo de monotongação, escreve-se pexe, fera e coro. c) ditongação: processo no qual há a inserção de um segmento, um i, quando uma consoante em posição final de sílaba estiver antecedida por uma vogal, isso acontece nos exemplos de nois para nós e treis para três. d) harmonia vocálica: processo o qual torna as vogais mais semelhantes entre si, a vogal pretônica assimila os traços da vogal da sílaba seguinte, por exemplo, vistidu para vestido e mininu para menino. Esses processos fonológicos são alguns dos mais comuns que estão presentes na escrita de alunos em processo de construção da habilidade fonológica e de alfabetização.

A presença desses fenômenos na escrita escolar está diretamente relacionada ao desenvolvimento da consciência fonológica, que permite uma reflexão acerca dos sons, à medida que o estudante desenvolve sua consciência fonêmica, consegue identificar, distinguir e manipular os sons da língua, há também uma diminuição da recorrência desses processos na ortografia. Crianças com um maior desenvolvimento da competência fonológica tendem a representar com mais facilidade as correspondências fonema-grafema de maneira que a aquisição da escrita convencional é facilitada.

SUMÁRIO

Por outro lado, as dificuldades acerca da distinção dos sons ou da sua segmentação geram as persistências dos desvios.

Diante disso, as dificuldades de natureza fonológica devem ser vistas como indicadores dos níveis de desenvolvimento dos estudantes, através deles é possível a identificação dos níveis de conhecimento fonológico e das hipóteses de escrita nas quais eles se encontram. É essencial que o docente consiga identificar esses indicadores e a partir deles possa intervir de maneira orientada, fazendo uso de estratégias elaboradas a partir das identificações e cada discente de acordo com seu nível, de maneira que haja uma construção guiada e planejada da consolidação da consciência fonológica e metalinguística.

É pertinente ressaltar que a compreensão dos processos fonológicos implica diretamente nas práticas pedagógicas durante a alfabetização, uma vez que durante esse processo a utilização de atividades que integrem a oralidade e a escrita, a partir de atividades de ditado trabalhando com a segmentação e combinação de fonemas são indispensáveis para alcançar os níveis desejados de aprendizagem. É essencial que o professor faça um diagnóstico para identificar aquilo que o aluno já sabe para que seja realizada uma organização dessas atividades (Leal, Albuquerque, Leite, 2005). Dessa forma, a articulação entre diagnóstico e planejamento são elementos centrais para que haja um trabalho significativo e que proporcione o avanço dos estudantes nas suas defasagens, auxiliando na internalização dos fonemas e das estratégias de escrita autônoma.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização e desenvolvimento desta

SUMÁRIO

pesquisa. O objetivo desta etapa é descrever o caminho percorrido na investigação, explicitando as escolhas metodológicas que orientaram a coleta, a análise e a interpretação dos dados. A opção pela abordagem qualitativa de natureza descritiva e explicativa justifica-se pelo interesse na compreensão das manifestações da oralidade e da consciência fonológica no processo de escrita de estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como analisar os dados observados. Para a composição do corpus desta pesquisa, foram coletados, ao todo, 26 textos, sendo 13 produzidos pelos estudantes do 4° ano do ensino fundamental I e 13 produzidos pelos estudantes do 6° ano do ensino fundamental II.

Assim, esta seção organiza-se na descrição do tipo e da abordagem da pesquisa, do ambiente escolar e dos participantes envolvidos, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos adotados para o registro e análise das informações, buscando a coerência entre os objetivos e métodos empregados.

## TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente investigação configura-se como uma pesquisa aplicada, que segundo Gil (2008) caracteriza-se por priorizar a utilização dos conhecimentos científicos na busca por resultados que possam ser transformados em concretude, e apesar de estar fundamentada na pesquisa pura.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, por integrar procedimentos interpretativos, que são próprios da pesquisa qualitativa, com a quantificação da frequência dos desvios, que trata-se de um aspecto da pesquisa quantitativa. Essa abordagem está inserida no escopo da pesquisa-ação, buscando intervir diretamente no espaço educativo através de propostas

SUMÁRIO

didáticas fundamentadas em evidências empíricas. Knechtel (2014, p. 106) esclarece que a pesquisa quali-quantitativa: "[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)".

A abordagem qualitativa foi utilizada predominantemente na interpretação dos dados, permitindo compreensão das motivações linguísticas e cognitivas subjacentes aos desvios identificados, enquanto a abordagem quantitativa ofereceu suporte na mensuração da frequência e recorrência dos fenômenos observados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza descritiva, voltada à identificação e análise sistemática das ocorrências ortográficas em produções escritas autênticas, bem como à compreensão das suas possíveis correlações com os traços característicos da fala dos alunos.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, para a pesquisa foram utilizados instrumentos da pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos atualizados sobre consciência fonológica, aquisição da escrita, fonologia do português brasileiro, com o intuito de reunir fundamentação teórica sobre a habilidade de manipular e perceber os sons da língua, a ortografia e os processos fonológicos presentes na escrita.

A busca foi feita em sites de base como o Google Acadêmico, Scielo e livros, através da utilização de palavras chave como "consciência fonológica", "desvios ortográficos". processos fonológicos", oralidade e escrita", "aquisição da escrita" e "ortografia e alfabetização". Como critérios de inclusão foram selecionadas obras de autores clássicos e publicações mais recentes, considerando o intervalo de publicação dos estudos entre 1995 a 2024, publicações que abordassem a relação entre oralidade e escrita, a aquisição da ortografia, o processo de alfabetização, os desvios fonológicos, com ênfase para os advindos da influência da fala.

SUMÁRIO

Foram excluídos materiais que não fizessem parte de sites e bases confiáveis, que não tratassem diretamente sobre os desvios ortográficos e por fim, trabalhos que tratavam especificamente de dificuldade ortográfica relacionadas a deficiências cognitivas, transtornos específicos de conhecimento ou quadros neurológicos, uma vez que caberia um outro escopo de pesquisa e investigação. A pesquisa documental, que vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem passar por reelaboração (Gil, 2008), na presente pesquisa está focada na coleta de produções escritas espontâneas, elaboradas em espaço escolar, as quais foram analisadas por meio de categorias previamente definidas com base em estudos linguísticos e psicopedagógicos.

O estudo foi desenvolvido a partir da coleta de produções textuais de alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, especificamente das turmas do 4º e 6º anos, e sua análise, com o intuito de mapear, categorizar e interpretar os desvios ortográficos recorrentes, sobretudo aqueles influenciados por fenômenos da oralidade. A análise dessas produções permitiu a identificação de marcas linguísticas decorrentes da influência da oralidade.

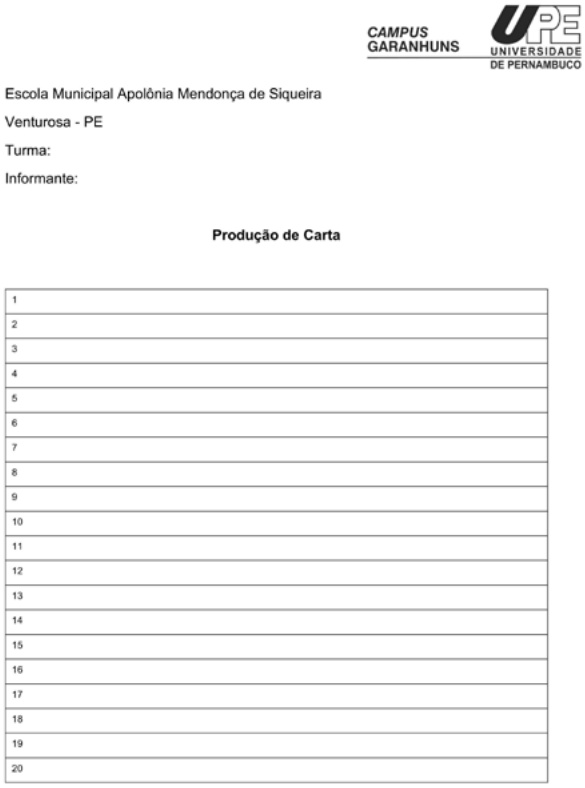
A amostra foi constituída por duas turmas pertencentes a Escola Pública Municipal no município de Venturosa em Pernambuco que atende alunos do ensino fundamental I e II respectivamente nos turnos da manhã e tarde. A seleção da amostra se deu de forma intencional, considerando o interesse da pesquisa em analisar a ocorrência de desvios ortográficos e a aprendizagem da consciência fonológica em diferentes etapas da alfabetização e consolidação da escrita, com participantes de duas turmas, uma do 4° ano e outra do 6° ano, com idades entre 9 e 12 anos. A escolha dessas turmas se deu pelo interesse em observar o desenvolvimento da escrita nas diferentes etapas da escolarização, desde a alfabetização e a consolidação da ortografia. Todos os participantes foram informados sobre a coleta dos dados e tiveram a participação autorizada pela direção da escola e pela professora regente.

SUMÁRIO

# INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida em etapas sucessivas, iniciando-se com um diagnóstico fundamentado na coleta de produções de texto espontâneas dos alunos de ambas as turmas. Essa produção compreende a escrita de uma carta pessoal para o "eu" do futuro, na qual os estudantes usaram da sua autonomia e espontaneidade ortográfica de maneira que permitisse o registro da escrita dos estudantes sem intervenções ou modelos prévios.

**Figura 1** - Proposta de produção textual aplicada aos alunos



CAMPUS GARANHUNS — UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Escola Municipal Apolônia Mendonça de Siqueira

Venturosa - PE

Turma:

Informante:

**Produção de Carta**

| |
|---|
| 1 |
| 2 |
| 3 |
| 4 |
| 5 |
| 6 |
| 7 |
| 8 |
| 9 |
| 10 |
| 11 |
| 12 |
| 13 |
| 14 |
| 15 |
| 16 |
| 17 |
| 18 |
| 19 |
| 20 |

*Fonte: elaboração própria (2025).*

SUMÁRIO

A escolha pela escrita espontânea está de acordo com a ideia de que a produção livre serve para revelar o estágio de escrita, levando em consideração a correspondência entre os sons e as letras, no qual o estudante se encontra (Lemle, 2009). Essa única produção escrita teve como objetivo principal identificar os processos fonológicos e ortográficos presentes na escrita desses estudantes, servindo como base para a análise dos dados. A partir dela foi possível identificar as hipóteses de escrita dos alunos, os desvios fonológicos presentes nos textos e os possíveis elementos que revelam o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica dos discentes.

Desse modo, a coleta dos dados utilizou como instrumento principal essa produção de escrita individual feita pelos alunos durante uma atividade em sala de aula, com o objetivo de diagnosticar e identificar os principais desvios ortográficos presentes no material e, a partir deles, inferir o nível de desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes, observando especialmente os fenômenos que revelam relações entre oralidade e escrita. Diante disso, para a análise, os critérios utilizados para organizar e interpretar os desvios presentes na escrita dos textos produzidos pelos alunos são baseados nos processos fonológicos e categorizados conforme os desvios decorrentes da relação entre oralidade e escrita que permita observar em que medida a produção gráfica demonstra as dificuldades ou hipóteses próprias do processo de aquisição da escrita.

Diante disso, a análise dos dados se dará a partir da divisão em dois grupos, os desvios de tipo 1, que são os de natureza fonológica e os de tipo 2, que são os desvios de natureza arbitrária, sendo os dois grupos são relevantes para a análise de dados desta pesquisa. A classificação e descrição dos desvios foi realizada sob a percepção fonológica de Seara, Nunes e Volcão (2011, 2015), bem como foi utilizado como referência os trabalhos de Cagliari (2002, 2010):

SUMÁRIO

**1.** Desvios de natureza fonológica; e
**2.** Desvios de natureza arbitrária;

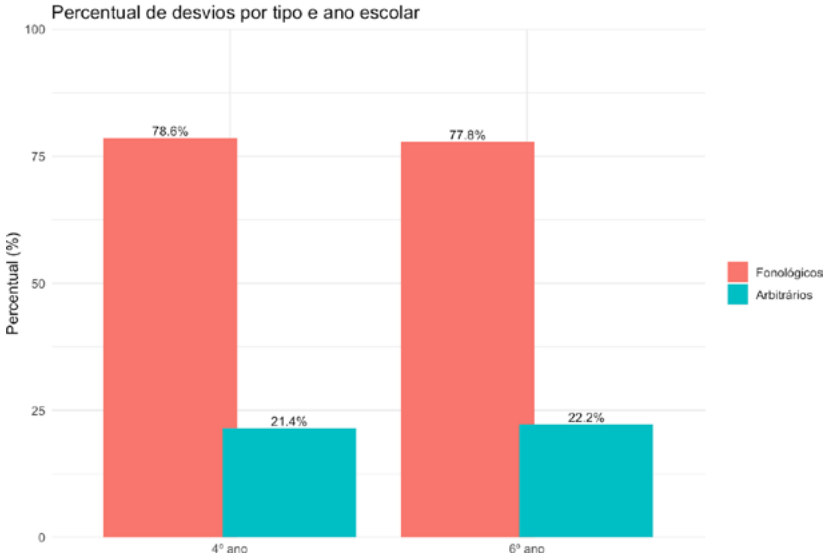
O objetivo desta classificação é observar como os diferentes níveis de consciência fonológica são utilizados pelos estudantes durante as suas produções textuais escritas. Após a identificação dos desvios, eles serão agrupados em tabelas de análise a partir do que foi encontrado e retirado dos textos, permitindo a visualização dos diferentes padrões recorrentes e a compreensão sobre como os fenômenos relacionados ao conhecimento fonológico justificam cada tipo de desvio encontrado em cada ocorrência.

## ANÁLISE DOS DADOS

A amostra analisada, composta pelos dois grupos escolares distintos: estudantes do 4º ano e do 6º ano, tomou como escolha dessas duas séries com a finalidade de comparar momentos diferentes do processo de consolidação da escrita, situando o 4º ano como etapa crítica da alfabetização consolidada e o 6º ano como transição para o uso funcional da língua em práticas escolares mais complexas. Todos os dados foram extraídos manualmente e organizados em categorias previamente estabelecidas: desvios fonológicos e desvios arbitrários. A categorização considerou, respectivamente, desvios previsíveis a partir de processos fonológicos produtivos do português brasileiro contemporâneo (como monotongação, ditongação, apagamento do /r/ final), aférese, etc) e desvios cuja origem não pode ser explicada pela fonologia da língua e que dependem unicamente de convenções ortográficas. A análise dos processos fundamentou-se, na ocasião, nos estudos de Cagliari (2010), Bortoni-Ricardo (2005) e Sene (2018).

SUMÁRIO

**Figura 2** – Percentual de desvios por tipo e ano escolar




*Fonte: elaboração dos autores.*

A leitura inicial do quadro evidencia que os desvios fonológicos constituem a ampla maioria dos desvios observados nos dois grupos. No 4º ano, representam 78,6% (165 dados) das ocorrências; no 6º ano, 77,8% (63 dados). Apesar da diferença expressiva no número absoluto de desvios entre os grupos, os desvios de natureza fonológica são os mais frequentes em ambos os anos escolares. Essa estabilidade percentual sugere que, embora o número bruto de desvios diminua com o avanço escolar, o perfil dos desvios permanece estruturalmente constante.

Os dados apontam para um cenário consistente: os desvios ortográficos observados nos dois anos escolares analisados são majoritariamente motivados por processos fonológicos do português brasileiro, tais como apagamento de segmentos, redução de encontros consonantais, neutralização de róticos, vocalização de líquidas, síncope, epêntese e trocas por proximidade articulatória.

SUMÁRIO

Esses fenômenos são amplamente descritos na literatura fonológica e sociolinguística (Lemle, 1984; Bisol, 1999; Collischonn, 2005; Cagliari, 2010) e são típicos da fala brasileira, especialmente em variedades populares.

A aplicação de testes estatísticos confirma essa dualidade entre avanço quantitativo e estabilidade qualitativa. O teste do Qui-Quadrado ($X^2 = 2{,}074$; $gl = 1$; $p = 0{,}149$) não identificou associação significativa entre ano escolar e tipo de desvio, e o tamanho do efeito medido pelo V de Cramér (0,084) demonstra que a relação entre as variáveis é extremamente fraca. Esses resultados corroboram a conclusão de que o perfil das ocorrências permanece constante, embora a frequência absoluta diminua. Essa interpretação dual — melhora quantitativa sem evolução qualitativa — evidencia que, embora os estudantes errem menos, continuam errando da mesma maneira. Assim, a diminuição do número total de ocorrências não representa, necessariamente, desenvolvimento das habilidades metalinguísticas envolvidas no processamento fonológico, mas apenas maior domínio de itens lexicais individuais.

A persistência de aproximadamente 80% de desvios fonológicos mesmo no 6º ano revela que a escrita dos estudantes permanece ancorada na lógica da oralidade, sem que tenham desenvolvido plenamente o distanciamento metalinguístico necessário para dominar o sistema ortográfico, que é morfofonêmico e não apenas fonético. A literatura psicolinguística (Morais, 1997; Lamprecht *et al.*, 2004) demonstra que a estabilização ortográfica depende de habilidades superiores de consciência fonêmica, como segmentação, exclusão, substituição e análise fonêmica fina. Quando essas habilidades não são desenvolvidas adequadamente nos primeiros anos escolares, a criança tende a projetar na escrita a estrutura fonética de sua variedade de fala, produzindo desvios previsíveis como fudo por fundo, melho por melhor, gular por lugar e corração por coração - exemplos de desvios extraídos dos textos dos alunos.

SUMÁRIO

Do ponto de vista sociolinguístico, a forte influência da fala local nos desvios escritos não representa uma falha no sentido estrito, mas uma manifestação da variação linguística e da continuidade entre práticas orais e práticas escritas, como apontam Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007). Entretanto, no ambiente de ensino, essa continuidade se torna um obstáculo quando não acompanhada de intervenções pedagógicas sistemáticas que explicitem a diferença entre fala e escrita e desenvolvam conscientemente a percepção fonológica.

A estabilidade observada nos dados — isto é, a ausência de mudança significativa entre o 4º e o 6º anos — aponta para uma lacuna institucional: o ensino de ortografia parece não atuar sobre as causas reais dos desvios, limitando-se muitas vezes à memorização de regras e listas, sem avançar para atividades que envolvam análise fonológica, exploração de padrões morfofonêmicos, reflexão sobre variação linguística e desenvolvimento de habilidades de manipulação sonora. Isso explica por que, mesmo após dois anos adicionais de escolarização, o padrão de desvios permanece praticamente inalterado.

## DESVIOS ORTOGRÁFICOS DE NATUREZA FONOLÓGICAS

A seguir, passa-se, então, a uma análise individual dos principais fenômenos encontrados. Os desvios ortográficos foram extraídos manualmente do corpus e organizados em categorias estabelecidas pela literatura sobre aquisição da escrita e fonologia do português (Lemle, 1984; Morais, 1997; Lamprecht *et al.*, 2004; Bortoni-Ricardo, 2004; 2005; Sene, 2018). Foram considerados desvios fonológicos aqueles explicáveis por processos fonológicos produtivos do português brasileiro, como apagamento, assimilação, neutralização

SUMÁRIO

de consoantes, redução silábica, ditongação, monotongação, vocalização de líquidas e substituição de segmentos por proximidade articulatória. Por sua vez, desvios arbitrários correspondem aos não explicáveis pela fonologia, relacionados unicamente às convenções gráficas, tais como trocas de grafemas não motivadas foneticamente, uso inadequado de dígrafos envolvendo <c>, <ç>, <ss>, <s/z>, <g/j> e irregularidades lexicais.

A categorização dos desvios ortográficos revelou a atuação sistemática de um conjunto abrangente de processos fonológicos característicos do português brasileiro, os quais se projetam diretamente na escrita dos estudantes. Entre eles, destacam-se o apagamento de segmentos em posição de coda, a simplificação de encontros consonantais, a neutralização de líquidas, a elevação vocálica, a epêntese, a metátese, a monotongação/ditongação indevida, a desnasalização e fenômenos complexos que articulam dois ou mais processos simultaneamente.

O apagamento de consoantes em coda, sobretudo de /r/ e /l/, mostrou-se particularmente produtivo nos desvios encontrados nos textos, em formas como melho por "melhor", faze por "fazer" e facudade por "faculdade". Esse padrão reflete a tendência do português brasileiro a evitar codas complexas ou marcadas, favorecendo estruturas CV, já descrita por Bisol (1999) e Collischonn (2005). Tais apagamentos indicam que a criança registra graficamente o contorno fonético de sua variedade de fala, sem acionar o conhecimento ortográfico de que determinados fonemas, embora ausentes na cadeia sonora, devem ser representados na escrita.

De forma complementar, a simplificação de encontros consonantais (por exemplo, fudo por "fundo", apesenta por "apresenta") e a neutralização de líquidas (familha por "família") reforçam o peso dos padrões prosódicos do português brasileiro na organização da escrita inicial. A redução de clusters e a troca entre /r/ e /l/ em posição interna são fenômenos documentados em dados de fala

SUMÁRIO

infantil e adulta, o que evidencia a continuidade entre produção oral e produção escrita quando não há intervenção explícita de natureza metalinguística.

A redução de encontros consonantais constitui um dos processos fonológicos mais recorrentes na aquisição da linguagem oral e escrita. Conforme Silva *et al.* (2015), "os processos de simplificação de líquida e simplificação de encontro consonantal são processos mais complexos e, por esta razão, são superados mais tardiamente" na fala infantil, estendendo-se frequentemente até os 6–7 anos de idade. Esse padrão se reflete diretamente na escrita inicial, uma vez que a criança ainda não consolidou a representação mental dessas estruturas silábicas complexas.

Ferrante *et al.* (2009) demonstraram que a redução de encontro consonantal "se fez presente na maior parte das crianças" até os cinco anos, particularmente em grupos consonantais do tipo CCV (consoante-consoante-vogal), como em pr, br, tr, gr. Na escrita, isso se manifesta em grafias como pato por "prato", evidenciando a influência direta dos padrões prosódicos da fala na organização ortográfica. A neutralização das consoantes líquidas (/l/ e /r/) é outro fenômeno amplamente documentado. O rotacismo — troca de /l/ por /r/ em grupos consonantais (ex.: pranta por "planta", brusa por "blusa") — e sua contraparte, a lambdacização (troca de /r/ por /l/), são processos fonológicos regulares no português brasileiro.

Costa (2007) explica que o rotacismo "é um fenômeno fonológico que consiste na neutralização de uma líquida lateral /l/ pela alternância de uma líquida vibrante /r/", sendo comum tanto na fala quanto na escrita de falantes de diversas regiões do Brasil. Segundo a autora, esse fenômeno não deve ser tratado simplesmente como "erro", no sentido normativo, uma vez que trata-se de uma variação linguística regular e sistemática do português brasileiro, ancorada no funcionamento da língua e nas práticas orais dos sujeitos. Assim, essas ocorrências na escrita evidenciam a continuidade entre oralidade e

SUMÁRIO

escrita, deslocando o foco dos desvios como falha individual, para a compreensão dos processos linguísticos que orientam a escrita.

Na escrita infantil, a neutralização de líquidas pode produzir grafias como familha por "família" (palatalização indevida), corração por "coração" (hipercorreção ou troca de líquidas), ou broco por "bloco". Corrêa (2015, p. 23) identificou em seu estudo com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que os processos de rotacismo, palatalização e neutralização estavam entre os desvios mais frequentes, demonstrando que "as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental grafam muitas palavras levando em consideração sua concepção auditiva da linguagem, uma vez que ainda não dominam as normas ortográficas".

Também se mostraram recorrentes a epêntese de vogais – em formas como apilidado por "apelidado" e digino por "digno" – e a metátese, como em corração por "coração" e gular por "lugar". Esses processos atuam, em muitos casos, como estratégias de reparo: a criança introduz segmentos ou reorganiza a ordem dos sons para adequar a palavra a padrões silábicos mais simples e mais próximos do que efetivamente pronuncia.

A epêntese consiste na inserção de um segmento (geralmente uma vogal) no interior da palavra. Conforme Redmer (2007, p. 15), "a Epêntese consiste na inserção de uma vogal em uma sequência consonantal, provocando, dessa forma, o surgimento de nova(s) sílaba(s) na palavra". Ferrante *et al.* (2009) demonstraram que a epêntese é uma das estratégias de reparo utilizadas principalmente pelas crianças na faixa etária de cinco anos - mas que se estende para outras séries como observa-se no trabalho de Bortoni-Ricardo (2005) e Sene (2018), constituindo um recurso para lidar com estruturas silábicas complexas como encontros consonantais e codas.

Na escrita, conforme Santos (2024), as inserções ortográficas apresentam características particulares. Em estudo com 98 textos

SUMÁRIO

de crianças, foram identificadas 170 inserções, das quais "87,6% provocaram aumento da complexidade silábica", contrariando a hipótese de que as inserções sempre simplificariam a estrutura silábica. Esse achado indica que a epêntese na escrita pode também resultar de espraiamento do traço fonológico e de ditongação, não apenas de simplificação.

A elevação vocálica, por sua vez, aparece em grafias como istudu por "estudo" e ispero por "espero", nas quais vogais médias pretônicas são elevadas a altas, em consonância com processos de alçamento descritos para diversas variedades do português brasileiro. Tais ocorrências mostram que, em contextos de instabilidade prosódica, a criança privilegia a forma fonética efetivamente realizada em sua comunidade de fala, em detrimento da forma ortográfica convencional.

Conforme Miranda (2013, p. 94), a posição pretônica constitui um "lugar de instabilidade na aquisição", uma vez que não há uma oposição forte entre vogais médias e altas nessa posição. A autora demonstra que, entre 1;8 e 2;4 anos, há "flutuações em relação à produção das pretônicas médias, que ora são produzidas como médias, ora como altas". Essa instabilidade se reflete diretamente na escrita inicial.

Bisol (1981) e Viegas (1987) explicam o fenômeno a partir da harmonia vocálica, processo no qual a vogal média pretônica assimila o traço [+alto] da vogal da sílaba seguinte (ex.: p[i]pino por "pepino", m[i]nino por "menino"). Já o alçamento sem motivação aparente ocorre em contextos em que não há vogal alta condicionante (ex.: [i]ntão por "então"), evidenciando a força do padrão prosódico da variedade falada

Um conjunto adicional de fenômenos diz respeito à segmentação, manifestando-se em reduções prosódicas (pra, ta, to, num) e em casos de hipo e hipersegmentação (da qui por "daqui", prase por "pra ser", com quis tou por "conquistou"). Esses desvios apontam

SUMÁRIO

para dificuldades não apenas de natureza fonético-fonológica, mas também lexical e morfossintática, na medida em que envolvem a percepção de fronteiras entre palavras, a identificação de clíticos e a integração de formas reduzidas ao sistema ortográfico.

Ferreiro e Pontecorvo (1996) demonstraram que existe uma tendência à predominância de hipossegmentações sobre hipersegmentações independentemente da língua analisada. As autoras explicam que "as mesmas sequências que produzem a maior parte dos problemas de hipossegmentação são também as que produzem a maior parte dos problemas de hipersegmentação", pois envolvem elementos de fronteira como artigos, preposições e clíticos.

Cunha (2004) define: hipossegmentação: "união de palavras entre si" (ex.: minhacasa por "minha casa", acasa por "a casa") e hipersegmentação: "espaçamento dentro de uma mesma palavra" (ex.: em bora por "embora", a prendi por "aprendi"). Segundo Chacon (2005), a criança "insere espaços no interior das palavras" quando reconhece uma sequência que corresponde a um monossílabo (a, em a prendi) ou mesmo a um dissílabo com significado lexical (quente, em es quente), "cujo reconhecimento se justifica por indícios da prática de letramento da criança".

Abaurre (1991) e Miranda (2008) interpretam esses fenômenos como evidências de um trabalho epilinguístico da criança sobre a delimitação das fronteiras gráficas de palavras. A criança em fase de alfabetização "ainda percebe a escrita como uma transposição da fala, modalidade em que não há uma distinção notadamente marcada entre os elementos que as constituem", compreendendo-a como uma "cadeia contínua" de constituintes.

A predominância dos desvios fonológicos identificados no corpus, que representam 78,6% dos registros no 4º ano e 77,8% no 6º ano, evidencia uma fragilidade persistente na consciência fonológica dos estudantes, sobretudo no nível fonêmico. Para que a escrita se alinhe plenamente às convenções do português brasileiro,

SUMÁRIO

é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de refletir sobre os sons da língua, segmentá-los, manipulá-los e relacioná-los a representações gráficas que não correspondem de modo imediato à fala. No entanto, os dados mostram que os alunos ainda não operam com esse nível de abstração.

As produções revelam dificuldades em identificar unidades sublexicais e fonemas isolados, bem como em distinguir grafemas que representam categorias fonológicas não audíveis na fala cotidiana. Essa constatação encontra respaldo na literatura psicolinguística, que aponta que a consciência fonêmica não se desenvolve de forma espontânea com o mero avanço escolar, dependendo de instrução explícita, atividades metalinguísticas sistemáticas e manipulação intencional de fonemas.

Essa permanência se relaciona diretamente à tensão estrutural entre fonologia e ortografia no português brasileiro. Sendo um sistema morfofonêmico, a ortografia não se limita a representar sons concretos, mas codifica unidades abstratas, relações etimológicas e princípios estruturais. A fala do aluno, portanto, não fornece pistas suficientes para que ele deduza sozinho a forma gráfica correta. Isso é especialmente evidente em casos como o apagamento de /r/ e /l/ em coda, a elevação de vogais pretônicas, a vocalização de /l/, a supressão de ditongos e a simplificação de encontros consonantais, todos fenômenos fonéticos que, embora naturais na fala, não podem ser transpostos diretamente para a escrita. A ortografia exige que o estudante represente segmentos não pronunciados, preserve ditongos não realizados, mantenha a vogal média em posição pretônica e identifique grafemas cuja relação com o som é opaca.

Quando a escola não medeia explicitamente essa relação, o estudante escreve conforme sua percepção auditiva imediata. É isso que explica grafias como prase (pra ser), cenapesoa (ser a pessoa), fotoro (futuro), gular (lugar) e soio (sonho), que seguem padrões fonológicos, mas não ortográficos. O aluno manifesta uma gramática

SUMÁRIO

fonológica coerente, mas ainda não consolidou uma gramática ortográfica. Essa tensão se intensifica nas áreas em que o português apresenta maior opacidade ortográfica, como vogais pretônicas, codas complexas, grafias etimológicas, nasalidade e segmentação de palavras. Justamente onde a fala oferece menos pistas, a escrita demanda níveis mais elevados de consciência metalinguística e conhecimento morfofonêmico.

## DESVIOS DE NATUREZA ARBITRÁRIA

A análise dos desvios de natureza arbitrária revela um conjunto de dificuldades que não decorrem diretamente da estrutura fonológica da variedade oral das crianças, mas de aspectos convencionais, etimológicos, morfofonêmicos e visuo-ortográficos do sistema de escrita. No corpus analisado, esses desvios representam 21,4% no 4º ano e 22,2% no 6º ano, valores muito próximos aos obtidos para os desvios fonológicos, indicando que, embora menos frequentes, os desvios de natureza arbitrária constituem uma dimensão relativamente estável da escrita infantil em ambos os anos escolares.

Conforme Morais (1999, 2007), a ortografia do português apresenta dois tipos de correspondências entre fonemas e grafemas: regulares (previsíveis por regras contextuais ou morfológicas) e irregulares/arbitrárias (imprevisíveis, dependentes de memorização). Os desvios decorrentes das relações irregulares "exigem do aprendiz a memorização da forma convencional, uma vez que não há regra que determine a escolha do grafema" (Morais, 2007, p. 7).

No 4º ano, observam-se trocas entre grafemas de baixa transparência como <s>, <ss>, <c>, <ç> e <z> (priseiso, orgulhoza, pasado), o que evidencia instabilidade no domínio de grafias etimológicas ou morfofonêmicas. A confusão entre <g> e <j> também se

manifesta em palavras derivadas ou com radicais irregulares (viajem, colegio), demonstrando que o aluno ainda não dispõe de repertório ortográfico consolidado para lidar com alternâncias imprevisíveis pela fala. Além disso, ocorrem desvios envolvendo acentuação gráfica (voce, ideia, ate), instabilidade vocálica ortográfica (felocidade, primaveira) e dificuldade com dígrafos como <lh> ou <nh>, que não são diretamente segmentáveis na fala. Essas ocorrências mostram que os alunos ainda estão em processo de construção do léxico ortográfico e, portanto, dependem de estratégias hipotéticas de escrita para grafar palavras cuja forma escrita não pode ser inferida pela sonoridade.

Morais (2007) classifica as correspondências fonema-grafema do português em regulares e irregulares. No caso das irregulares, "não há uma regra que ajude o aprendiz a decidir qual letra usar" (Morais, p. 30), sendo necessária a memorização da forma convencional. O fonema /s/, por exemplo, pode ser representado por nove grafemas diferentes (s, ss, c, ç, sc, sç, xc, x, z), constituindo um dos maiores desafios ortográficos para crianças em processo de alfabetização.

Conforme Nóbrega (2013, p. 18), "as irregularidades da ortografia do português são fontes de dificuldades para as crianças", especialmente quando envolvem "grafemas que podem representar o mesmo fonema em contextos semelhantes". Essa situação gera o que Guimarães (2005) denominou de "instabilidade ortográfica", caracterizada por hesitações e tentativas diversas de representação gráfica de um mesmo som. A confusão entre <g> e <j> diante de <e> e <i> constitui um caso emblemático de irregularidade ortográfica. Conforme Morais (1999) e outros pesquisadores, não há regra que permita ao aprendiz decidir quando usar 'g' ou 'j' antes de 'e' e 'i', pois ambos representam o mesmo fonema /ʒ/.

Zorzi (1998) explica que esse tipo de desvio persiste ao longo da escolarização porque a escolha entre 'g' e 'j' depende exclusivamente do conhecimento da forma escrita da palavra, não podendo

ser deduzida da pronúncia. Assim, palavras como viagem (substantivo) e viajem (verbo) — homófonas mas heterógrafas — representam um desafio especial, pois a diferença gráfica marca uma distinção morfológica (substantivo vs. conjugação verbal) que não é audível.

Os dígrafos <lh>, <nh> e <h> representam fonemas únicos (/ʎ/, /ɲ/, /ʃ/) que, diferentemente de encontros consonantais, não podem ser segmentados em unidades menores na fala. Conforme Lemle (1987), essa característica dificulta a aquisição ortográfica, pois a criança tende a buscar correspondências biunívocas entre sons e letras. A esse respeito, Cagliari (2010, p. 50) observa que "a criança em fase de alfabetização pode hesitar diante de dígrafos porque percebe um único som, mas precisa representá-lo com duas letras", gerando grafias como familha > familia, brilhante > briliante ou vinho > vino.

Essas ocorrências demonstram que os alunos do 4º ano ainda estão em processo de construção do léxico ortográfico — um repositório mental de formas visuais de palavras que permite o reconhecimento e a produção automática da grafia convencional (Sousa, 2011; Limberger, 2021). A esse respeito, Morais (2007, p. 32) enfatiza que "para grafar palavras com correspondências irregulares, o aprendiz precisa memorizar sua forma escrita, o que só ocorre com a exposição frequente à palavra em textos lidos". Assim, a instabilidade observada no 4º ano reflete não apenas lacunas no ensino explícito de ortografia, mas também limitações no repertório de leitura dos alunos.

No 6º ano, embora a quantidade absoluta de desvios arbitrários diminua de forma significativa, o perfil qualitativo permanece semelhante. Persistem trocas gráficas não motivadas fonologicamente (teja por "seja"), confusões com dígrafos e encontros consonantais irregulares (traballhio por "trabalho") e oscilações vocálicas cuja origem não está na fala, mas na dificuldade de aplicar padrões lexicais convencionais (futoro, segudor). Observa-se ainda a permanência de grafias etimologicamente não convencionais

SUMÁRIO

como felizer e ultimos, indicando que, apesar do avanço escolar, a aprendizagem de formas não transparentes se apoia fortemente na memorização, com pouca compreensão das regularidades morfológicas que sustentam a grafia. A ausência de acentuação gráfica também permanece, sugerindo que o aluno ainda não reconhece o acento como elemento ortográfico sistemático e não como uma simples marca de pronúncia.

Guimarães (2018) demonstrou, em estudo comparativo entre alunos do 3º e do 6º ano do Ensino Fundamental, que "muitos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental ainda desconhecem regras ortográficas básicas da Língua Portuguesa e apresentam resultados semelhantes àqueles obtidos na análise de dados do terceiro ano". A autora constatou que "a maior concentração de desvios, em ambas as amostras, incide sobre as grafias definidas por regras arbitrárias do sistema da língua bem como aquelas referentes ao uso do acento gráfico". Freire (2018) identificou, em análise de redações de alunos do 6º ano, que os desvios ortográficos podem ser divididos em onze categorias, sendo a maior parte deles voltados para a "interferência da oralidade na escrita". Contudo, os desvios de natureza arbitrária persistem de forma significativa, evidenciando lacunas no ensino sistemático de ortografia nos anos iniciais.

A persistência da ausência de acentuação no 6º ano indica que o aluno ainda não compreende o acento como elemento sistemático do código ortográfico, tratando-o como marca opcional ou acessória. Conforme Ney e Miranda (2010, apud Miranda; Matzenauer, 2019), "os aprendizes não são levados a refletir sobre o porquê da necessidade ou não da acentuação gráfica", o que contribui para a manutenção das dificuldades.

Meireles e Correa (2005) demonstraram que diferentes competências facilitariam a aquisição de diferentes aspectos ortográficos. Segundo as autoras, a consciência morfossintática parece

SUMÁRIO

influenciar a escrita de palavras cuja grafia correta implica na compreensão de aspectos morfossintáticos da língua. Ocorrências como felizer (por "felizes") e ultimos (por "últimos") revelam que os alunos do 6º ano ainda não dominam as regularidades morfológicas que orientam a escrita de determinadas terminações. Conforme Morais (1999), as relações "morfológico-gramaticais" são aquelas em que a compreensão de aspectos ligados à categoria gramatical da palavra e de sua formação poderiam ajudar o aprendiz a escrever a palavra corretamente.

Tomados em conjunto, os desvios arbitrários revelam que o desenvolvimento ortográfico dos estudantes segue uma rota altamente dependente da frequência lexical e da exposição às formas escritas, mas relativamente pouco sensível às regularidades morfofonêmicas do português. Essa constatação, articulada aos altos índices de desvios fonológicos, indica que a escolarização tem promovido um avanço seletivo: os estudantes parecem incorporar grafias de palavras frequentes ou muito recorrentes no ambiente escolar, mas não internalizam os princípios abstratos que governam o sistema ortográfico brasileiro. Em consequência, as formas cuja escrita não está alinhada à sonoridade ou cuja grafia depende de conhecimento morfológico, etimológico ou histórico continuam vulneráveis à instabilidade ortográfica tanto no 4º quanto no 6º ano.

A estabilidade proporcional dos desvios arbitrários ao longo dos anos sugere, portanto, que o ensino de ortografia ainda privilegia a correção final da palavra e não a compreensão das estruturas linguísticas que justificam sua forma escrita. Assim, embora os alunos melhorem quantitativamente, cometendo menos falhas ao avançar na escolaridade, a natureza dos desvios arbitrários permanece praticamente inalterada, confirmando que a consolidação plena do sistema ortográfico depende de um trabalho sistemático com morfologia, transparência gráfica, acentuação e padrões etimológicos, e não apenas do aumento da exposição à leitura e à escrita.

SUMÁRIO

Diferentemente dos desvios fonológicos — que tendem a diminuir à medida que a criança consolida a relação fonema-grafema e amplia sua consciência fonológica —, os de natureza arbitrária persistem por mais tempo porque exigem: (a) memorização léxico-ortográfica: cada palavra deve ser armazenada com sua grafia específica; (b) exposição frequente à leitura: a consolidação das formas convencionais depende do contato reiterado com textos escritos e (c) conhecimento etimológico implícito: algumas grafias só se justificam pela história da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso permitiu compreender, de forma abrangente e articulada, como as marcas da oralidade e as fragilidades nos níveis de consciência fonológica e metalinguística interferem no processo de apropriação da escrita ortográfica por estudantes do 4º e do 6º ano do Ensino Fundamental. A análise dos 26 textos coletados evidenciou que a escrita escolar permanece profundamente condicionada pelos padrões fonológicos da variedade oral dos alunos, especialmente em contextos nos quais a correspondência entre fala e escrita não é transparente no sistema ortográfico do português brasileiro. A predominância dos desvios de natureza fonológica, representando cerca de 80% das ocorrências nos dois grupos, confirma que o domínio da ortografia não decorre automaticamente do avanço escolar, mas exige instrução explícita, sistemática e contínua.

Os resultados obtidos mostram que processos como apagamento de consoantes em coda, simplificação de encontros consonantais, elevação vocálica, ditongação indevida, epêntese e metátese continuam atuando intensamente mesmo no 6º ano. Essa permanência revela que muitos estudantes ainda operam com uma lógica

fonética de escrita, projetando graficamente a estrutura sonora de sua fala, sem acionar os princípios abstratos que organizam o sistema ortográfico brasileiro. Em outras palavras, embora os textos mais avançados apresentem menor número absoluto de desvios, a natureza dos desvios permanece praticamente inalterada, o que indica que o avanço escolar não está sendo suficiente para promover o desenvolvimento fonêmico e metalinguístico necessário para a consolidação da ortografia.

A análise dos desvios arbitrários reforça esse diagnóstico. A permanência de desvios envolvendo grafemas irregulares (como s/ss/ç/z, g/j, ch/x), acentuação gráfica, irregularidades etimológicas e padrões morfológicos evidencia que muitos aprendizes ainda não constituíram um léxico ortográfico estável, apoiando-se predominantemente na memorização episódica e não no reconhecimento das regularidades estruturais que fundamentam a ortografia. Essa constatação reitera a importância de vincular o ensino ortográfico a práticas de reflexão linguística que integrem fonologia, morfologia e etimologia, evitando abordagens que se limitem à repetição mecânica ou à correção pontual.

Ao situar esses achados no debate teórico, torna-se evidente que a consciência fonológica desempenha papel central tanto na alfabetização quanto na consolidação da escrita. Conforme discutido ao longo do trabalho, habilidades como segmentação, identificação, manipulação e substituição de fonemas são preditores importantes da competência ortográfica. Entretanto, esses mecanismos não se desenvolvem espontaneamente: dependem de ações pedagógicas que valorizem a oralidade como ponto de partida e promovam a reflexão sobre os elementos sonoros da língua. A pesquisa mostrou que, quando essas habilidades não são suficientemente estimuladas, a escrita tende a reproduzir os padrões fonológicos da fala cotidiana, o que explica a força dos desvios fonológicos identificados no corpus.

SUMÁRIO

Nesse sentido, este trabalho reforça a necessidade de que as práticas de ensino da ortografia sejam repensadas no contexto escolar, deslocando-se de modelos centrados na memorização e adotando metodologias que privilegiem a compreensão do funcionamento da língua. Além disso, a utilização de instrumentos metodológicos que favoreçam a autonomia do estudante, a construção de hipóteses sobre a escrita e a manipulação consciente das unidades sonoras, contribuindo para a internalização dos princípios da ortografia são de extrema importância.

A partir dos dados analisados, torna-se evidente que a inserção sistemática de atividades fonológicas e metalinguísticas no cotidiano escolar é essencial para reduzir a distância entre os usos da língua falada e escrita, promovendo uma aprendizagem mais consolidada, crítica e reflexiva. Do mesmo modo, reconhece-se que o ensino da ortografia deve dialogar com a realidade linguística dos alunos, valorizando a variação e combatendo a naturalização de concepções normativas que desconsideram a diversidade de fala presente no ambiente escolar.

Por fim, este estudo contribui para o campo da Fonética e Fonologia, de modo particular, para os debates sobre alfabetização, consciência fonológica e ensino de língua portuguesa, ao demonstrar que compreender os desvios ortográficos como fenômenos linguísticos naturais permite ao professor transformar as produções não convencionais em um instrumento diagnóstico e formativo. Assim, ao invés de representar inadequação ou falha, o desvio ortográfico torna-se um indicativo das hipóteses de escrita construídas pelo aluno, revelando caminhos para intervenções mais eficazes.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de continuidade desta pesquisa em contextos mais amplos, incluindo novas séries, outras redes de ensino e diferentes propostas de intervenção, de modo a aprofundar a compreensão sobre como práticas lúdicas e fonológicas podem potencializar a aprendizagem da ortografia.

SUMÁRIO

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da consciência fonológica e metalinguística, aliado à mediação pedagógica qualificada, é decisivo para a formação de escritores proficientes e para a consolidação de uma educação linguística mais inclusiva, reflexiva e sensível às diferentes formas de falar e escrever presentes na escola.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da ABRALIN**, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991.

ADAMS, Marilyn *et al.* **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BISOL, Leda. **Harmonia vocálica**: uma regra variável. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BISOL, Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, v. 11, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 1ª reimp. São Paulo: Scipione, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Questões de Morfologia e Fonologia**. Campinas: Contexto, 2002.

SUMÁRIO

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico - UFS**, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2004.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Consciência fonológica e alfabetização inicial. **Cadernos de pesquisa**, n. 78, p. 39-49, 1991.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. *In*: BISOL, Leda (org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 101-129, 2005.

CORRÊA, Kelli Cristina do Prado. **Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2015.

COSTA, Luciane Trennephol da. Análise variacionista do rotacismo. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 5, n. 9, ago. 2007.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. Pelotas, 2004. Dissertação de Mestrado. UFPEL, 2004.

DINIZ, Neide de Brito Cunha. **Metalinguagem e alfabetização**: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

DUARTE, E. M. M. **A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6° ano do Ensino Fundamental – Anos finais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba/CCAE, Mamanguape, 2020.

FERRANTE, Carla; VAN BORSEL, John; PEREIRA, Monica Medeiros de Britto. Análise dos processos fonológicos em crianças com desenvolvimento fonológico normal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 36-40, 2009.

SUMÁRIO

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. *In*: Ferreiro, Emilia *et al.* **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-77.

FREIRE, Alessandra de Oliveira. **Uma análise de desvios ortográficos em produções escritas de alunos do 6° ano do Ensino Fundamental de escola pública**. Monografia (Licenciatura em Letras)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter. (org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBERT, Jean Émile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, Maria Regina. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita – contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Translated by Tim Pownall. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GUIMARÃES, Maria das Graças Dias Pereira. Instabilidade ortográfica e consciência fonológica em crianças em processo de alfabetização. **Anais do Congresso Internacional da ABRALIN**, Belo Horizonte, 2005.

GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo acerca dos erros ortográficos de alunos do terceiro e do sexto ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, jan./abr. 2003.

HARTMANN, Cáthia Simone Borba. **Consciência fonológica na alfabetização**: o que dizem a BNCC e a PNA. 2022. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Arroio dos Ratos, RS, 2022.

SUMÁRIO

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; Albuquerque, Eliana Borges; Leite, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In*: Morais, Artur Gomes de; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; Leal, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-132.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1984. (Série Princípios, 104).

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

LIMBERGER, Bernardo Kolling. Leitura de palavras em língua minoritária: a construção do léxico ortográfico em hunsriqueano. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo**, v. 37, n. 2, p. 1-26, 2021.

MALUF, Maria Regina; BARREIRA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 333-345, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Maria Goreti Pereira. **A relação entre a consciência fonológica e o domínio da ortografia**: um estudo com alunos do 1° ano de escolaridade. Relatório de Estágio – Universidade de Aveiro, 2016.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. A generalização em desvios fonológicos: o caminho pela recorrência de traços. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 43, n. 3, 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/5606. Acesso em: 2 dez. 2025.

MEIRELES, Elisabet de Souza; CORREA, Jane. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 77-84, 2005.

SUMÁRIO

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Insights sobre a representação das vogais pretônicas no português do Brasil: dados do desenvolvimento fonológico e de escrita inicial. **Organon (UFRGS)**, v. 28, p. 1-19, 2013.

MOOJEN, Sônia *et al.* Confias. **Consciência fonológica**: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **A relação entre a Consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. Editora Psico-Pedagógica Ltda. São Paulo, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 61-79, jun. 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1 ed. 2019; 2° reimpressão 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de; Silva, Aparecida Paiva da; Melo, Cristiane T. de. **As relações entre consciência fonológica e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. *In*: HEINING, Otília Lizete de Oliveira Martins; FRONZA, Cátia de Azevedo (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: EDIFURB, 2008. p. 141-162.

NEY, Luanda Alvariza Gomes; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o acento gráfico na aquisição da escrita: ortografia e fonologia. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 3, p. 223-248, 2019.

NÓBREGA, Mônica Maria Guimarães Corrêa de. **Ortografia do português**: relações entre fonologia e morfologia. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NOGUEIRA, Thiago Afonso; BARBOSA, Juliana B. Bertucci. Consciência fonológica e alfabetização: uma relação presente nos materiais didáticos utilizados pelos professores do ensino fundamental I. **DLCV**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 2–28, jan./jun. 2019.

SUMÁRIO

OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. Fonologia em sala de aula: experiências, reflexões e desafios nas práticas de ensino de professores da educação básica. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 9, n. 1, 2024. Acesso em: 15 mar. 2025.

OLIVEIRA, Thamara; CAVALCANTI, Ana Paula. O uso de jogos no desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil. **Revista Panorâmica**, v. 36, maio/ago. 2022.

PEREIRA, Ana Cláudia Ribeiro Gonçalves. Compreensão e planejamento do ensino de ortografia por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, p. 1-24, jan./mar. 2019.

PEREIRA, Patrícia Dauhali Clemente Guimarães. Desvios ortográficos de natureza fonológica: um novo olhar sobre o ensino da ortografia. **REVLA**, v. 6, n. 1, p. 136–152, 2019. DOI: 10.30681/relva.v6i1.3772. Acesso em: 15 mar. 2025.

POERSCH, José Luiz. **Metacognição e aprendizagem da linguagem**. Pelotas: EDUCAT, 1998.

REBOUÇAS, Leite Leal dos Santos; GUARESI, R. A consciência fonológica pode ser considerada como um preditor do aprendizado? **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 78, p. 73–91, 2024. DOI: 10.9771/ell.v0i78.55474. Acesso em: 16 mar. 2025.

REDMER, Carmen Diva da Silva. **Metátese e epêntese na aquisição da fonologia do PB**: uma análise com base na teoria da otimidade [dissertação]. Pelotas: Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas; 2007.

ROSA, Bruna Aparecida da. **O papel da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita**: uma proposta para o trabalho com dificuldades ortográficas. TCC (Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Fonética e Fonologia do português brasileiro**: 2° período. Florianópolis: 2011.

SENE, Marcus Garcia de. **Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II**: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUMÁRIO

SILVA, Ana Cláudia Florindo *et al.* A relação entre o desenvolvimento fonológico e aprendizagem inicial da escrita em diferentes contextos socioeducacionais. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 428-436, mar./abr. 2015.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. O ensino de ortografia e a consciência fonológica e metalinguística. **Revista do GELNE**, v.19, n.2, 2017.

SIMÕES, Ana Maria Antunes. **Relação entre conhecimento fonológico e a escrita sem erros**. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Instituto Politécnico de Coimbra, 2012.

SIM-SIM, Inês. **Psicolinguística da leitura**: a aprendizagem da leitura e da escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

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

SOUZA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Palavras no cérebro: o léxico mental. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 3-20, jul./dez. 2011

SOUZA, Alves Montanha. A influência da linguagem oral no processo de aquisição da língua escrita. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 73–82, 2023.

VIEGAS, Maria do Carmo. **Alçamento de vogais médias pretônicas**: uma abordagem sociolinguística. Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# 4

*Rafael Bezerra de Lima*
*Marta dos Santos*

# OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

## O JOGO COMO INSTRUMENTO PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.4*

SUMÁRIO

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> O homem procura dominar o mundo em que vive. Uma forma de ele ter esse domínio é o conhecimento. Esse é um dos motivos pelos quais ele procura explicar tudo o que existe.
>
> A linguagem é uma dessas coisas. Ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando algo que lhe é próprio e que é parte necessária de seu mundo e da sua convivência com outros seres humanos (Orlandi, 2009, p. 7).

Como expressa Orlandi (2009) na epígrafe, o homem procura dominar o mundo e uma das formas de fazer isso é através do conhecimento, inclusive o da linguagem, algo que lhe é próprio e necessário. Como sabemos, a humanidade é constituída de seres sociáveis, o que significa dizer que, com algumas exceções, a grande maioria das pessoas vive em sociedades organizadas, o que só é possível graças à linguagem que nos possibilita interagir e também agir com as outras pessoas e com o mundo a nossa volta. Assim sendo, o domínio da linguagem é necessário, ainda mais nos tempos atuais e futuros com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação.

Diante disso, a escola ocupa cada vez mais uma papel central na formação do cidadão e também no que se refere ao ensino de língua(gem), ela é a instituição responsável por proporcionar aos estudantes o domínio da língua escrita, o que é tratado de forma clara e objetiva nos PCNs de língua portuguesa, no seguinte trecho:

> O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homem e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função

SUMÁRIO

> e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 1998, p. 19).

Tudo o que foi expresso na citação acima é importante, interessa-nos e reafirma o que foi dito anteriormente, mas, para o presente trabalho, destaco aqui que o esperado é que ao término do ensino fundamental, os alunos tenham o domínio dos saberes linguísticos de forma que sejam capazes não só de interpretar, mas também de produzir uma diversidade de textos que circulam socialmente.

Por isso, atividades de leitura, interpretação e escrita são tão recorrentes na sala de aula, nas aulas de língua portuguesa, principalmente, porém escrever não é tarefa fácil e envolve um esforço físico e intelectual além da ativação de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

Tratando-se assim da escrita, no contexto do ensino fundamental, é muito comum nos depararmos com uma gama de erros na escrita dos alunos, no entanto, interessa-nos aqui tratar apenas dos erros de cunho ortográficos encontrados na escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental, para em seguida discutir sobre como os conhecimentos fonéticos e fonológicos são importantes para compreendê-los e superá-los e, a partir de então, desenvolver uma proposta de intervenção com a utilização de jogo pedagógico.

Assim, é importante esclarecer que a ortografia é descrita por Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2007, p. 40) como "[...] a parte da gramática que trata da escrita correta das palavras". Segundo ele,

"Cada língua tem regras de ortografia às quais os usuários dessa língua devem obedecer. O conjunto dessas regras chama-se sistema ortográfico". Portanto, para se escrever de acordo com as normas, faz-se necessário não apenas conhecer, mas também obedecer às regras de ortografia da língua.

Além disso, é de suma importância refletir sobre como vem ocorrendo na prática o ensino de ortografia na escola, temática que é abordada também nos PCNs de língua portuguesa:

> Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas. Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (Brasil, 1998, p. 85).

Acreditando ser possível desenvolver um ensino de ortografia para além de exercícios de identificação e correção de erros, que permita ao aluno conhecer e compreender o funcionamento do sistema grafo-fonêmico e as convenções ortográficas da língua e de outros fatores mencionados acima, organizamos o presente trabalho da seguinte forma: inicialmente apresentamos brevemente os conhecimentos fonéticos e fonológicos e sua relação com o ensino de ortografia, demonstrando a importância desses conhecimentos para a compreensão e superação dos erros.

Em seguida, apresentamos os dados referentes aos desvios ortográficos identificados na escrita dos estudantes; posteriormente, apresentamos uma proposta de intervenção com a utilização de um jogo pedagógico e, por fim, nossas considerações finais.

SUMÁRIO

# OS CONHECIMENTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Em algum momento, durante o processo de alfabetização, as crianças aprendem a transformar os sons (fonemas) em sinais gráficos, e são esses sinais gráficos representados através das letras (grafemas) que são utilizados na escrita. Portanto, para compreender os desvios ortográficos e desenvolver um ensino reflexivo é preciso compreender como o sistema grafo-fonêmico está organizado e aliar os conhecimentos fonéticos e fonológicos ao ensino de língua que inclui a produção escrita.

É preciso compreender que "No alfabeto latino (ou romano), que usamos em português e em boa parte das línguas do mundo, o grafema representa o fonema, isto é, a unidade mínima do sistema fonológico" (Nóbrega, 2009, p. 18). Assim, todos os falantes de uma língua, no caso, a língua portuguesa, utilizam o mesmo alfabeto e assim os mesmos grafemas para escrita e entender como ocorre a representação dos sons através dos grafemas é essencial para compreender o porquê de muitos desvios ortográficos e, assim, buscar desenvolver práticas reflexivas que colaboram para superá-los.

Sobre isto, a relação entre grafemas e fonemas, recorremos mais uma vez a Nóbrega (2009, p. 20) que explica que:

> Embora na língua portuguesa os grafemas representem os fonemas, nem sempre há uma relação biunívoca entre eles, isto é, nem sempre um grafema representa um fonema e esse mesmo só é representado por esse grafema e nenhum outro. Na verdade, são bem poucos os casos em que isso acontece. O mais comum é que mais de um grafema concorra para representar um fonema (como o fonema /ž/, que pode ser representado por G em relógio ou por J em canjica) ou que um único grafema, dependendo do

SUMÁRIO

contexto, possa representar diferentes fonemas (como o R, que pode representar /r/ em ca**r**inho e /R/ em en**r**olar).

Logo, fica perceptível que a atividade de representar os sons da fala através de grafemas não é uma atividade simples, muito pelo contrário, trata-se de uma atividade muito complexa que deve ser conhecida e compreendida tanto pelo professor quanto pelo aluno, mas principalmente pelo primeiro, visto que é este que auxilia na formação rumo ao domínio da escrita.

Sobre as relações biunívocas entre fonema e grafema, Nóbrega (2009) esclarece que essas ocorrem quando um fonema é representado por um único grafema e vice-versa é o que ocorre com os fonemas /b/, /d/, /f/, /p/, /t/ e /v/ apenas. Mas há, também, os casos em que a representação ocorre baseada no valor de base dos fonemas, ou seja, "[...] aquele que o grafema representa com maior frequência" (Nóbrega, 2009, p. 22).[1]

Para melhor entender o que foi afirmado acima, observe o exemplo[2]:

| Letra | Exemplo | Valor de base |
|---|---|---|
| C | **c**asa | /K/ |
| C | **c**obertor | /K/ |
| C | ban**c**o | /K/ |

Se observarmos bem, perceberemos que o valor de base do grafema "C" é o /K/, visto que esse fonema é representado com maior frequência pelo grafema "C".

Ainda sobre os valores de base, a autora afirma que "Uma observação atenta de escritas produzidas por crianças que ainda não dominam o sistema alfabético, mas já empregam algumas letras com

1 Para melhor compreensão do fenômeno, ver Nóbrega (2013).

2 Tabela inspirada nos modelos expostos por Nóbrega (2009).

valores sonoros convencionais, permitirá observar que elas operam essencialmente com o valor de base dos grafemas" (Nóbrega, 2009, p. 23). Saber disso, é essencial para observação e compreensão de desvios ortográficos que se classificam nesse contexto.

Existem também os casos mais complexos que envolvem as regularidades contextuais[3] que, de acordo com Nóbrega (2009), são aqueles casos em que não existe uma relação biunívoca entre grafema e fonema e, portanto, faz-se necessário conhecer os contextos em que determinados grafemas representam determinados fonemas, assim é possível compreender que o grafema X pode representar o fonema /š/ *(xale)* no início de palavras e também o fonema /z/ *(exaltar)* após a vogal E, bem como o grafema Q pode representar o fonema /k/ (*quadrado*) quando no início de palavras e representando o dígrafo QU, por exemplo.

Além desses, a autora trata ainda dos contextos irregulares,[4] nos quais "[...] vários grafemas concorrem para representar um mesmo fonema" (Nóbrega, 2009, p. 29), sendo esses responsáveis por uma gama de desvios ortográficos envolvendo a confusão no uso do X ou CH, S ou C, J ou G, entre outros.

Temos ainda o caso dos dígrafos, em que um fonema é representado por mais de um grafema, e o grafema de valor zero, que corresponde ao H em posição inicial e cuja origem do emprego está relacionada à origem etimológica das palavras.

O conhecimento e o domínio da ortografia é um fator essencial para o domínio da escrita padrão e não podemos deixar de salientar que os vários acordos ortográficos firmados entre os países lusófonos têm uma função de extrema importância, o que defendemos aqui é que o domínio da ortografia da língua é um processo complexo. É, assim, necessário conhecer a ortografia e os processos mencionados nessa seção, para não simplesmente tabular os desvios ortográficos na produção escrita dos alunos como erros e, com isso,

3 Para melhor compreensão do fenômeno, ver: Nóbrega (2013).

4 Para melhor compreensão do fenômeno, ver: Nóbrega (2013).

contribuir para o preconceito linguístico dentro e fora da escola, mas compreender que existe uma explicação científica para ocorrência desses desvios, e, a partir de seu conhecimento e compreensão, desenvolver metodologias que contribuam para superá-los.

Dentro desse contexto, é muito interessante observar o que escreveu Silva (2003, p. 20) quando escreveu sobre a área do ensino de língua materna como uma das áreas que requerem a presença de profissionais com formação nas áreas de fonética e fonologia, como podemos observar a seguir:

> **Ensino de língua materna:** Ao conhecer em detalhes a estrutura sonora da língua portuguesa, o profissional pode avaliar problemas enfrentados por estudantes e formular propostas para solucioná-los. Tal conhecimento é sobretudo valioso aos alfabetizadores e professores de português. **Formação:** Curso Normal (segundo grau) e Graduação em Letras - português.

Como pudemos observar na citação acima, precisamos entender a necessidade dos conhecimentos referentes à estrutura sonora da língua para a prática docente de alfabetizadores e professores de língua portuguesa. Isso se torna um desafio cada vez mais presente nas práticas pedagógicas, pois entendemos que o profissional da educação, principalmente o professor de línguas, seja portuguesa ou qualquer outra, tem a obrigação de entender os mecanismos linguísticos fono-morfo-sintáticos que os envolvem.

## LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS

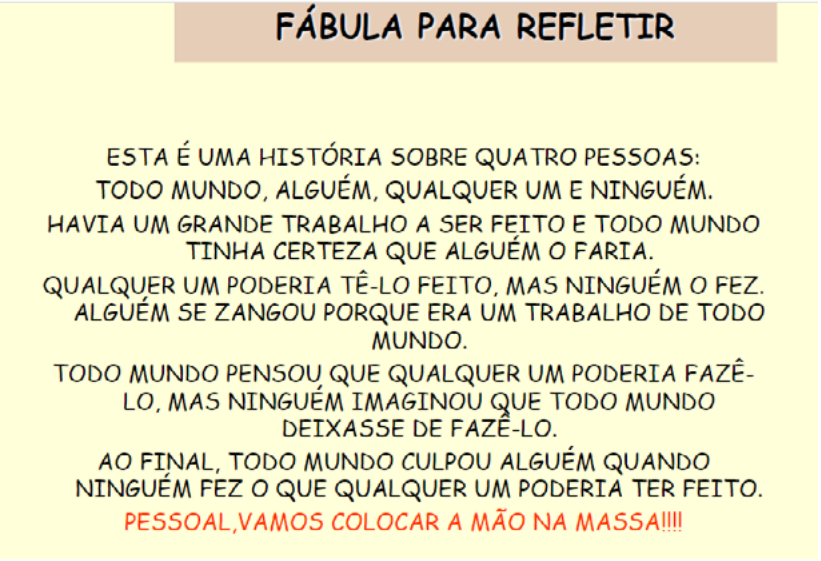
Para coleta dos dados, foi proposta uma atividade de escrita, realizada no início do mês de maio de 2022, por meio da estratégia

de ditado. Essa atividade foi realizada em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Delmiro Gouveia- AL, a turma era composta por trinta alunos, alguns faltaram no dia da atividade, e outros, por razões desconhecidas, não entregaram o texto.

Ao todo foram coletados, apenas, 13 textos, dos quais um foi descartado por não apresentar nenhum desvio ortográfico, assim restaram 12 textos.

Para manter a identidade dos alunos em sigilo, no presente trabalho, os nomes verdadeiros foram substituídos por uma sequência composta pela letra C acompanhada de um numeral de 1 a 13, assim tivemos de C1 a C13. O texto escolhido para o ditado, foi "Fábula para refletir", de autoria desconhecida, trata-se de um texto breve, como se pode observar na imagem abaixo:

**Imagem 1** - Texto utilizado no ditado




*Fonte: Disponível em: https://slideplayer.com.br/slide/5877567/. Acesso em: 02 maio 2022.*

SUMÁRIO

Após essa etapa, coletados os textos, foi realizada a identificação e análise dos desvios ortográficos, que foram tabulados à luz dos escritos de Nóbrega (2009), no capítulo dois (*O que as crianças não sabem quando erram?*). A partir de então, classificamos os desvios como decorrentes de omissão, substituição, hipossegmentação e alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras e obtivemos, assim, os dados apresentados no gráfico geral abaixo:

**Gráfico 1** - Desvios ortográficos encontrados nas produções escritas[5]

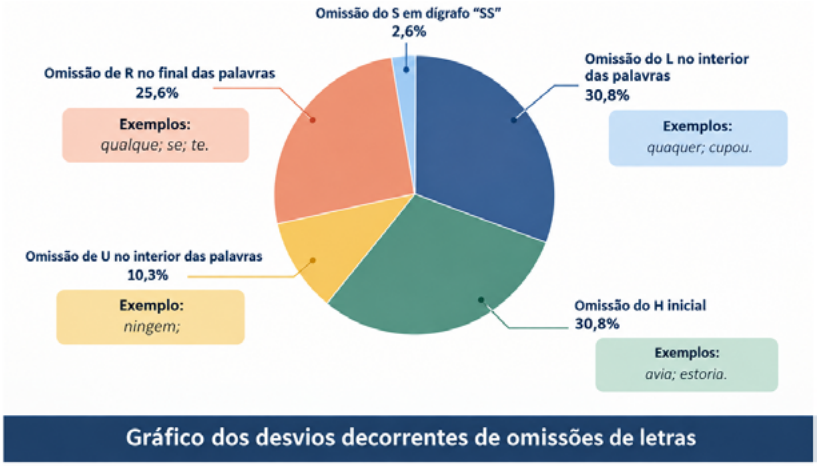



*Fonte: elaboração própria.*

De um total de 97 ocorrências de desvios, podemos observar que a grande maioria, 37,1%, foram decorrentes de omissão, ou seja, esse foi o tipo de erro mais recorrente na escrita dos alunos. Vejamos, também, os gráficos detalhados de cada uma das ocorrências, primeiramente aqueles casos de omissão de letras:

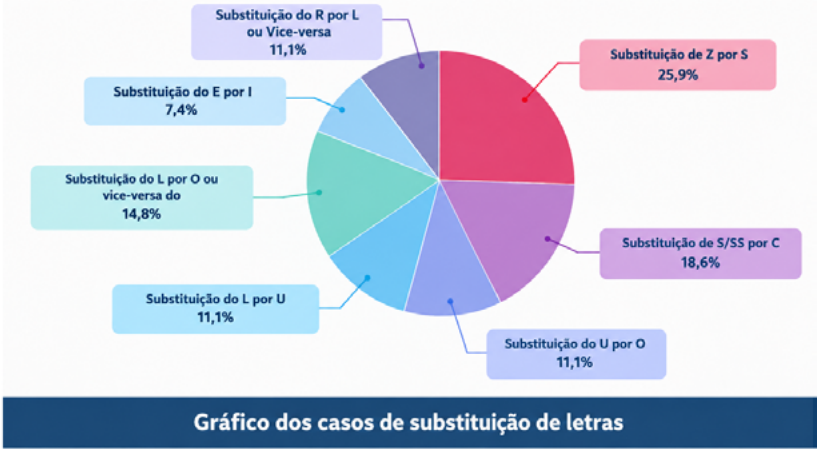
5 Todos os gráficos apresentados aqui foram construídos na plataforma Canva (https://www.canva.com/pt_br/).

**Gráfico 2** - Desvios decorrentes de omissão de letra




*Fonte: elaboração própria.*

**Gráfico 3** - Desvios decorrentes de substituição de letras[6]




*Fonte: elaboração própria.*

6 As palavras entre parênteses representam a grafia correta.

SUMÁRIO

**Gráfico 4** - Desvios decorrentes de junção ou separação não convencional de palavras




*Fonte: elaboração própria.*

Podemos afirmar que há uma explicação possível para todos os desvios acima descritos, porém como os casos de omissão de letras foram registrados em maior quantidade, esse se tornou o foco desse trabalho, inclusive foi em cima deles que desenvolvemos uma proposta de intervenção, mas isso fica para a próxima seção.

Dentro das ocorrências de omissão de letras, os desvios mais recorrentes envolvem a omissão do L no interior de palavras e a omissão do H inicial. Nóbrega (2009) explica que alguns desvios ocorrem em decorrência da variedade linguística falada pelos alunos, poderíamos citar, como exemplo, a omissão do L na palavra "cupou". Além disso, Nóbrega (2009, p. 44) ainda salienta que "Durante o processo de alfabetização, um dos procedimentos que as crianças mais adotam para escrever é comparar a expressão oral com a escrita", o que explica a ocorrência de muitos dos desvios

SUMÁRIO

ortográficos encontrados na escrita não só de crianças, mas também de adolescente e até mesmo adultos.

Quanto à omissão do H inicial, este tem relação com o apoio na oralidade, visto que "[...] em posição inicial, como em **h**ábito, **h**emisfério, **h**istória, **h**omenagem, **h**umor. Nessa posição, o H não representa fonema algum, nem modifica o valor da vogal seguinte. Trata-se de um morfema de valor zero" (Nóbrega, 2009, p. 35). Diante disso fica evidente que para compreender o porquê dos desvios se faz necessário conhecer as características do sistema ortográficos, visto que, como afirma Zorzi (1998, p. 91):

> A ausência de uma relação única e estável entre letras e sons, de modo que a cada letra corresponda somente um som e vice-versa, acaba abrindo espaço à possibilidade de múltiplas representações: uma mesma letra grafando diversos sons ou um mesmo som sendo escrito por diferentes letras. Esta parece ser a característica ou propriedade do sistema ortográfico de mais difícil apreensão pelas crianças. Não somente para elas. Seguramente, esta é a área ou aspecto da ortografia que também para nós se apresenta a mais complexa, com maior probabilidade de erros, apesar de sermos adultos letrados, possuidores de certa intimidade com a escrita. Temos que recorrer à memória, ao dicionário, fazer uso de regras contextuais, buscar ajuda na morfologia e na origem dos termos para fazermos suposições acerca de como escrever determinadas palavras. Mesmo assim, ainda podemos ter dúvidas ou cometer enganos.

As palavras de Zorzi (1998) resumem bem a complexidade do sistema ortográfico, explica também a complexidade envolvida na escrita correta e a origem de muitos erros, o que afeta não somente as crianças, mas também os adultos, inclusive aqueles familiarizados com a atividade de escrever.

Conhecer essas características do sistema ortográfico permite ao aluno evitar cometer alguns erros e proporciona ao professor

SUMÁRIO

o conhecimento suficiente para direcionar uma visão sobre os desvios, entender o porquê daquilo e desenvolver formas de contribuir com o aluno para poder, de fato, superá-los. Partindo desse pressuposto, apresentamos a seguir uma proposta de intervenção para uma turma do 7º ano.

## SUPERANDO OS DESAFIOS DA ESCRITA CORRETA COM A UTILIZAÇÃO DE UM JOGO PEDAGÓGICO

Conforme a tabulação dos dados e os resultados obtidos, apresentamos agora o jogo elaborado para ser jogado pelos alunos com o objetivo de ajudá-los na superação dos desvios por omissão do L ou U no interior das palavras e do H em posição inicial.

O objetivo era apresentar para os alunos o resultado da pesquisa com os desvios ortográficos presentes em seus textos, para num segundo momento trabalhar o conteúdo ortográfico referente aos mesmos, não todos, mas os casos citados anteriormente, de forma a levá-los a compreender o porquê desses erros e a conhecer as regularidades contextuais dos fonemas e grafemas mencionados, para posteriormente apresentar o jogo e deixá-los jogar.

Após essas etapas, realizamos uma nova proposta de ditado, para novamente coletar dados e verificar os resultados, ou seja, analisar, se após esse processo haveria avanços ou não na superação dos erros. No entanto, isso não foi possível, como mencionado anteriormente a atividade de escrita por meio de ditado ocorreu no início de maio, em junho vieram as férias escolares e foi decretada uma

greve, por período indeterminado, pelos professores da rede municipal de ensino, o que impediu a concretização desse processo. Por esse motivo, apresentamos o jogo com uma proposta de intervenção que não chegou a ser posta em prática.

Cabe destacar aqui que a escolha pelo jogo se deu mediante a compreensão de que "O jogo é uma ferramenta importante e facilitadora no processo ensino e aprendizagem" (Sigiliano; Ferraz; Pinto, 2021, p. 12), bem como de que "O jogo como intrínseco à cultura humana é algo a ser valorizado como possibilidade de inserção no contexto educacional" (Gomes; Ramos, 2022, p. 10). Porém, o jogo pode ser utilizado como ferramenta para fortalecimento da aprendizagem dos discentes e requer todo um planejamento e acompanhamento por parte do professor.

Sob essa compreensão, foi desenvolvida uma fubica ortográfica, também conhecida como ludo, a fubica é um jogo de tabuleiro que consiste numa espécie de corrida, na qual os jogadores (quatro oponentes) devem percorrer todo o tabuleiro com quatro peões e levá-los ao centro para ser considerado o vencedor. O jogo é bastante conhecido e de fácil compreensão. Feita a escolha pela fubica, foi necessário planejar como adaptá-lo para a versão ortográfica e, nessa etapa, foi muito bom poder contar com o aplicativo Canva para educação, aliás, todo o jogo, com exceção dos peões e dos dados, foi construído por meio desse aplicativo.

Logo as ideias foram emergindo e criamos um tabuleiro de fubica com cartões, semelhante a um jogo de trilha, os cartões apresentam perguntas referentes ao preenchimento de lacunas em palavras com a letra L, U ou H, podem também apresentar dicas ortográficas e correspondem às imagens presentes nas casas do tabuleiro, vejamos o jogo logo abaixo:

SUMÁRIO

**Tabuleiro para impressão**




**Cartões com as perguntas e/ou dicas ortográficas**



**Instruções e legenda do jogo**

**INSTRUÇÕES**

**Fábrica Ortográfica**

A fábrica é um jogo de tabuleiro que pode ser jogado por duas a quatro pessoas.

Regras:

- Para se iniciar a partida, cada jogador deve escolher uma cor entre as quatro disponíveis, que será a cor da sua das peças e jogar o dado para movimentar o peão de acordo com o número obtido no dado.
- Os participantes pode continuar nas próximas jogadas com esse peão ou podem adicionar os outros peões no tabuleiro;
- A cada casa o jogador deve se estrear pela legenda do jogo.
- Você pode capturar o peão de um oponente onde vez que cair na mesma casa de um deles;
- O peão capturado volta para o local de origem, assim o jogador terá que reconteçar do início com o peão capturado;
- O objetivo do jogo é chegar à casa central. Para colocar seus peões nela, é necessário dar uma volta completa no tabuleiro;
- Cada peão deve sair pelo local indicado pela seta no seu equivalente.
- Para ganhar o jogo, é preciso colocar todos os peões dentro da casa central antes de qualquer outro oponente.

**Material necessário:**

- Tabuleiros;
- Dado;
- Centes do jogo;
- Peões ou pinos para jogo nas cores e quantidade equivalente (quatro de cada cor).

**LEGENDA DO JOGO**

- Significa que o jogador deve realizar a leitura do cartão com a imagem correspondente e responder a pergunta nele presente, depois deve conferi o cartão resposta que também tem a mesma imagem e mesma cor e seguir as orientações;
- Significa que o jogador tem o direito de jogar o dado novamente.
- Significa que o jogador deve realizar a leitura da dica ortográfica presente no cartão com a imagem correspondente.
- Significa que o jogador está na etapa final do jogo.

Além desse material, é necessário um dado e 16 peões, quatro de cada cor presente no tabuleiro, os mesmos podem ser adquiridos em armarinhos ou papelarias ou confeccionados em casa. Para iniciar o jogo, os jogadores precisam jogar o dado e movimentar seus peões, caso o peão pare em uma das casas com imagem, deve-se ler o cartão com a imagem correspondente e responder a pergunta, quando for o caso, após isso, deve-se conferir sua resposta no cartão resposta e seguir as orientações. Assim como na fubica tradicional, ganha o jogo aquele que conseguir levar os quatro peões até o centro do tabuleiro primeiro.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o domínio da linguagem é essencial para o pleno exercício da cidadania e que ao final do ensino fundamental espera-se que os estudantes possam não apenas interpretar, mas também produzir os mais variados textos que circulam socialmente.

Compreendemos, também, que escrever um texto não é tarefa fácil, ainda mais um texto ortograficamente de acordo com as normas. Para isso, é necessário que o aluno escritor conheça o sistema ortográfico e grafo-fonêmico da sua língua, o que não precisa ocorrer apenas, através de exercícios de identificação e correção de palavras erradas ou de atividades de fixação. É mais válido proporcionar momentos de reflexão que lhes permitam conhecer e refletir sobre a relação entre fala e escrita, bem como sobre o porquê dos erros para assim superá-los, o que pode ocorrer através da utilização de jogos.

Na escrita dos alunos do 7º ano, surgiram vários desvios ortográficos, porém os casos em que houve omissões de letras foram os mais recorrentes, principalmente as omissões de L no interior das palavras e também do H inicial, o que tem explicação à luz da fonética e da fonologia.

Além disso, entendemos que é possível desenvolver ou adaptar jogos para fortalecer o aprendizado dos alunos no que se refere à superação dos desvios ortográficos e ao aprendizado da ortografia da língua.

Dessa forma, podemos concluir que os conhecimentos das áreas de fonética e fonologia são de extrema importância para o exercício do ensino de língua que não deve se restringir a metodologias focadas em identificar os erros e corrigi-los por meio de atividades enfadonhas e repetitivas, não basta apontar os erros é preciso proporcionar aos discentes um aprendizado reflexivo

SUMÁRIO

que lhes permita compreender como e porquê os desvios ocorrem para que, assim, possam superar as dificuldades em relação ao sistema grafo-fonêmico da língua e os jogos pedagógicos surgem como uma excelente ferramenta de apoio ao fortalecimento dos aprendizados, desde que sejam bem planejados e tenham todo um acompanhamento por parte do professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

FARACO, E; MOURA, F. M. de; MARUXO JR. Ortografia. *In:* FARACO, E; MOURA, F. M. de; MARUXO JR. **Gramática Nova**. 15. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

KARLO-GOMES, J.; RAMOS, A. L. O. (Org.). **Gamificação no ensino de línguas**. Criando possibilidades para aprendizagens mais engajadoras. 1. ed. Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. 148 p. E-Book.

NÓBREGA, M. J. Como a norma ortográfica está organizada. O sistema grafo-fonêmico. *In*: NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

NÓBREGA, M. J. O que as crianças não sabem quando erram? *In*: NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

ORLANDI, E. P. **O que é linguísitica?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PRADO, R. A ortografia na coleção Como Eu Ensino. Prefácio. *In*: NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

SEARA, I. C.; VOLCÃO-LAZZAROTTO, C.; NUNES, V. G. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SUMÁRIO

SIGILIANO, N.; FERRAZ, C. F.; PINTO, M. B. Ludicidade nas aulas de língua portuguesa. *In*: SIGILIANO, N. S.; BERNO, L. R. (org.). **Ensinar português de forma divertida**: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. – Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

# 5

*Elaine Torres Nascimento*
*Jamilly Apolinário dos Santos Cavalcanti*

# PROCESSOS FONOLÓGICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES DO SEXTO ANO:

## UM OLHAR SOBRE OS DESVIOS E UMA INTERVENÇÃO PRÁTICA

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.5*

SUMÁRIO

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos mitos mais difundidos sobre o português brasileiro é a ideia de que seus falantes não dominam adequadamente a própria língua (Bagno, 2015). Embora a pluralidade linguística seja fator influente tanto na oralidade quanto na escrita, esse aspecto muitas vezes é intensificado pela/na escola devido ao tratamento dado ao ensino da língua quando não estabelece a relação entre essas duas modalidades e ignora as variações da língua.

Observando esse contexto, nota-se que ponderar os aspectos fonológicos no processo de ensino-aprendizagem, ao tratar a Fonética e a Fonologia como componentes do ensino da língua, parece ser uma habilidade ainda complexa para o professor da educação básica. Essa ausência configura-se em práticas pedagógicas pouco exitosas e, consequentemente, resulta em dificuldades apresentadas pelo falante nas convenções da escrita, dado que não aprendem a refletir sobre a funcionamento da língua.

Em um contexto de repensar a abordagem desses componentes, a fim de tornar o ensino da ortografia inclusivo e reconhecedor das diversas variações linguísticas, utilizando-os como recurso pedagógico para auxiliar os alunos a compreenderem as convenções da escrita formal, estudiosos como Bortoni-Ricardo (2005), Sene e Barbosa (2019, 2023), Paula e Lima Jr. (2023) e Santos (2021) têm se voltado a investigar a relação entre os problemas da ortografia e a influência que variações da fala exercem sobre esses, no âmbito do ensino da língua materna na educação básica. Nesses achados, os autores indicam a necessidade de, antes de planejar atividades, investigar quais de fato são as maiores dificuldades dos estudantes, percebendo os fenômenos fonológicos envolvidos e a partir disso desenvolver o trabalho em sala de aula.

No entanto, contrariando essas constatações, ao invés de um ensino que reconheça e valorize as diferenças, ainda se impõem

SUMÁRIO

ao estudante, o desenvolvimento de atividades baseadas em regras e convenções de forma rígida, que acabam por dificultar a aprendizagem da norma ortográfica. Essa prática, iniciada já na educação infantil, de acordo com Guimarães e Roazzi (1999), é reforçada em todo percurso escolar, inclusive pelos materiais didáticos, demonstra sua ineficácia quando os desvios ortográficos persistem até após a conclusão do ensino médio.

Em contrapartida, a Base Nacional Curricular Comum (doravante, BNCC) preconiza que o trabalho com a ortografia seja contextualizado e alinhado às práticas de linguagem levando em consideração não apenas as prescrições do sistema linguístico convencional, mas também os aspectos de regularidade e irregularidades dos usos da língua considerando as variações em todas as séries do ensino fundamental anos finais, conforme salientam estudos de Morais (2007), Sene; Barbosa (2019) e Paula; Lima Jr. (2023). No entanto, seguir essas orientações requer do docente o domínio do conhecimento das especificidades para que possa desenvolver atividades de produção e avaliação da escrita que conduzam os estudantes à consciência linguística.

Partindo do pressuposto de que as variações linguísticas nas produções escritas dos alunos revelam seu conhecimento sobre a língua e podem ser usadas como ferramentas diagnósticas para identificar dificuldades ortográficas (Sene, Barbosa, 2023), este estudo alinha-se à pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa. A metodologia aplicada neste trabalho adota a análise dos desvios ortográficos presentes em textos narrativos de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, localizada na cidade de Garanhuns, em vistas de desenvolver uma proposta que permita uma intervenção de fato eficaz para a aprendizagem da escrita convencional com base nos desvios de escrita identificados.

Este trabalho, portanto, examina a relação entre fonema e grafema, na escrita dessas produções, investigando de que forma

SUMÁRIO

as variações fonológicas e as dificuldades nessas correspondências impactam a ortografia dos estudantes à luz dos estudos desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2005). Para as discussões sobre as regras fonético-fonológicas e os processos fonológicos identificados nas produções dos estudantes, as postulações utilizadas tomam por base principalmente, as pesquisas de Silva e Carvalho (2023), de Paula (2023), Nunes (2023) e Pacheco (2023).

A análise busca diferenciar os desvios que resultam do desconhecimento das regras ortográficas daqueles que refletem hábitos de fala incorporados à escrita, a partir da categorização dos desvios sugerida por Bortoni-Ricardo (2005), com o intuito de promover um ensino de ortografia mais contextualizado, considerando tanto as especificidades linguísticas quanto as dificuldades enfrentadas no processo de escrita, no qual o professor, ao reconhecer o que o estudante sabe ou não sobre as regularidades ortográficas, intervenha de modo eficiente por meio de práticas pedagógicas que auxiliem na consolidação do aprendizado.

Em se tratando de recursos didáticos, pesquisas realizadas por Oliveira (2020), Sá (2019), apontam que metodologias lúdicas aumentam o engajamento dos alunos e contribuem para a fixação dos conteúdos ortográficos, favorecendo a superação de dificuldades recorrentes na escrita. Oliveira (2020) atenta para o fato de que, apesar da diversidade de teorias e métodos que visam nortear o trabalho do professor no que concerne à oralidade e escrita, ainda não há uma metodologia possa ser definida como solução. No entanto, afirma que algo essencial é tornar o estudante o sujeito ativo e reflexivo nesse processo.

Aliando esse conceito e tomando por base os padrões de escrita identificados, estes construídos em sua maioria pela relação oralidade – escrita, propomos um jogo pedagógico manipulável como uma ferramenta prática para apoiar o aprendizado ortográfico. A fundamentação teórica para o uso dessas práticas pedagógicas

SUMÁRIO

apoia-se em abordagens como a aprendizagem linguística ativa, desenvolvida por Eloisa Pilati (2017) que busca conscientizar os estudantes de que todos possuem um conhecimento inato da língua materna, e que, por meio de práticas ativas, é possível desenvolver e aprimorar esse conhecimento de forma mais eficaz. Assim, acredita-se que os jogos manipuláveis contribuem para que os alunos avancem na reflexão sobre a ortografia, em vez de apenas memorizarem padrões sem compreendê-los.

A partir dessas inquietações, o trabalho tomou a seguinte configuração: na primeira apresenta a fundamentação teórica, com uma análise dos principais autores e estudos que fundamentam o tema; a segunda descreve os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados, com ênfase no estudo de caso realizado no contexto escolar e a terceira é dedicada à exposição dos resultados e à discussão dos dados, relacionando-os às teorias apresentadas anteriormente. Por fim, a última seção traz as considerações finais, que sintetizam as conclusões do estudo e oferecem sugestões para futuras pesquisas.

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE, VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR

O ensino da língua materna, tradicionalmente, prioriza aspectos gramaticais, o que direciona o professor para um trabalho muitas vezes pautado apenas na descrição de normas e regras linguísticas privilegiando, desse modo, a modalidade escrita na tentativa de garantir ao estudante o domínio da forma de prestígio ditada pela escola.

SUMÁRIO

À modalidade falada, por sua vez, é relegada as situações de interação não monitoradas em que não há interesse pela sua especificidade, ou seja, não é tomada como objeto de estudo servindo apenas ao propósito comunicativo da interação entre os sujeitos no espaço da sala de aula, o que reforça o desconhecimento acerca do contínuo estilístico das modalidades, já que ambas podem ser formais e informais .

Em caminho oposto, a BNCC prevê o trabalho sistemático com a modalidade oral e traz uma lista de gêneros textuais, como *playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias,* para serem usados também em atividades de leitura/escuta produção e análise linguística/semiótica. Na prática, esse estudo deve propor:

> consideração e reflexão sobre as condições de produção dos gêneros orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana, a compreensão de textos orais, a produção de textos orais, compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos e a relação entre fala e escrita (Brasil, 2018, p. 77-78).

Segundo Marcuschi (2010), a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso (2010, p. 25). Esse posicionamento atesta que a oralidade pode ser ensinada, as formas textuais em que se apresentam podem ser objetos de estudo como preconiza a BNCC. Em consonância, estudos desenvolvidos por Schnewly e Dolz (2010) apontam a eficácia do ensino de textos orais por meio de sequências didáticas de gênero.

Nesse ínterim, é notório que as práticas orais interativas estão permeadas pela diversidade linguística e que essa não deve ser ignorada pela prática escolar. A esse respeito, Dolz (2023) em

entrevista acerca da didática da oralidade afirma que o ensino da oralidade é relevante porque,

> Ora, em sala de aula, o trabalho com a oralidade permite não só que se passe da variedade oral das famílias – e que é mais regional– à variedade da comunidade discursiva da escola, como também que se aprenda a se comunicar quer com as próprias aprendizagens realizadas quer com outros colegas da escola (Dolz, 2023, p. 163).

Fica evidente que a escola é, sim, espaço para aprender as especificidades da modalidade oral, pois como atestam os autores citados, os gêneros orais não se limitam às situações informais e/ou familiares, mas também estão presentes em situações formais das quais o estudante participará, por exemplo, apresentações de trabalho, debates, entrevista de emprego, dos quais precisa ter o conhecimento para interagir modo eficaz por meio da oralidade.

Ao discorrer sobre essa relação oralidade e escrita, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que esse processo só pode ser eficaz quando considera as variações linguísticas dos alunos, alertando que desconsiderá-las compromete a consolidação das habilidades de escrita padrão.

Esses fenômenos fonético-fonológicos que constituem a variação linguística, tratado por educadores de todo o país como "erros de ortografia" - termo que nesse estudo será substituído por "desvio" – são alvos de constantes reclamações e preconceitos linguísticos, dentro e fora sala de aula. No entanto, com base nos achados das investigações aqui apresentados é viável afirmar que eles apenas refletem as interações entre a fala cotidiana e as convenções da escrita. Sobre esse aspecto, (Sene, Barbosa, 2023) argumentam que:

> Ao optar pelo termo 'erro ortográfico', a língua é concebida como um sistema de regras gramaticais e ortográficas em que o indivíduo só tem duas possibilidades: o erro ou o acerto – e é essa visão homogênea que os professores devem combater (Sene e Barbosa, 2023 p. 100).

SUMÁRIO

Em um estudo anterior, Dias e Ferreira (2015) reforçam a ideia de que os desvios ortográficos não podem ser considerados meros erros de escrita, mas sim projeções de fenômenos fonético-fonológicos que os alunos trazem de suas vivências linguísticas. Ao examinar o sistema ortográfico em contraste com as características fonológicas de falares brasileiros, as autoras argumentam que muitos dos chamados "erros" na escrita estão associados a uma adaptação inadequada das regras ortográficas a esses padrões fonológicos.

Apesar dessas constatações, essa relação ainda é negligenciada, tanto na produção de materiais didáticos quanto nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores (Santos, 2021), perpetuando uma desconexão entre as realidades fonológicas dos estudantes e as exigências do padrão escrito formal, o que evidencia a necessidade de integrar essas variações linguísticas de forma sistemática e refletida nas práticas de sala de aula.

Corroborando com a mesma ideia, na análise de Cagliari (2009), durante o processo de aprendizagem ortográfica, os estudantes percebem que a relação entre letras e sons nem sempre é direta, o que pode gerar incertezas na escrita de determinadas palavras. Essa dificuldade decorre do fato de que a simples pronúncia das palavras não fornece informações suficientes para que os alunos alcancem as formas ortográficas convencionais. Além disso, a maneira como os sons são registrados graficamente está diretamente relacionada à habilidade dos estudantes de perceber e produzir sons fonológicos.

Os resultados encontrados por Sene e Barbosa (2018) destacam que os desvios ortográficos apresentados por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Uberaba/MG estavam diretamente relacionados a características linguísticas específicas e à evolução natural da língua, característica também presente nos achados dessa pesquisa que será apresentada na seção de 'Análise de Dados'. Eles argumentam que, ao diagnosticar essas ocorrências sob uma perspectiva linguística, o professor

SUMÁRIO

tem a oportunidade de compreender a diversidade e a dinâmica da língua, desenvolvendo práticas pedagógicas que auxiliem no aprimoramento da escrita.

Na mesma direção, as pesquisas empreendidas por Silva (2016) abordam as relações entre oralidade e escrita, evidenciando que a influência da fala no processo de aprendizagem da escrita é significativa e não deve ser vista como algo negativo. O estudo destaca que, nos estágios iniciais da produção textual, a oralidade se manifesta em fenômenos como segmentação, repetição e marcadores discursivos, ressaltando que essas ocorrências fazem parte do desenvolvimento linguístico e precisam ser compreendidas como oportunidades para orientar os alunos na transição entre as duas modalidades.

Os resultados encontrados por Gomes (2018) comprovam que a oralidade exerce influência significativa nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental, indicando a necessidade de tratá-la como uma modalidade de ensino no trabalho com a Língua Portuguesa. Embora os avanços na compreensão das marcas de oralidade na escrita sejam notáveis, ela destaca que o número de estudos e propostas metodológicas ainda é insuficiente diante da relevância do tema.

Percebe-se, portanto, que as peculiaridades fonológicas trazidas pelos estudantes precisam ser consideradas no ensino da língua portuguesa. Do contrário podem reforçar as dificuldades ortográficas especialmente quando se trata de correspondências entre sons e grafemas que diferem entre o dialeto falado e a norma padrão da escrita.

Morais (2005), indica, no entanto, que o ensino da ortografia, a identificação de regras e irregularidades da norma padrão, é uma invenção necessária, especialmente quando se observa que esses desvios são fatores de exclusão. Assim, embora defenda que as propostas pedagógicas valorizem práticas reflexivas, a padronização

SUMÁRIO

não deve ser descartada no processo de aprendizagem, com vistas a não propagar ainda mais os preconceitos que permeiam o pensamento de saber ou não a língua materna. Os estudos dele indicam o lugar privilegiado que a linguagem escrita ocupa nas mais diversas instituições sociais, por isso mostra-se relevante um olhar para a construção da escrita dos estudantes mesmo daqueles que já passaram pelo processo de alfabetização.

Discussões sobre qual língua ensinar na escola revelam que a norma-padrão ainda ocupa posição privilegiada nas orientações de estudos da língua portuguesa, relegando às variantes o posto de situações comunicativas que não cumprem prescrições e normas, ou seja, contrários à normalização são apenas "erros". O fato é que a diversidade social brasileira envolve tamanha diversidade linguística, como tem alertado a sociolinguística não há um único estilo de uso da língua, princípio que valida a variação linguística.

Sobre a abordagem da variação linguística na sala de aula, Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza o papel do professor na conscientização dos estudantes quanto às diferenças sociolinguísticas, pois aquele, ao apresentar-lhes a variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita sem tratá-la como substituta às suas variantes ensina o que realmente interessa, aquilo que o aprendiz ainda não sabe.

> É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada «artificial» e reprovando como «erradas» as pronúncias que são resultado da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil. Seria mais justo e democrático explicar ao aluno que ele pode dizer «bula-cha" ou "bolacha", mas que só pode escrever BOLACHA porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito - mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 80).

SUMÁRIO

A autora é categórica ao afirmar que o ensino da ortografia não deve excluir a fala dos aprendizes, mas conduzi-los à compreensão das normas e das possibilidades de usos da língua nas modalidades oral e escrita o que reforça a utilização de situações didáticas que favoreçam a construção das especificidades ortográficas garantido a utilização em outros contextos da língua escrita em desfavor da reprodução de formas que facilmente, leva ao esquecimento.

É importante ressaltar, que mesmo em turma do ensino fundamental anos finais, há a necessidade de ensinar a ortografia oficial, mas essa não deve ser tomada como única forma da língua. Sua compreensão é necessária porque há diferentes formas de falar e, consequentemente, de escrever. Na perspectiva apontada pela BNCC para o ensino da língua, o estudo da variação linguística, para essa escolaridade, é indicado como fundamental para o desenvolvimento da consciência linguística e da capacidade discursiva devendo estar presente nas atividades envolvendo as práticas de linguagem.

O trabalho desenvolvido nas salas de aula de língua portuguesa objetiva a inserção dos estudantes na cultura letrada e para tanto a simples reprodução de formas por meio da memorização e aplicação de normas e regras não têm se mostrado eficazes, por isso propostas de práticas de leitura e de escrita a partir de situações que simulem os usos reais da língua têm sido alinhadas às reflexões sobre os elementos linguísticos como meio de garantir uma aprendizagem significativa. Porém, faz -se imprescindível levar em consideração a variação linguística e para tanto

> é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança)

SUMÁRIO

> linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados. inclusive nos gêneros escritos mais monitorados (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 18).

O conhecimento da variedade linguística do estudante além da identificação das inadequações ortográficas em suas produções por parte do professor pode ser tomado como caminho para práticas em sala de aula que não perpetuem o preconceito linguístico, mas que construam a consciência linguística dos aprendizes.

## FONOLOGIA, ORTOGRAFIA E ENSINO: O QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PRECISAM SABER?

No contexto do ensino da língua portuguesa, ao ingressar na escola, o falante traz consigo todo o conhecimento que adquiriu sobre a língua, ou seja, sua habilidade de refletir sobre a linguagem e manipular novos padrões em níveis segmentais e suprassegmentais. Inicialmente, seu processo de desenvolvimento da escrita baseia-se na oralidade, reproduzindo na escrita aquilo que fala, pois essa é sua principal referência até então. Na escola, no entanto, o que frequentemente ocorre é a imposição de um sistema homogêneo e normativo no qual as diferenças entre fala e escrita são tratadas como desvios a serem corrigidos, sem considerar as especificidades de cada modalidade.

Se analisarmos as chamadas inadequações ortográficas apenas do ponto de vista da norma ortográfica seria priorizada a norma-padrão, considerada como uso correto, todavia tal direcionamento traria o risco de taxarmos como errada a língua falada pelos estudantes em seus espaços sociais. Por outro lado, considerar a variedade deles permite a reflexão das formas de uso da língua observando aspectos linguísticos e sociais que influenciam as variações na fala e na escrita.

Com base nas reflexões de Henriques (2021), não podemos classificar esses usos da língua escrita como erros, pois são aceitáveis na modalidade oral, real da fala dos estudantes, bem como não ultrapassam os limites das regras de combinação dos elementos do nosso idioma. É possível compreendermos cada registro, apesar de não seguirem a norma ortográfica, pois apresentam semelhantes formas.

Para o autor, "a língua falada e a língua escrita têm intercomunicação inevitável, pois os sons da fala e a ortografia estão sempre em intervenção mútua" (Henriques, 2021, p. 27). Compreender essa relação evita abordagens de ensino simplistas na oposição entre oralidade e escrita ao se considerar as duas modalidades, a partir de suas especificidades, em atividades que proponham aos estudantes a reflexão das possibilidades de uso sem a pretensão de colocar uma sobreposta a outra, mas de levá-los ao reconhecimento de que apesar das diferenças, por exemplo as regras que envolvem a escrita e a ausência delas na fala, ambas sofrem influência recíproca.

Na sala de aula, o professor precisa ter a compreensão de que a oralidade e a escrita são indissociáveis para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. No entanto, reconhecer que a escrita não é um processo isolado, ainda não se consolidou na prática do ensino da língua materna, uma vez que a influência exercida pela oralidade nesse percurso, é tratada "de forma ingênua e numa contraposição simplista, em que as posições são preconceituosas para com a oralidade" (Gomes, 2018).

Essa perspectiva é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando orienta implicitamente um ensino sistematizado e normativo da ortografia, estabelecendo que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental devem "escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita" (BNCC, EF67LP32).

De acordo com Pillati (2023), a forma como os documentos oficiais conceituam a língua precisa ser analisada criticamente

SUMÁRIO

pelo professor, uma vez que "essa visão parcial também nos leva a negligenciar métodos e técnicas específicas para o desenvolvimento de competências linguísticas". No ensino da ortografia, esse direcionamento pode levar o professor a adotar práticas voltada para a memorização e correção de desvios, sem proporcionar uma reflexão sobre os processos linguísticos que estruturam a escrita

Para Henriques (2021), o professor precisa compreender que esses processos são caracterizados por regularidade e irregularidade na ortografia, a fim de planejar e estruturar seu ensino. O autor defende que quando o professor passa a reconhecer que os equívocos ortográficos têm origens diversas as possibilidades de adotar abordagens diferenciadas ao que cada erro exige torna-se mais provável, não ficando restrito às sistematizações.

A prática da escrita implica realizarmos escolhas fonéticas resultantes dos processos fonológicos condicionados pelas suas regras. Essa complexa tarefa deve ser orientada na escola para que haja a compreensão das diferenças entre a língua que se aprendeu no convívio familiar e a que se está aprendendo na escola e assim

> Não obstante, não é redundante destacar ainda que, pedagogicamente, é fundamental o aluno entender que o registro gráfico consoante ao padrão culto da língua escrita, deve ser desprovido de quaisquer variações linguísticas que emergem no âmbito da fala (Silva; Carvalho, 2023, p. 100).

Nessa direção, verifica-se a eficácia de uma prática escolar que valoriza as variações linguísticas, o que acontece quando o docente compreendendo as particularidades dos sistemas fonético-fonológico e alfabético da língua não pauta-se no reconhecimento de "erros" da escrita dos estudantes, mas promove situações em que sejam refletidas as distinções entre a modalidade oral e a escrita com o intuito de desenvolver a competência textual dos aprendizes sem se prender ao reconhecimento e memorização de regras ortográficas, consoante sugere Barbosa e Sene (2018).

SUMÁRIO

Corroborando com essas práticas, Bagno (2015, p. 194) diz que "o aprendizado da ortografia se faz pelo contato íntimo e frequente com textos bem escritos, e não com regras mal elaboradas ou com exercícios pouco esclarecedores". A esse respeito, Morais (2017, p. 12) ao atestar o caráter social da ortografia defende que a norma ortográfica é uma "norma necessária para superar as limitações da notação alfabética e que precisa ser tratada como objeto de conhecimento em si" o que implica a compreensão e a memorização de regras, mas trabalhadas de modo reflexivo.

No cenário atual, apesar de pesquisas, como a de Morais (2017), indicarem que a ortografia deve ser tomada como objeto de estudo em práticas reflexivas de ensino, verifica-se ainda uma abordagem tradicional que se utiliza de exercícios descontextualizados com foco memorização de regras e em muitos contextos, identifica-se a negação desse ensino relegando às situações de leitura, por exemplo, a função de ajudar os estudantes na aquisição da escrita convencional.

Contra o ensino mecanicista da ortografia caracterizado pelo uso do livro didático como única fonte de leitura, pela prática do ditado de listas de palavras com correções coletivas desprovidas de reflexão e com avaliação punitiva, pois o desempenho ortográfico é levado em consideração mesmo sem a oferta de um estudo minucioso da ortografia, Heinig (2004) propõe um ensino reflexivo e sistemático por meio do qual as crianças possam construir palavras ao invés de memorizá-las.

Morais (2007) pontua que o ensino reflexivo e sistemático da ortografia implica ao professor o reconhecimento das regularidades e das irregularidades da nossa norma ortográfica como meio de subsidiar propostas de situações de ensino mais adequadas à compreensão e a descoberta das regras ou à memorização, na tentativa de auxiliar os estudantes na identificação da existência ou da ausência dessas regularidades.

SUMÁRIO

Na mesma linha de oposição ao ensino tradicional da ortografia, Tessari (2002) propõe uma abordagem ortográfica ancorada na análise fonológico-etimológica da língua portuguesa, destacando a complexidade da correspondência entre som e grafia. A autora defende que, para além do erro em si, há um sistema de regularidades linguísticas que pode (e deve) ser ensinado explicitamente: fonética, morfologia, posição silábica, estrutura etimológica e segmentação lexical.

A vista do que foi exposto, acreditamos que alinhar o trabalho com leitura e produção escrita de diferentes gêneros ao estudo das regularidades e das irregularidades considerando a variação linguística, pode garantir a aprendizagem da escrita convencional ao serem promovidas reflexões a partir de usos da língua em oposição a um trabalho de memorização e escrita de palavras isoladas, conforme propostas indicadas em estudos de Morais (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Sene; Barbosa (2019) e Pereira (2017).

## JOGOS PEDAGÓGICOS MANIPULÁVEIS: DA TEORIA À PRÁTICA

A educação tem utilizado o jogo como instrumento de aprendizagem em diversos campos do conhecimento ou para introduzir a ludicidade ao ensino ou como maneira de incluir todos os estudantes no processo de aprendizagem. Estudiosos atestam que a definição de jogo é algo complexo pelo fato da palavra apresentar sentidos distintos de acordo com a intenção de quem a usa.

Acerca disso, Kishimoto (1995) afirma que "cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa pela linguagem". Isso significa que diferentes concepções de jogo podem ser levantadas e talvez seja

SUMÁRIO

essa uma das razões para essa atividade não ter em muitas práticas pedagógicas a devida atenção por ser concebida como "brincadeira" ou "passatempo" desconsiderando seu caráter organizacional para o desenvolvimento de habilidades que possibilita o acompanhamento e a avaliação.

Na tentativa de sanar as dificuldades que permeiam o ensino da língua materna, especialmente no eixo da análise linguística, fundamentados em abordagens interacionistas e construtivistas, a inserção de jogos pedagógicos manipuláveis vem sendo difundida no contexto do ProfLetras, como uma alternativa para a solução de problemas envolvendo habilidades linguísticas e literárias nas escolas públicas (Oliveira, 2024). Partindo da premissa de que eles permitem que os estudantes experimentem, testem hipóteses e construam sentidos, tornando o processo de apreensão das habilidades formais da língua um processo mais significativo e eficaz.

No âmbito escolar, a tarefa de utilizar o jogo como instrumento para potencializar a aprendizagem dos estudantes implica uma postura investigativa além de ativa e criativa por parte do professor. Estudos como os desenvolvido por Oliveira (2020), Sá (2019) e Almeida (2013) comprovam que, quando realizada de maneira sistematizada, essa ferramenta apresenta-se positiva no ensino de ortografia.

No entanto, é preciso considerar que o uso desses materiais não deve ser visto como uma solução universal ou um recurso neutro, pois sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica, da mediação docente e da articulação com os conteúdos trabalhados, afastando o risco de que sua aplicação se limite a um caráter meramente recreativo ou desprovido de reflexão crítica (Sá, 2019). Nesse sentido, Pilati (2017) defende que:

> é importante dizer que apenas usar tais materiais não é suficiente para garantir o sucesso na aprendizagem. É importante que, antes de passar para o uso de materiais

> manipuláveis o professor tenha em mente concepções claras dos conceitos de língua e de gramática que pretende ensina. É também de suma importância que os professores tenham em mente os objetivos educacionais da aula que pretendem ministrar (Pilati, 2017 p. 16).

Essa visão desconstrói a ideia de que a materialidade dos jogos por si só garante que a aprendizagem ocorra de forma linear, do concreto para o abstrato, como propunham algumas abordagens tradicionais. Depreende-se, portanto, que o elemento principal não está no objeto manipulado, mas sim na forma como ele é mobilizado para gerar reflexão e que seu uso só se justifica se, de fato, provocar um deslocamento cognitivo no estudante, levando-o a reelaborar seus conhecimentos e ampliar sua compreensão do conteúdo.

Em seu trabalho de pesquisa com jogos pedagógicos e a aprendizagem de fenômenos fonético-fonológicos, Oliveira (2020) constata que tanto o jogo quanto outras atividades lúdicas fortalecem as práticas de ensino contribuindo para uma aprendizagem significativa de estudantes também em níveis de escolaridades mais avançados, porque aliam atividades motivadoras e prazerosas à construção do conhecimento com a participação ativa dos estudantes.

A proposta desenvolvida por Oliveira (2020) mostrou que, em uma produção textual desenvolvida após três oficinas lúdicas, planejadas a partir da identificação dos fenômenos fonológicos mais recorrentes entre os estudantes de uma turma de 6º ano, a redução dos desvios decaiu em mais de cinquenta por cento nas categorias definidas por Bortoni-Ricardo (2005).

Tezani (2006) ao refletir sobre as postulações de Vygotsky acerca do processo de aprendizagem compreende o jogo como uma atividade que proporciona a construção do conhecimento a partir da mediação, com a troca entre os colegas e o professor além de desenvolver habilidades cognitivas e estimular a afetividade. O jogo pedagógico pode, então, ser caracterizado como espaço concreto em que

SUMÁRIO

os aprendizes são instigados a construir os sentidos que os levarão ao conhecimento de determinado fenômeno linguístico, por exemplo.

Na perspectiva dessa autora, o jogo configura-se como atividade que permite a exploração, a produção de hipóteses e/ou constatação delas e a interação. Ao tratar sobre o aspecto afetivo do jogo, ela o define como espaço de interação e aprendizagem "no qual o gostar e o querer estariam sempre presentes" (Tezani, 2006, p. 12).

Em um estudo desenvolvido por Almeida (2013) a respeito da relação entre a mediação docente e os efeitos de jogos, ficou evidente que a simples exposição ao jogo e à reflexão espontânea já contribuiu para a assimilação de algumas regras ortográficas. E que a mediação pedagógica, por sua vez, influenciou avanços específicos em determinadas regras, demonstrando que seu impacto pode variar de acordo com a natureza da regularidade ortográfica trabalhada.

Essa constatação, no entanto, não descarta a presença do professor durante a realização dos jogos na criação de um ambiente propício para a aprendizagem e no acompanhamento adequado, garantindo que todos os estudantes atinjam a autonomia no processo de construção do conhecimento. É preciso considerar ainda o papel do professor no planejamento das atividades, na seleção dos jogos adequados e na criação de um ambiente propício para a aprendizagem.

Outro exemplo, é o da pesquisadora Sá (2019), ela discute sobre o uso de jogos pedagógicos para a reflexão das modalidades de uso da língua e a apropriação da ortografia oficial, por estudantes do 7° ano do ensino fundamental e atesta que essa ferramenta pedagógica contribui para a aprendizagem de outros públicos além do infantil , destacando a importância do papel docente na elaboração do jogo com base nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.

É evidente a relevância do jogo ou atividade lúdica na prática de sala de aula. Levando em conta a heterogeneidade dos estudantes

SUMÁRIO

o jogo é uma estratégia de ensino que pode aproximá-los do conhecimento de forma leve, não sistemática e sem cobranças, criando momentos de liberdade para a expressão das necessidades de aprendizagem e construção dos conhecimentos por meio da interação.

## METODOLOGIA E DIAGNOSE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS: DA COLETA ÀS DECISÕES DE ANÁLISE

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, fundamentada na Sociolinguística Educacional. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação se distingue por envolver diretamente os participantes no processo investigativo, promovendo intervenções no contexto estudado e permitindo a construção coletiva do conhecimento.

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura com o propósito de fundamentar teoricamente a pesquisa, a partir de obras de referência no campo da sociolinguística e do ensino de língua portuguesa, Bortoni-Ricado (2004; 2005), Bagno (2015), Pilati (2017; 2020).

Com o objetivo de identificar e analisar os desvios na escrita de estudantes do sexto ano do ensino fundamental anos finais, a segunda etapa envolveu a preparação de uma proposta de produção textual, especificamente de narrativa ficcional em que o público-alvo foi instigado a escrever sobre uma aventura do tipo caça ao tesouro ou uma história de terror com direito a fantasmas ou monstros de outra dimensão, por exemplo.

Em seguida, a proposta foi aplicada em uma turma do 6º ano de escola pública. Vale ressaltar que antes da aplicação foram

SUMÁRIO

apresentados tanto a professora quanto aos estudantes os objetivos desta pesquisa. A referida turma tem 37 estudantes matriculados, porém apenas textos de 20 deles compõem o corpus dessa pesquisa, número referente a quantidade de estudantes que participaram da atividade de produção escrita solicitada. Para construir esse corpus foram considerados os textos redigidos com no mínimo 15 linhas, por isso os registros foram coletados de quinze dos vinte textos produzidos pela turma.

Durante o processo de seleção dos textos a serem analisados, foi realizada uma leitura prévia, na qual se observou que a linguagem escrita dessas produções reflete a língua falada na região onde se situa a instituição. Trata-se de uma variedade linguística urbana de prestígio, na qual os desvios identificados não configuram formas estigmatizadas da língua, embora não correspondam à variante padrão adotada pela escola. Essa constatação direcionou o olhar para esses desvios, como variação da língua, a partir de duas das categorias elencadas por Bortoni-Ricardo (2005) em seu artigo "Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna":

Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita – resultam do vago conhecimento das convenções que regem a língua escrita o que provoca os equívocos nas relações entre fonemas e letras.

Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita – demonstram os processos fonológicos que marcam a adaptação da fala à escrita.

Assim, reunimos nesses dois grupos os desvios encontrados nas produções dos estudantes. Para facilitar a identificação dos participantes da pesquisa utilizaremos a sigla composta pela letra E referente a estudante e uma sequência numérica cardinal, por exemplo: E1, E2..., na descrição dos registros de escrita que compõem a diagnose e a análise deste estudo.

SUMÁRIO

**Tabela 1** – Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

| PARTICIPANTES | FORMA DIVERGENTE | ESCRITA OFICIAL |
|---|---|---|
| E1 | manha / cofesar / voce / satanas / satanico / so | manhã / confessar / você / satanás / satânico / só |
| E2 | perfêito / ceu / ja / mintos / cídade /ê / delegaçia / conseguio / açina | perfeito / céu / jé / minutos / cidade / é / delegacia / conseguiu / acima |
| E3 | descidiu / prescisava | decidiu / precisava |
| E5 | saio | saiu |
| E7 | possa | poça |
| E8 | conseguio /harq / harqueou / ultimos / pra / homen / você | hacker/ hackeou / últimos / homem / você |
| E10 | tambem / ninguem / atraz / alguem | também / ninguém / atrás / alguém |
| E11 | vil / entrol / olhol / sima/ perguntol / acordol / mel / dise / voce / tanpinha / ate / pasol / estoria | viu / entrou / olhou / cima/ perguntou / acordou / meu / disse / você / tampinha / mansão / até / passou / história |
| E12 | otima / asistir / decidio / avia / abitava / trizte / permitirão / voutar / atraz / desestiria / derubamdo / seuvagems / xão / coise / deseu / ficol / abitar / arvore / vio / historia / fazer / teritorios | ótima / assistir / decidiu / havia / habitava / triste / permitiram / voltar / atrás / desestiria / derrubando / selvagem / chão / coice / desceu / ficou /habitar / viu / história / fazer / territórios |
| E13 | medicos / chuveu / deceram | médicos / choveu / desceram |
| E14 | descidiram / fin / inicio | decidiram / fim / início |

*Fonte: as autoras, com base nos textos dos estudantes.*

**Tabela 2** - Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita

| PARTICIPANTES | FORMA DIVERGENTE | ESCRITA OFICIAL | PROCESSO FONOLÓGICO |
|---|---|---|---|
| E11 | discupa | desculpa | Síncope |
| E2 | mintos | minutos | |
| E11 | pra | para | |

SUMÁRIO

| PARTICIPANTES | FORMA DIVERGENTE | ESCRITA OFICIAL | PROCESSO FONOLÓGICO |
|---|---|---|---|
| E2 | ganha | ganhar | Apócope |
| | liga | ligar | |
| | destruí | destruir | |
| | pega | pegar | |
| E2 | tou | estou | Aférese |
| E7 | to | estou | |
| E7 e E2 | ta | está | |
| E11 | veiz | vez | Ditongação |
| E11 | atrais | atrás | |
| E2 e E4 | nois | nós | |
| E2 | alou | alô | |
| E8 | robo | roubo | Monotongação |
| E15 | poquissimo | pouquíssimo | |
| E8 | destrair | distrair | Dissimilação |
| E11 | ninguei | ninguém | Nasalização |
| E6 | indentificando | identificando | |
| E11 | corredo | correndo | Desnasalização |
| E11 | masão | mansão | |
| E14 | niguém | ninguém | |
| E12 | soutou | soltou | Vocalização da consoante /l/ em posição de coda. |
| | voutou | voltou | |
| | sauvou | salvou | |
| | seuvagems | selvagem | |
| E15 | resouve | resolve | |
| E15 | preucupado | preocupado | Harmonia vocálica |
| E11 | discupa | desculpa | |

*Fonte: as autoras, com base nos textos dos estudantes.*

SUMÁRIO

Posteriormente, analisamos a subjacência desses desvios e buscamos compreender suas causas à luz dos processos fonológicos e da variação linguística.

Além disso, a análise considerou o contexto sociolinguístico da comunidade escolar de modo a identificar possíveis estratégias para minimizar as dificuldades ortográficas dos estudantes. A etapa final da pesquisa consistiu na identificação, dentro das ocorrências observadas, dos fenômenos fonético-fonológicos recorrentes aos desvios encontrados, permitindo reflexões sobre a relação entre oralidade e escrita e, por fim, a construção do jogo pedagógico.

Na seção seguinte, apontamos, de forma breve, o perfil da instituição de ensino e dos estudantes da turma para espelhar os contextos que embasam o repertório linguístico observado nas produções dos estudantes.

## A ESCOLA E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Localizada em uma área central da cidade, a instituição torna-se acessível para os cidadãos do município de Garanhuns (zona urbana e rural) e de municípios vizinhos, o que contribui para a heterogeneidade da comunidade escolar. Atende estudantes matriculados em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do ensino médio (EMEJA), totalizando 804 estudantes, distribuídos em 07 turmas do Ensino Fundamental, atendidas apenas no turno vespertino, 13 turmas do Novo Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, e 02 turmas de EMEJA atendidas no horário noturno.

Na corrida pela necessidade de promover uma educação que favoreça o desenvolvimento integral do cidadão, objetivo colocado pela Base Nacional Comum Curricular, as instituições de ensino

convivem cada vez mais com uma educação de resultados e buscam a partir do monitoramento das aprendizagens garantir aos estudantes um melhor desempenho nas avaliações externas. Diante desse objetivo, o acompanhamento das aprendizagens é imprescindível para a construção de estratégias que promovam a aquisição de conhecimentos pelos estudantes e tais avaliações são tomadas como instrumentos importantes para que essa ação atenda às suas reais necessidades de aprendizagens.

Aqui trazemos um recorte do desempenho da instituição nos exames externos para o ensino fundamental anos finais, modalidade em que se encontra a turma pesquisada. Nos últimos anos de avaliação a nível Brasil (SAEB) e de Estado (SAEPE), tem alcançado resultados satisfatórios o que retrata um direcionamento do ensino voltado para a melhoria das aprendizagens do seu público. A saber, dados do Qedu com base no IDEB demonstram que a meta projetada para 2019 do ensino fundamental anos finais foi de 4,2 e a nota alcançada foi de 5,2.

O crescimento é expressivo e o resultado de 2023 ilustra bem esse fato com o alcance da pontuação 6,0 que coloca a escola como destaque entre as demais regulares do Ensino Fundamental anos finais em todo o estado de Pernambuco. A maioria dos estudantes que concluíram essa etapa em 2023, tanto em Português quanto em Matemática, estavam no nível básico de aprendizagem de acordo com a avaliação do SAEPE.

**Tabela 3** – Desempenho do ensino fundamental nas avaliações externas

| Ano da avaliação | Desempenho SAEB | Desempenho SAEPE |
|---|---|---|
| 2019 | 5,2 | 5,4 |
| 2021 | 2,4 | 5,4 |
| 2023 | 6,0 | 5,5 |

*Fonte: elaboração própria.*

SUMÁRIO

É relevante indicar que até a divulgação desses resultados, a nota do IDEB foi calculada com base na nota da avaliação e no fluxo escolar e para o SAEPE leva-se em consideração o desempenho na avaliação. Os significativos resultados na modalidade Ensino Fundamental anos finais demonstram que a instituição de ensino tem proposto um trabalho de inserção dos estudantes em práticas letradas que lhes garantam o uso da língua em situações diversas de comunicação como é proposto por esses exames.

## OS ESTUDANTES DO 6º ANO

A turma é formada por 37 estudantes que estão dentro da faixa etária para cursar a série/ano. Uma turma heterogênea constituída em sua maioria por meninas, conforme ilustra quadro abaixo.

**Tabela 4** – Descrição dos estudantes da turma

| **Estudantes do 6º ano** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Idade** | | | **Gênero** | | **Cor/Raça** | | | |
| 10 anos | 12 anos | 11 anos | Feminino | Masculino | Branco | Pardo | Preto | Amarelo |
| 16% | 32% | 51% | 67% | 32% | 62% | 32% | 2% | 2% |

*Fonte: elaboração própria.*

A faixa etária aponta para o fato deles terem sido alfabetizados na idade pretendida dentro da sistematização escolar o que garante a possibilidade de um bom desenvolvimento nessa etapa de ensino.

Oriundos, em sua maioria, de escolas públicas da área urbana, apenas um dos estudantes vive na zona rural do munícipio de Garanhuns (cf. Tabela 5), os demais são do próprio bairro da escola ou residem próximo, fato que assegura a boa frequência nas aulas visto que não há uma dependência do transporte público escolar.

**Tabela 5** – Origem escolar dos estudantes

| Escola pública rural | Escola pública urbana | Escola particular rural | Escola particular urbana |
|---|---|---|---|
| 01 estudante | 29 estudantes | Nenhum estudante | 08 estudantes |

*Fonte: elaboração própria.*

Outra característica relevante, diz respeito ao grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis. Em maior número estão aqueles que concluíram o ensino médio, incluindo alguns de formação em nível superior. Além disso, esses estudantes são, aparentemente, bem acompanhados pelos responsáveis uma vez que o número de representantes nas reuniões de pais e de plantão pedagógico é significativo de acordo com dados da secretaria da escola.

Esse cenário permite aos estudantes e aos seus familiares a participação em práticas diversas de letramento criadas pelas instituições sociais - escolas, igrejas, repatições públicas civis, repartições comerciais - próprias de espaços urbanos o que lhes favorece a inserção efetiva em eventos comunicativos mediados, principalmente, pela escrita.

Para a maioria dos professores, a turma é caracterizada como participativa e pró-ativa tendo bons rendimentos no desempenho ao longo do ano letivo o que pode também ser justificado pelo acompanhamento familiar. Além disso, a professora responsável pela biblioteca, indica que a turma tem um grupo considerável de leitores que visitam o espaço para solicitar o empréstimo de livros semanalmente.

## ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Nesta seção, estão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados com o objetivo principal de descrever e analisar os desvios categorizados na diagnose e apresentados na metodologia seguindo o modelo de Bortoni-Ricardo (2005).

Os desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita não foram significativos, considerando que o detalhamento na tabela tem correspondência com a quantidade de ocorrências nas produções. Por outro lado, demonstram que há estudantes que ainda não dominam as convenções de regularidades e/ou de irregularidades da ortografia além de acentuação.

Começaremos a análise por casos de irregularidades, visto que esses não têm uma regra e podem ser justificados pela origem etimológica da palavra ou pela tradição de uso. Nesses casos, Morais (2007) indica o trabalho de memorização para assimilação como em *avia* > *havia, abitava* > *habitava e abita* > *habita* em que o estudante (identificado como E12) desconhece a grafia das palavras e realiza tais registros estabelecendo a relação fonema-letra, ou, por saber que a consoante h não tem som em nossa língua, portanto, não faria falta à construção desses vocábulos. A respeito dessa escrita, Cagliari (2019 p. 177) diz que "esse tipo de erro é comum, quando os alunos são incentivados a escrever a partir do princípio alfabético".

Os textos registraram uma única ocorrência em que a troca da representação gráfica do som de /ʃ/ em *xão* ao invés de chão, encontrada no texto do estudante E12, que é determinada por razões etimológicas da língua portuguesa. A mesma condição é perceptível na transcrição de [a'tras], ['si.mɐ] e ['tris.tʃi] sugerindo que os estudantes não conseguem representar o som de /s/ graficamente, pois ele pode ser representado por letras diferentes dependendo da origem da palavra como os dados encontrados na escrita dos discentes E10, E11 e E12, a saber: *atraz, sima e trizte*. Os textos apresentam outras trocas na relação grafia -fonema da letra s conforme dados da tabela 1.

Outros registros evidenciam incoerências ortográficas que não estão relacionadas apenas à compreensão de uma regra. Um exemplo é a grafia "conseguio" em lugar de conseguiu, verificada na escrita de dois estudantes, a saber E2 e E8 e com característica

SUMÁRIO

similar em outras duas ocorrências *saio* > *saiu e descidio* > *decidiu* também verificamos que mais dois discentes, E5 e E12, respectivamente, demonstram dúvidas ao grafar o som da semivogal /w/ em formas verbais da terceira pessoa do singular no pretérito perfeito.

Como proposta pedagógica, atividades que proporcionem o reconhecimento da generalização do uso da vogal "u" na grafia desses verbos podem ajudar a evitar esse tipo de escrita, como também destes casos de substituição, que outros discentes fazem, da semivogal /w/ pela consoante lateral /l/ na coda silábica de verbos no pretérito perfeito, como em *olhol*, *perguntol*, *vil*, *mel*, *entrol* e *acordol* encontradas no texto do participante E11 e a forma *ficol* em E12.

Destacamos ainda, a escolha realizada pelo estudante E12 ao grafar a forma no passado do verbo "permitir" nasalizando com o til usando '**ão**' ao invés de 'am', o que evidencia uma ocorrência justificada pela dificuldade que o discente tem de reconhecer como marcar na escrita a terceira pessoa do plural de formas verbais nesse tempo. Ao refletir sobre isso, Lima Jr. (2023) coloca que

> não é possível utilizar o som para se escolher entre registrar a nasalização com <m, n> ou com til, o que leva a equívocos de ortografia por parte de alunos, como a comum troca de <am> por <**ão**> e vice e versa em verbos, como em 'estavão' para 'estavam'. Nos casos em que as duas grafias são possíveis, como em 'ficarão-ficaram', a escolha equivocada de grafemas pode levar a problemas de comunicação (Lima Jr., 2023, p. 38).

A representação gráfica da nasalização da desinência verbal de terceira pessoa do plural quando os estudantes precisam escrever no passado ou futuro comumente sofre influência da fala, fenômeno que prevê um trabalho de reflexão fala e escrita, o que se justifica "porque foneticamente os morfemas "-am" e "**ão**" guardam mais semelhanças do que diferenças" (Nunes, 2023, p. 80). Sobre a abordagem desse fenômeno em sala de aula, a pesquisadora sugere que devem ser promovidas discussões para estimular a consciência

SUMÁRIO

fonológica exercitando a diferença na tonicidade com exemplos de pares mínimos (pularam/pularão; pulam/pulão).

Mais um desvio frequente na escrita de estudantes que já passaram pelo processo de alfabetização, segundo pesquisas, é o uso do diacrítico para marcar a tonicidade da sílaba. A escrita em muitos dos textos analisados neste estudo apresenta essa dificuldade de compreensão da função do acento, por isso os estudantes cometem equívocos em sua aplicação ou deixam de utilizá-los, são exemplos as formas *manha > manhã, satanas > satanás, satanico > satânico e voce > você* redigidas pelo participante E1 bem como *perfêito > perfeito* e *cídade > cidade* grafadas por E2. A acentuação segue uma regra ortográfica que exige a relação entre fala e escrita, além do reconhecimento da estrutura silábica, já que nem sempre a tonicidade é marcada graficamente.

Em situações de escrita dessa natureza, o professor, ao avaliá-las em detrimento da acusação de "erro", deve ter em mente que "o acento tônico no português possui muito mais regularidades do que irregularidades, e são estas irregularidades que, quase em sua totalidade, exigem uma marcação diacrítica na escrita" (Magalhães, 2023, p. 286) para de forma significativa propor atividades de análise da tonicidade e de reconhecimento das irregularidades que determinam o uso do acento gráfico.

Dando prosseguimento a análise, na sequência, discutimos sobre os desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita que somam 29 ocorrências, o grupo II, no qual de acordo com Bortoni-Ricardo (2005) , estão inseridos os desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; os desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e que refletem o aspecto social da linguagem com a incidência das variedades dialetais e os desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas que representam formas estigmatizadas. Salientamos que esse último tipo de desvio não foi identificado nas produções textuais analisadas.

SUMÁRIO

Como exemplo de desvio de regras fonológicas no nível gradual, observamos na escrita dos estudantes da turma investigada a supressão de estruturas silábicas em processos fonológicos recorrentes. Na tentativa de grafar *estou* e *está*, registram-se formas suprimidas como 'tou' e 'tá' grafadas pelos participantes E2 e E7, caracterizando a aférese. Já a síncope ocorre quando há supressão de um fonema ou sílaba no meio da palavra, resultando em formas como as encontradas nos textos dos participantes E2 e E11, a saber: *mintos* (por muitos) e *discupa* (por desculpa), essa última também envolve outra regra fonológica, que será explicada mais adiante.

A estrutura silábica também é o contexto do processo fonológico apócope que consiste na retirada de som no final do vocábulo, principalmente, em verbos no infinitivo e no futuro do subjuntivo. Essas realizações são típicas dos falares brasileiros pessoas não – escolarizadas e escolarizadas reproduzem na fala esses processos fonológicos e não geram situações preconceituosas inclusive, são estilos socialmente aceitáveis como adequado. Bortoni-Ricardo ao indicar o traço gradual desses processos, reforça que

> a perda – ou aférese – da sílaba inicial es- no verbo estar é um traço generalizado no português brasileiro, especialmente nos estilos não-monitorados. Igualmente a perda do /r/ final nos infinitivos verbais e nas formas do futuro do subjuntivo é um traço gradual (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 56).

Ao grafar formas verbais no infinitivo sem representar o som final de /r/ se tem uma ação tanto da língua falada como da língua escrita justificada também pela regra fonológica da supressão do /r/ pós vocálico, como detalha Bortoni-Ricardo (2004) no final de palavra com sílaba CVC ocorre a queda da segunda consoante que pode ser /r/, /s/, /n/, /l/, /i/ e /u/.

O fenômeno da ditongação nos chama a atenção por ser o único que se repete em textos de três estudante com cinco ocorrências

com contexto semelhante. Os registros gráficos em *atrais, veiz e nois* podem ser entendidos como reprodução da fala dos participantes E2, E4 e E11, o que se explica pelo contexto fonológico, pois as fricativas têm traços similares aos das semivogais. Isso fica claro na explicação de Nunes (2023, p.68) ao afirmar que "Tanto as fricativas alveolares /s, z/ quanto os glides apresentam o traço [+anterior], já as pós-alveolares [ʃ, ʒ] e os glides têm em comum o traço [+alto]".

Essa inserção da semivogal pode ser entendida como uma produção de variante porque notamos a mudança linguística, entretanto o sentido é mesmo da forma convencionada: vez>veiz, atrás>atrais e nós>nois. A ditongação, então, ocorre por causa do acréscimo da semivogal palatal /j/ pelo processo reconhecido como epêntese.

Sobre isso, de Paula (2023, p. 130) explica que "A epêntese ocasiona a formação de um ditongo decrescente fonético e pode ser ocasionada pela presença, na sílaba, de uma consoante fricativa em posição de coda, como em mês ~ m[ej]s, dez ~d[ej]z, arroz ~arr[oj] s e muitos outros" casos semelhantes aos registrados pelos estudantes desta pesquisa.

A substituição da consoante líquida /l/ pela semivogal /w/ em posição de coda na sílaba como correu em representações da escrita dos estudantes E12 e E15, a saber: *resouve* , *voutar*, *soutou*, *seuvagems,* constitui a influência da fala na escrita uma vez que o /l/ nessa posição é pronunciado como /u/ o que configura a neutralização.

Pesquisas, como a realizada por Damulakis (2023), apontam que a vocalização da consoante lateral /l/ em coda é uma realização recorrente no português brasileiro. Este autor explica que "quando ocupa a posição de coda, essa consoante pode sofrer dois fenômenos principais, a depender do dialeto: a vocalização (ou semivocalização) e o rotacismo (às vezes, com retroflexão). Com a vocalização, o /l/ pode ser pronunciado como a vogal /u/, de maneira que palavras como *mal* e *mau* podem soar da mesma forma" (Damulakis, 2023, p. 199).

SUMÁRIO

Essa escolha pode ser justificada pelo fato de a vocalização ser recorrente na fala dos estudantes, o que leva à dificuldade na distinção entre os grafemas <l> e <u> na escrita. O desconhecimento da regra para o /l/ nesse contexto fonológico evidencia a necessidade de reflexão sobre essa regularidade, uma vez que os estudantes apenas modificaram a configuração silábica, substituindo a estrutura CVC por CVG—uma formação possível na língua portuguesa—sem provocar alterações morfofonológicas.

O estudante, E11, ao grafar 'discupa' suprime o /l/ que na fala não tem som representando o que se explica pelo contexto fonológico, conforme Damulakis (2023, p. 211-212) "outra questão envolvendo ortografia decorrente da vocalização é a maior propensão a apagamentos depois de vogais posteriores, sobretudo a vogal /u/, como em desculpa, cultura etc.". A estrutura fonológica em que a consoante l, fonologicamente, é produzida como a semivogal /w/ garante essas posições fonéticas na construção das sílabas como sinaliza Pacheco (2023).

No corpus analisado apenas uma ocorrência de assimilação foi identificada, isso na grafia do vocábulo *ninguei >ninguém* da escrita do discente E11, que tem na representação superficial um glide consonântico o que implica o processo de nasalização por assimilação. Silva e Carvalho (2023, p. 97) para explicar como acontece esse processo afirmam que "enquanto a VN externa, quando da representação superficial se apresenta como um glide vocálico ou consonântico, como observado em homem/cetim [omey]/[sety.]" a assimilação ocorre. Analisando a palavra "ninguém", é possível identificar a presença de um vocábulo fonético, pronunciado e não representado graficamente como em 'viagem' e 'bagagem', por exemplo.

Esse desvio é claramente a influência da oralidade na escrita como também a nasalização feita pelo participante E6 em *indentificando* > *identificando*, com a introdução da consoante nasal justificada pela presença de segmento nasal na composição

SUMÁRIO

do vocábulo, mas que revela a nasalidade como traço do estilo linguístico. O contrário foi registrado, pelo estudante E11, nas palavras *corredo* e *masã* com a retirada da consoante nasal em coda silábica, constituindo assim a desnasalização, isto é, a vogal nasalizada tornou-se oral.

Nesses casos, é aparente que as escolhas gráficas estão relacionadas à assimilação fonética visto que a aproximação de um fonema na palavra ou o distanciamento dele é algo costumeiro em práticas orais. Essa alteração de pronúncia, facilmente, transferível para a modalidade escrita, não só de crianças em processo de alfabetização, mas também de quem já passou por esse processo conforme verificamos da escrita desses estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental.

Observando os casos de processos fonológicos relacionados aos segmentos vocálicos verificamos que ao escrever '*preucupado*' ao invés de "preocupado", o estudante, E15, realiza uma harmonia vocálica. Conforme Silva e Carvalho (2023) explicitam esse processo é caracterizado pela presença da vogal alta na sílaba seguinte que possibilita a elevação das vogais médias /e/ ~/i/ e /o/ ~/u/ e que o mesmo está presente em todos os falares brasileiros. Se analisarmos o vocábulo "preocupado" a harmonia vocálica também pode ser entendida pelo fato de tratar-se de uma paroxítona e apresentar um hiato.

Além desses processos fonológicos, também foram identificados casos de hipo e hipersegmentação. Embora incluídos nesse grupo por Bortoni-Ricardo (2005), esses fenômenos são classificados como desvios de regras fonológicas categóricas, pois envolvem a junção de palavras ou a separação de sílabas devido à crase em vogal final. Tais casos se configuram como segmentação não – convencional da escrita pela ausência ou presença de espaço em branco que não seguem a delimitação de acordo com a convenção ortográfica, Tenani (2011).

SUMÁRIO

Em seguida, trazemos uma tabela com casos de hipo e hipersegmentação identificados nos textos dos estudantes da turma pesquisada.

**Tabela 6** – Casos de hipo e hipersegmentação

| | INFORMANTES | FORMA DIVERGENTE | ESCRITA OFICIAL |
|---|---|---|---|
| Hipossegmentação | E2 | né | não é |
| | E6 | devolta | de volta |
| | E11 | sepergutol | se perguntou |
| | | tafazedo | está fazendo |
| | E13 | pro | para o |
| | E15 | procuralas | procurá-las |
| | | salvalos | salvá-los |
| Hipersegmentação | E2 | a panha | apanha |
| | E14 | es que ceram | esqueceram |
| | E9 | tal vez | talvez |
| | E11 | de pois | depois |
| | | corre do | correndo |

*Fonte: as autoras, com base nos textos dos estudantes.*

Tomamos como referência a análise dos casos de escrita não – convencional do estudo de Tenani (2023) para analisarmos os registros indicados na Tabela 6. Os casos de hipossegmentação estão na escrita de mais estudantes em comparação com os de hipersegmentação apesar dos exemplos demonstrarem que a relação fala e escrita é um fator determinante para compreendermos que os participantes realizaram a escolha das grafias influenciados pela pronúncia dos fonemas.

Especificamente, notamos que a ocorrência de hipossegmentação em *devolta,* escrita do participante E6, se dá pela não tonicidade do vocábulo *de* e pela tonicidade de *volta* que na fala

SUMÁRIO

é ressaltada e atrai a primeira, uma dependência prosódica. Já em *salvalos e procuralas,* grafias do estudante E15, a dependência está também na relação morfossintática dos elementos lexicais (salva; procura -verbos e los; las – pronome oblíquo). Assim, há exemplos de hipossegmentação condicionados pela prosódia, isto é, registros motivados pela relação da oralidade com a grafia em hipóteses que o estudante levanta no processo de escrita ao representar um som como também ocorre na escrita dos discentes E13, E2 e E11 em *pro, né, tafazedo e sepergutol* como também pelas relações morfossintáticas, o verbo – clítico que é um conhecimento abordado nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quanto à hipersegmentação que é o registro com espaços em branco não convencionais dentro das palavras, as ocorrências se dão em contextos distintos, a saber: palavra trissílaba (*es que ceram /a panha / corre do*) e palavras dissílabas (*tal vez / de pois*). Essas grafias confirmam que a questão prosódica explica a dúvida ortográfica dos estudantes E14, E2, E11 e E9. Ressaltamos que a autora propõe um trabalho de reflexão sobre a ortografia e a fala, em atividades práticas, como meio de contribuir com a aprendizagem da segmentação convencional das palavras.

Em consonância, destacamos a relevância de uma proposta de ensino embasada nas necessidades de aprendizagem dos estudantes e organizada em ações reflexivas de usos das modalidades oral e escrita observando as suas interrelações apontadas por Henriques (2021) para uma aprendizagem significativa da língua.

Do exposto, compreendemos que os estudantes desta turma apresentam estágios diferentes de escolarização, alguns em processo de formulação e reformulação de hipóteses sobre os registros de coda, de construção vocálica, de correspondência fonema-letra, de nasalização de aspectos relacionados tanto aos fenômenos fonético-fonológicos quanto às questões morfossintáticas que envolvem o domínio da escrita do léxico. Como já mencionado

SUMÁRIO

durante a análise, a ação pedagógica tem forte influência no desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes neste nível de escolaridade, sobretudo com um trabalho reflexivo da língua. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma proposta didática com o objetivo de criar situações de aprendizagem significativas tomando como objeto de ensino a compreensão de um dos fenômenos analisados a partir da ludicidade.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:
## O CASO DO JOGO PEDAGÓGICO MANIPULÁVEL

É unânime entre os linguistas que estudam os processos fonológicos e a variação linguística que uma das possibilidades de melhorar a aprendizagem dos estudantes está em desenvolver neles a consciência fonológica o que se faz por meio da reflexão entre as variantes da fala e as da escrita. Os estudantes devem ser levados à compreensão de que há diferentes formas de se falar e de se escrever determinada palavra além dos diversos contextos de uso.

As formas faladas nas situações informais, por exemplo, do convívio familiar dos estudantes devem ser consideradas pelo docente nas situações de avaliação da produção escrita, que não visam a identificação de desvios ortográficos, por meio de atividades de leitura e escrita com o propósito de levá-los ao reconhecimento de que as diferenças entre essas formas e o estilo prestigiado pela escola está nas relações sociais que cada uma representa. Essa proposição didática objetiva ensinar aos aprendizes o que realmente necessitam aprender.

Nesse caso, o estudo da variação linguística pode favorecer as escolhas linguísticas adequadas aos mais diversos eventos

SUMÁRIO

comunicativos dos quais os estudantes sejam participantes ativos, o que cumpre a função do ensino da língua portuguesa de ensinar aos indivíduos a usarem a língua de forma consciente e eficaz.

A diagnose e a análise dos desvios ortográficos dos estudantes da turma pesquisada nos permitiram identificar equívocos relacionados às correspondências regulares e irregulares da ortografia oficial, além da falha na acentuação como também a ausência da consciência fonético-fonológica que permite, ainda, a intervenção da fala na representação gráfica de fonemas, principalmente vocálicos em diferentes contextos. Isso reflete a importância que a linguagem falada de alguns desses estudantes representa para a habilidade de escrita deles.

Essa constatação deixa claro que os aprendizes necessitam, incialmente, compreender que o som nem sempre tem uma representação física ou que terá uma única forma. A escrita é uma atividade que deve ser orientada devido a sua complexidade, pois "implica tomada de decisão que resulta de um trajeto metalinguístico assentado em uma consciência apropriada sobre grafia da palavra" conforme caracteriza Silva e Carvalho (2023, p. 109). Tomando por base essa proposição, a promoção da reflexão das regras dos desvios com comparações, levantamento de hipóteses, práticas de leitura, escrita e análise em pares, coletiva ou individualmente podem ser vistas e utilizadas como instrumentos para o trabalho com esses desvios.

O ensino da ortografia em sala de aula de língua portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda é uma prática que se limita a identificação de "erros" e, consequentemente, perpetua os registros não convencionais, pois ainda são identificados em outros níveis de ensino como atestam pesquisas sobre a influência dos conhecimentos fonéticos e fonológicos sobre a linguagem escrita. À vista disso, é urgente uma mudança de postura dos

SUMÁRIO

professores que devem conhecer as especificidades das questões fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas e variacionais da língua para proporem situações de ensino que promovam a conscientização e não apenas identificar a linguagem dos estudantes como "erros ortográficos" sob pena de levá-los a questionar se podem ou não aprender a escrever.

Diante desse quadro, outra proposta de prática pedagógica produtiva foi não somente pensada, mas também elaborada com o intuito de estimular a aprendizagem de algumas regras fonológicas, de acordo com necessidades identificadas nas produções analisadas neste trabalho. Tal proposição consiste na utilização de um jogo manipulável como ferramenta didática, com base nos trabalhos já citados aqui.

O jogo será um instrumento para a aprendizagem significativa de reflexão das especificidades fonético-fonológicos como alternativa à exercícios de memorização ou mera descrição de regras ortográficas. Dessa forma, se constituirá em um espaço para a sistematização, reflexão e construção de sentidos por meio da interação entre os aprendizes e o professor.

## A ELABORAÇÃO DO JOGO PEDAGÓGICO MANIPULÁVEL: DESCRIÇÃO DAS REGRAS, JOGABILIDADE E DO PROTÓTIPO

O jogo intitulado "Trilha Fonoturística" é uma proposta que não se limita ao ensino da ortografia, devido à interdisciplinaridade, integrando conhecimentos da Língua Portuguesa, História e Cultura

SUMÁRIO

Regional. Na busca de promover reflexões sobre a diversidade linguística e o patrimônio cultural de Garanhuns, espera-se que os estudantes compreendam os fenômenos linguísticos dentro de um contexto sociocultural mais amplo.

Após a análise das produções dos estudantes, constatou-se que não houve recorrência dos mesmos fenômenos linguísticos que justificassem sua abordagem no jogo. Diante disso, optou-se por trabalhar um fenômeno relacionado ao sistema vocálico da língua portuguesa, focando na ditongação e na monotongação. Esses processos fonológicos foram escolhidos por sua relevância no ensino da escrita e estarem presentes na fala culta urbana, como destacam Moura e Silva Jr. (2020) e Aragão (2020), pois refletem a interação entre oralidade e norma-padrão e são presentes em diversas variações dos falares brasileiros.

A construção do jogo foi realizada observando as competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo a compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico e social, bem como o respeito às variações linguísticas e o uso adequado da norma-padrão. Além disso, foi alinhado ao componente curricular de Língua Portuguesa, desenvolvendo habilidades como a escrita correta de palavras, a identificação da variação linguística em diferentes contextos e o uso consciente da norma-padrão.

A estrutura do jogo baseia-se em um tabuleiro que representa os principais pontos turísticos e eventos culturais da cidade de Garanhuns conforme pode ser observado na Imagem.

SUMÁRIO

**Imagem 1** – Mapa da Trilha Fonoturística

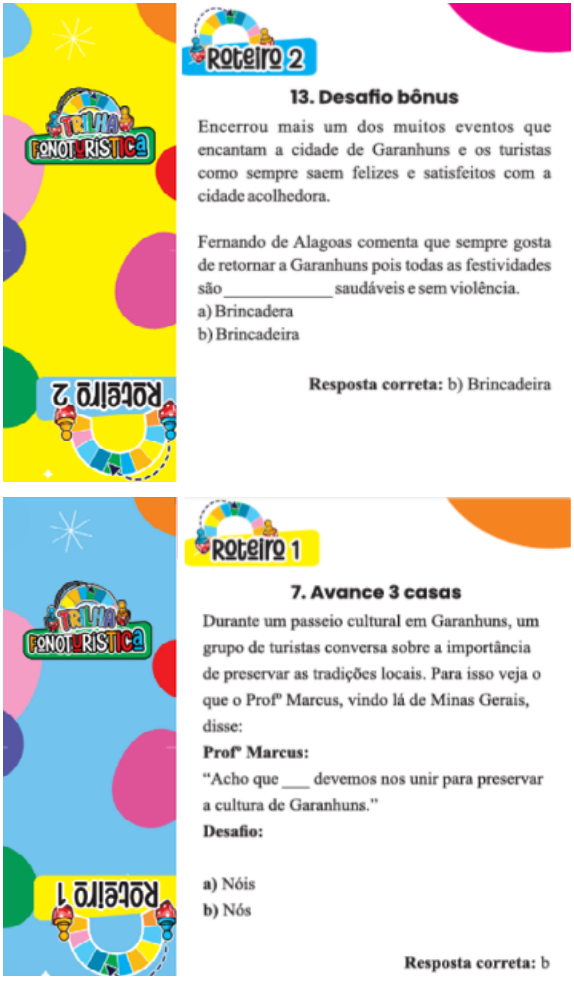



*Fonte: elaboração própria.*

SUMÁRIO

Durante o percurso, os jogadores encontram personagens que representam diferentes regiões e formas de falar, apresentando palavras ou frases em que ocorrem fenômenos de ditongação e monotongação (Imagem 2). O desafio consiste em identificar e corrigir esses fenômenos de acordo com as convenções da língua escrita.

**Imagem 2**

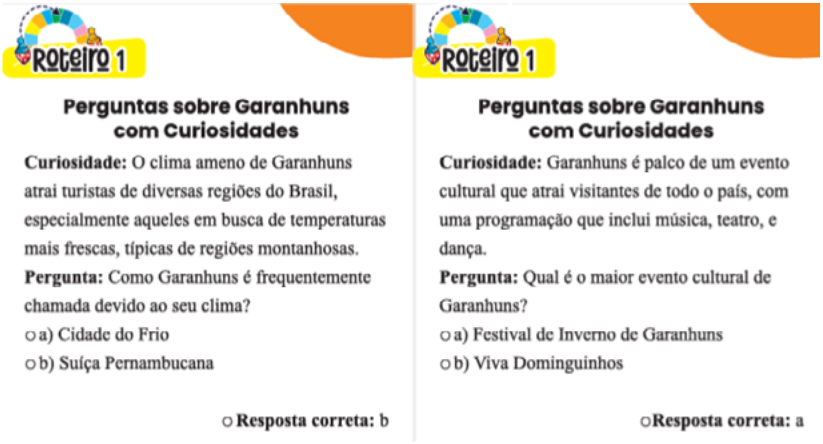



*Fonte: elaboração própria.*

SUMÁRIO

A jogabilidade do jogo segue um formato interativo e competitivo. Os jogadores, de dois a quatro participantes (em duplas), avançam no tabuleiro conforme o lançamento de um dado. Ao chegarem a um ponto turístico, enfrentam desafios linguísticos relacionados à história, cultura ou características locais (Imagem 3), especialmente sobre os fenômenos de ditongação e monotongação. Algumas paradas oferecem desafios extras, nos quais os jogadores precisam corrigir palavras ou expressões dentro de frases mais complexas.

**Imagem 3**




As regras do jogo são simples e dinâmicas. Cada jogador lança o dado para determinar sua movimentação no tabuleiro. Ao parar em um ponto de encontro, o adversário retira uma carta de desafio e lê a frase apresentada pelo personagem. O jogador da vez deve responder corretamente a palavra ou expressão, ajustando-a à norma escrita. Caso acerte, ele avança no jogo; caso contrário, passa a vez para o próximo jogador. Durante o percurso, os jogadores podem optar por seguir diferentes rotas, adiconando uma experiência estratégica.

O jogo conta com diversos componentes, incluindo o tabuleiro, que ilustra os pontos turísticos de Garanhuns; peões representando

SUMÁRIO

os jogadores; cartas de encontro, que contêm os desafios linguísticos; cartas de desafio, que oferecem tarefas especiais para maior engajamento; um dado para determinar a movimentação; e fichas de pontuação, que recompensam os acertos na correção ortográfica. A finalização do jogo ocorre quando o primeiro jogador chegar à Praça Mestre Dominguinhos e responder corretamente a última pergunta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como os desvios ortográficos presentes na escrita de alunos do sexto ano se relacionam com fenômenos fonológicos e com a influência constante da oralidade. A partir da análise dos dados, ficou evidente que esses desvios não são falhas ou descuidos, mas traços do funcionamento da língua falada que os estudantes tentam, muitas vezes intuitivamente, transferir para a escrita. Isso mostrou que a escrita, para esses alunos, ainda é um processo em construção, influenciado por marcas da oralidade e pelas dificuldades em lidar com as regras, muitas vezes arbitrárias, da ortografia da língua portuguesa.

No que tange aos desvios apresentados, constatou-se que, em boa parte dos casos, o problema não está exclusivamente pautada na falta de conhecimento das regras, mas na complexidade do próprio sistema ortográfico, que exige do aluno mais do que repetir formas corretas: exige reflexão, comparação, prática e contato constante com a língua escrita. Muitos dos desvios observados fazem sentido dentro da lógica da fala, sendo esse o aspecto de maior desafio para o professor, tendo em vista que é sua função auxiliar o estudante quanto à percepção de que seguir essa lógica, em determinadas situações, pode ser um obstáculo para a escrita convencional.

Isso posto, reafirma-se que identificar as causas dos chamados erros ortográficos constitui um processo necessário para tornar

SUMÁRIO

o professor mais apto a desenvolver metodologias alinhadas às reais necessidades dos alunos. Tal compreensão amplia as possibilidades de enfrentamento das dificuldades ortográficas de forma estratégica e respeitosa com a diversidade linguística, favorecendo o desenvolvimento da consciência linguística necessária para que os estudantes façam escolhas adequadas às diferentes situações de comunicação e se integrem, com autonomia e segurança, às práticas sociais mediadas pela escrita.

Caminhando para fechar essas (in)conclusões, reporta-se às reflexões de Sene; Barbosa (2018) de que o domínio da ortografia não se constrói por meio da repetição ou memorização de regras isoladas. Ao contrário, exige práticas pedagógicas que despertem no aluno uma postura ativa diante da linguagem, em que a leitura e a reflexão sobre os usos da escrita ocupem um lugar central. É nesse processo de contato constante com textos e situações reais de produção que o estudante começa a compreender a ortografia como parte de um sistema mais amplo de sentido, cuja aprendizagem se dá de forma gradual, contextualizada e significativa.

# REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. P da S. **A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia**. 145 f. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13330. Acesso em 27 de janeiro de 2025.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?**: sociolingüística & educação. Parábola, 2005.

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

SUMÁRIO

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 12 de dezembro de 2024.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Algumas questões de linguística na alfabetização** [em linha]. 2019. Disponível em **http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140**. Acesso em 29 de janeiro de 2025.

DAMULAKIS, Gean Nunes. A consoante lateral e dificuldades na escrita. *In:* KAILER, Dircel Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da. (org.). **Fonologia e variação:** Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 197-226.

DE PAULA, Aldir Santos. Ditongos: delimitação, variação e ensino. *In:* KAILER, Dircel Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da. (org.). **Fonologia e variação:** Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 117–116.

DE SENE, M. G.; BARBOSA, J. B. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. **A Cor das Letras**, *[S. l.]*, v. 19, n. 3, p. 7–26, 2019. DOI: 10.13102/cl.v19i3.4340. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4340. Acesso em: 29 jan. 2025.

DE SENE, M. G.; BARBOSA, J. B. A diagnose de traços graduais em redações escolares e a importância da pedagogia da variação linguística. **Entretextos**, v. 23, n. 3, p. 96-117, 2023.

DIAS, Janainna Alves de Freitas Rocha; FERREIRA, Élida Paulina**.** Desvios na escrita: projeções fonético-fonológicas ou consequências do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia. **Caderno de Letras**, n. 24, p. 169-189, 2015.

DOLZ, Joaquim; STORTO, Letícia Jovelina; GRAÇA, Luciana de Almeida; DA SILVA, Kléber Aparecido. Didática da Oralidade: uma entrevista com Joaquim Dolz. Signum: **Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 161–172, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p161. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/48303. Acesso em: 31 jan. 2025.

FIORIN, José Luiz Org *et al.* **Introdução à lingüística II:** princípios de análise. Contexto, 2003.

GOMES, Mariani Vanessa *et al.* **A oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental**: diálogo entre teoria e prática. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

SUMÁRIO

GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antônio. **A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica.** *In*: MORAIS, Artur Gomes de (Org). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Podemas, Grafemas, Fonemas... *In:* HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, Fonologia e Ortografia**. 5. ed. – Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2021. p. 23-27.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 46–63, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269. Acesso em: 31 jan. 2025.

LIMA JR., Ronaldo Mangueira. Nasalização. *In:* KAILER, Dircel Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da. (org.). **Fonologia e variação**: Diretrizes para o ensino. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 227- 248.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS , Artur Gomes de.; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia:** ludicidade e reflexão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

MORAIS , Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Palavra de Professor).

MORAIS , Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In:* MORAIS, Artur Gomes de.; SILVA, Alexsandro da.; MELO, Kátia Leal Reis de. (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NUNES, Vanessa Gonzaga. Fonologia e variação: aplicação ao ensino. *In:* KAILER, Dircel Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da. (org.). **Fonologia e variação**: Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 57-84.

OLIVEIRA, F. A. L. Do saber científico ao saber escolar: caminhos para uma educação linguística. *In*: Maria Célia Rocha de Moraes. (Org.). **Aprendizagem linguística em jogo**: Ações interventivas em prol da recuperação de habilidades pontuatórias na escrita de estudantes do ensino fundamental - anos finais. 1ed.Recife: EDUPE, 2024, v. 1, p. 30-34.

OLIVEIRA, L. J. M. de. **As marcas da oralidade na escrita de alunos de 6º ano**: análise e intervenção a partir da escrita escolar e do olhar docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade de Pernambuco – Garanhuns, 2020.

SUMÁRIO

PEREIRA, LEILANE. A interferência das regras fonológicas e morfossintáticas do dialeto na aprendizagem do português padrão. **Revista Educação Online.** Rio de Janeiro, n. 24, jan-abr 2017, p. 20-37.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. Campinas SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa**, v. 1, p. 87-108, 2020.

PILATI, Eloisa Nascimento Silva; DE LIMA OLIVEIRA, Fernando Augusto; DE VASCONCELOS, Silvia Ines Coneglian Carrilho. Entrevista com Eloisa Nascimento Silva Pilati. **Fórum Linguístico**, v. 20, n. 2, p. 9005-9011, 2023.

DE PAULA, Ana Carvalho; LIMA JR, Ronaldo Mangueira. A interface grafema-fonema no tratamento de desvios ortográficos recorrentes de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. **Working Papers em Linguística,** v. 24, n. 1, p. 12-31, 2023.

SÁ, Poliana Martins Oliveira. **Jogos pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia-PE.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SANTOS, Ademária Santana Sales. **Baú da monotongação**: o processo fonológico da monotongação na escrita de alunos do ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, Laudicéia Santana de Andrade da. **Marcas da oralidade na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental**: uma proposta de intervenção. Dissertação de Mestrado-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Ailma do Nascimento.; CARVALHO, Lucirene da Silva. Os segmentos vocálicos e os processos fonológicos: implicações para o ensino de língua portuguesa. *In:* KAILER, Dircel Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da. (org.). **Fonologia e variação:** Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 85-116.

SUMÁRIO

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, AG de; MELO, KLR de. **Ortografia na sala de aula.** Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Laudicéia Santana de Andrade da. **Marcas da oralidade na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental**: uma proposta de intervenção. Dissertação de Mestrado-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TENANI, Luciani. Tudo junto ou separado? Grafias não convencionais de palavras. *In:* KAILER, Dircel Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da. (org.). **Fonologia e variação:** Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 299-327.

TENANI, L. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. **Revista da ABRALIN**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, 2011. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1071. Acesso em: 4 maio. 2025.

TEZANI, Thaís Cristina. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília-SP, v. 7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# 6

*Cíntia Karine Costa Cordeiro Torres*
*Diana Sheila Valeriano Lopes*
*Grace Kelly Souza Evangelista*

# CONFUSÃO DO "S":

## UM JOGO COMO PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE DESVIOS ORTOGRÁFICOS

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.6*

SUMÁRIO

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitas dificuldades linguísticas evidenciam-se no percurso escolar dos estudantes, especialmente à medida que este avança nos níveis de escolarização e é progressivamente confrontado com as complexidades do sistema da escrita alfabética (Sene, 2018, Sene; Barbosa, 2019, 2023). Inicialmente, a aprendizagem da linguagem escrita costuma apoiar-se fortemente na familiaridade com a oralidade, o que permite certa correspondência entre sons e letras. Contudo, essa relação nem sempre se mantém estável, dado que a língua escrita, embora baseada nas estruturas fonéticas e fonológicas, incorpora também aspectos de natureza arbitrária e histórica que a torna mais complexa.

Para que um indivíduo seja considerado competente no uso da escrita, é essencial apropriar-se da linguagem de forma consciente, demonstrando reflexão e clareza no reconhecimento e uso dos grafemas. Essas formas gráficas constroem a estrutura escrita da língua, mas são também ricamente constituídas de condições fonêmicas que proporcionam reconhecimento auditivo em sua função oralizada. Os símbolos alfabéticos não conseguem, plenamente, apresentar correspondente equivalência com a forma sonora, o fonema (Henriques, 2021).

Nesse momento, o indivíduo se vê diante do desafio de conciliar a familiaridade fonética adquirida na oralidade com as convenções da escrita, que não seguem sempre uma lógica linear ou transparente (Sene, 2023). A ortografia da língua, por exemplo, reflete não apenas a representação dos sons, mas também regras morfossintáticas, etimológicas e até socioculturais, exigindo, portanto, do aprendiz uma reorganização cognitiva e linguística que vá além da mera decodificação sonora. Trata-se, assim, de um processo de reequilíbrio entre a representação fonética e as normas convencionais da escrita, implicando na compreensão de que o sistema linguístico

SUMÁRIO

não é apenas reflexo da fala, mas uma construção social com múltiplos níveis de funcionamento e significação.

O aprendiz que até então se comunicava de maneira eficiente por meio da oralidade, inserido em uma comunidade linguística marcada pela variação, ao ser introduzido no universo da escrita, tende a enfrentar uma série de desafios decorrentes justamente da tentativa de transpor para a escrita as formas fonéticas consolidadas na experiência oral.

Para superar tais obstáculos, é necessário que esse sujeito se familiarize com as diferentes formas de representação das unidades linguísticas, reconhecendo e articulando os aspectos formais que compõem a estrutura da língua escrita: a forma gráfica da letra, seu nome convencional e, sobretudo, o valor fonético que ela pode assumir nos diferentes contextos. Como destaca Henriques (2021, p. 46), trata-se de um movimento que requer do aprendiz a habilidade de harmonizar e assimilar essas diferentes dimensões, de modo a tornar-se proficiente tanto na construção da "palavra ortográfica" quanto da "palavra fonológica".

Eis, portanto, o desafio da educação escolar: provocar a reflexão linguística ao discente para que tenha uma experiência mais confortável na transição da fala para a escrita, pacientemente, aprendendo a dominar estas formas ao longo do processo de aquisição e letramento escrito. Sobre este aspecto, Simões (2006, p. 15) comenta:

> Sabemos que o domínio das formas escritas não pode ser adquirido imediatamente; ele se faz com a prática da língua: muitas leituras e muitas escritas. Contudo, há estruturas básicas da fonologia da língua que podem e devem ser assentadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, para que o estudante obtenha pontos de partida para seu aperfeiçoamento fundamentando sua prática de usuário da língua com uma boa dose de raciocínio linguístico.

SUMÁRIO

Uma dos problemas no ensino da ortografia, como aponta Sene (2023), é a ausência de seu ensino sistemático nos anos finais do Ensino Fundamental II, é como se houvesse um entendimento de que ao chegar esse nível de ensino, o estudante já tivesse sanado as dificuldades ortográficas, o que não é verdade como apontam estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e Sene (2018).

Além disso, as dificuldades nesse processo do letramento escrito são ampliadas pela ausência do aprofundamento nos conhecimentos teóricos (tanto em fonética quanto em fonologia) que possibilitariam o entendimento das distintas naturezas dos desvios ortográficos apresentados pelos estudantes, seja pela arbitrariedade da convenção escrita, seja pela interferência de transposição de hábitos da fala. Esses conhecimentos permitiriam a construção de estratégias pedagógicas mais precisas e eficazes para amenizar as dificuldades ortográficas. E tudo isso, em conjunto, contribui para que ainda tenhamos educandos apresentando desvios ortográficos ao longo da sua escolarização.

Diante desse cenário, este trabalho objetiva trazer a identificação, categorização e análise de desvios ortográficos encontrados na produção textual de alunos do 7º ano do ensino fundamental à luz de teóricos como Bortoni-Ricardo (2005), Mikaela-Roberto (2016), Sene; Barbosa (2019) e Pereira (2019). A partir dessa análise, propomos o jogo manipulável "Confusão do S", que traz uma intervenção para os desvios referentes às possibilidades fonêmicas da letra "s", fenômeno que foi escolhido por ser um dos mais recorrentes no corpus analisado.

Para a construção do jogo manipulável e o uso de metodologias ativas, trazemos Aranha (2021), Chamon (2021), Pilati, (2024), Huizinga (2000) e Kishimoto (2011) como aporte teórico. O uso de tecnologias quando planejadas e devidamente fundamentadas podem facilitar o processo de apreensão da língua escrita de forma mais prazerosa e reflexiva, trazendo mais otimismo quanto à superação de problemas que impedem o desenvolvimento e o conhecimento dos estudantes sobre a constituição da própria língua.

SUMÁRIO

Nas próximas seções, traremos a fundamentação teórica com a categorização de desvios ortográficos e as metodologias ativas e o jogo manipulável. Em seguida, é explicitada a metodologia, a análise dos dados, além de detalhada a proposta de intervenção com o jogo "Confusão do S", cujo protótipo estará disponível em arquivo à parte. E para finalizar, fazemos as considerações finais com as reflexões e possibilidades de ampliação da proposta.

# DISCUSSÃO TEÓRICA

## CATEGORIZAÇÃO DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS

O trabalho com a ortografia em sala de aula traz grandes desafios desde as séries iniciais. Conseguir trazer para a sala de aula o equilíbrio entre o respeito às normas trazidas pelos estudantes e a adequação às convenções de escrita faz parte desses desafios. Ademais, deve-se considerar, ainda, que as dificuldades ortográficas não se restringem aos anos iniciais da alfabetização, mas perpassa toda vida escolar. Como destaca Morais (2005):

> Com base em dados como esses e da nossa experiência em diversas escolas públicas e privadas, entendemos que pouco mudou na forma como a ortografia vem sendo tratada na escola. Se fora da instituição escolar ela é cobrada – e seu não-cumprimento é fonte de discriminação e exclusão –, cremos que também nas salas de aula a ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e... punição (Morais, 2005, p. 12).

Ainda segundo Morais (2005), após a década de 1980, houve uma preocupante mudança no trabalho com a ortografia, entendendo que seu ensino não seria mais necessário, pois os educandos

SUMÁRIO

aprenderiam de forma "natural" ao longo dos anos escolares. No entanto, apesar desse equivocado pensamento, os educadores continuaram cobrando a grafia de acordo os padrões normativos, mesmo deixando de ensiná-la.

Esse descompasso no ensino pode ser causado pelo não entendimento de como foram estabelecidas as normas ortográficas e as causas de suas variações. Dessa forma, apresenta Morais (2005), é necessário o entendimento de que algumas línguas, como o português, fizeram uma mistura dos princípios fonográficos e etimológicos, além de incrementar a escrita de palavras pela tradição do uso.

Além desse entendimento sobre o processo histórico de constituição da norma ortográfica da língua portuguesa, é preciso reconhecer que os equívocos na grafia de algumas palavras podem ter naturezas diferentes. Os conhecimentos trazidos pelos estudos em Fonética e Fonologia são fundamentais para o ensino da escrita e oralidade na escola, e, consequentemente, para o reconhecimento e trabalho com os desvios ortográficos. Corroborando com essa perspectiva, Sene (2023) aponta que

> A escrita pode ser um dos maiores desafios e causa de inúmeras frustrações ao longo da trajetória escolar dos alunos, uma vez que, por desconhecer as reflexões fonológicas do sistema da língua, os alunos acabam se apoiando na fala para chegar às formas ortográficas (Sene, 2023, p. 61-62).

Segundo o referido autor, o desconhecimento dessas reflexões fonológicas faz com que muitos estudantes acabem reproduzindo desvios ortográficos por tentarem representar na escrita seu entendimento sonoro dos fonemas. Assim sendo, o educador sem realizar a devida identificação e análise dos desvios ortográficos não consegue realizar estratégias eficazes que sejam capazes de auxiliar os aprendizes e evitar os desvios no processo da escrita.

Para Bortoni-Ricardo (2005), isso fica ainda mais evidente quando temos como público escolar alunos que têm pouco acesso

SUMÁRIO

à norma culta. Dessa forma, precisamos levar em consideração todas as regras fonológicas e morfossintáticas do dialeto trazido por eles e assim poder entender e planejar estratégias melhores para trabalhar os desvios sistemáticos cometidos, contudo sem desconsiderar ou menosprezar suas variedades linguísticas.

Para a análise dos desvios geralmente encontrados, a autora mencionada fez uma categorização que posteriormente foi adaptada por Sene (2018) em dois grupos/tipos. Vale destacar que, como aponta Sene (2018, p. 88), neste trabalho, optamos por usar a nomenclatura de desvio e não erro, na medida em que "a noção de erro sempre esteve ligada com o fracasso escolar e, consequentemente, como ferramenta para enaltecer as diferenças sociais".

No grupo/tipo 1, estão elencados os "desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita" e no grupo/tipo 2 estão "desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita". Dentro do tipo 2, Bortoni-Ricardo ainda fez uma subdivisão em mais três categorias. Então, a categorização pode ser esquematizada da seguinte forma:

**Tabela 1** - Divisão das categorias de desvios ortográficos

| GRUPOS/TIPOS | CLASSIFICAÇÃO |
|---|---|
| Tipo 1: | Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita |
| Tipo 2:<br>(Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.) | Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado |
| | Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais |
| | Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas |

*Fonte: elaboração própria com base em Bortoni-Ricardo (2005) e adaptado por Sene (2018) (2025).*

SUMÁRIO

Nas próximas seções, traz-se exemplos dos tipos de desvios, bem como serão apresentados de forma sintética alguns desvios achados nos textos do corpus da pesquisa para ilustrar a análise e categorização que foram utilizadas neste trabalho.

### *Desvios do tipo 1 - decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita*

Os desvios do tipo 1 abarcam a troca de letras pela diversidade das grafias, como o fonema /z/, que a depender do contexto, pode ser grafado com o s ou com o z, um exemplo seria a escrita de "confuzão" no lugar de "confusão". Fazem parte também de desvios dessa natureza o uso dos acentos/diacríticos e a diferença ortográfica para marcação do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, uma vez que pode vir a ser grafado com *(ão)* quando é tônico e *(am)* quando é átono. Alguns exemplos de desvios desse tipo encontrados no corpus de análise podem ser sinteticamente visualizados no quadro abaixo.

**Quadro 1** - Síntese desvios ortográficos encontrados Tipo 1

| Tipificação Desvios | Exemplos Encontrados | Forma Padrão |
|---|---|---|
| Substituição ortográfica: troca do s pelo ç | bolço | bolso |
| Substituição ortográfica: troca do s pelo c | encina | ensina |
| Substituição ortográfica: troca do x pelo ch | mecho | mexo |
| Substituição ortográfica: troca do j pelo g | geito | jeito |
| Ausência de acento | alem | além |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

SUMÁRIO

### *Desvios Tipo 2 - decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado*

Na categoria 2, temos aqueles erros que foram adquiridos pelas interferências categóricas do dialeto. São exemplos, a juntura intervocabular, como em "porcausa", a neutralização/metafonia de "si" no lugar de "se" e a harmonização vocálica como em "cenema" no lugar de "cinema". Alguns desvios desse tipo presentes nos textos analisados podem ser observados no quadro 2:

**Quadro 2** - Síntese desvios ortográficos encontrados Tipo 2 – classificação 2

| Tipificação Desvios | Exemplos Encontrados | Forma Padrão |
|---|---|---|
| Juntura intervocabular | agente | a gente |
| Prótese: acréscimo de letra | aviciado | viciado |
| Neutralização / Metafonia | diviam | deviam |
| Assimilação/Harmonização vocálica | estodo | estudo |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

### *Desvios Tipo 3 - decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais*

Na categoria 3, Bortoni-Ricardo (2005) traz os erros decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais, os quais comportam-se como indicadores de variedades sociais e diastráticas, assim como marcadores de registros de falantes da língua culta em situações menos monitoradas. São exemplos dessa categoria, a epêntese/ditongação do "mais" no lugar de "mas", a monotongação como em "otras" no lugar de "outras" e assimilação e degeminação no /nd/ em "marcano" no lugar de "marcando". Foram encontrados alguns desses desvios no corpus, como pode ser visto abaixo:

SUMÁRIO

**Quadro 3** - Síntese desvios ortográficos encontrados Tipo 2 – classificação 3

| Tipificação Desvios | Exemplos Encontrados | Forma Padrão |
|---|---|---|
| Epêntese/ ditongação | fais | faz |
| Africativização | vaz | faz |
| Supressão /Aférese | tá | está |
| Desnasalização | anúcia | anunciar |
| Supressão/Apócope: "r" | faze | fazer |
| Ausência de concordância no SN | as rede social | as redes sociais |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

## *Desvios Tipo 4 - decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas*

A categoria 4 do tipo 2, abarca desvios advindos de traços descontínuos característicos das variedades rurais, as quais são fortemente marcadas pelo estigma e avaliação negativa. São exemplos de desvios dessa categoria o rotacismo encontrado em usos de "pobrema" em vez de "problema" e a epítese do /i/ em palavras como "fazi". Alguns desses desvios podem ser contemplados na síntese a seguir:

**Quadro 4** - Síntese desvios ortográficos encontrados Tipo 2 – classificação 4

| Tipificação Desvios | Exemplos Encontrados | Forma Padrão |
|---|---|---|
| Epêntese | entere | entre |
| Metátese | entertrer | entreter |
| Substituição de Líquida/Rotacismo | apricativo | aplicativo |
| Troca de fonema | estalei | instalei |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

SUMÁRIO

A articulação entre esse conhecimento das categorias gramaticais envolvidas no processo de escrita e a identificação do perfil sociolinguístico dos estudantes constitui um elemento fundamental para a prática pedagógica eficaz. Ao analisar os desvios ortográficos presentes nos textos produzidos pelos alunos, o professor não apenas reconhece padrões recorrentes de escrita, mas também compreende as marcas linguísticas que revelam as variedades do português presentes nas comunidades em que esses sujeitos estão inseridos.

Como ressalta Bortoni-Ricardo (2005), esse amálgama de saberes permite ao docente desenvolver estratégias pedagógicas e elaborar materiais didáticos mais coerentes com a realidade linguística dos aprendizes. Tal postura possibilita que a intervenção escolar se dê de forma mais respeitosa e produtiva, pois visa a correção dos desvios ortográficos sem deslegitimar ou invisibilizar os modos de fala e as experiências linguísticas dos alunos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que não se limita à normatização, mas que valoriza a diversidade linguística como ponto de partida para o aprimoramento das competências na língua escrita padrão.

## METODOLOGIAS ATIVAS E O JOGO

De acordo com Aranha (2021, p. 57), "[...] as metodologias ativas se constituem em estratégias educativas que colocam os estudantes na posição central dos processos de ensino e aprendizagem, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino". As metodologias ativas servem, em um sentido mais amplo, para que o que foi ensinado pelo professor seja vivenciado pelo aluno. O discente fica na posição de sujeito que participa efetivamente e conscientemente das atividades propostas, não somente recebendo o conhecimento, mas inferindo sobre ele. Conforme Pilati (2024), é indispensável que o discente passe por experiências que o levem à reflexão

sobre o que está estudando e sobre seu processo de aprendizagem. É por meio dessas atividades que o aluno se engaja e reflete sobre seu aprendizado.

Com o avanço das tecnologias digitais, muitos professores têm buscado diversos recursos como o uso de celulares e computadores com acesso à internet. Mas, como nem toda escola tem esses recursos disponíveis para todos, o uso de tecnologias educativas analógicas ainda é muito difundido. Sobre as tecnologias educativas analógicas, Chamon (2021, p. 87), afirma:

> Quanto às tecnologias educativas analógicas, elas são simplesmente aquelas que não estão associadas às técnicas ou ferramentas digitais. Embora possa parecer que desapareceram e foram substituídas pelas tecnologias digitais, o analógico ainda está muito presente no cotidiano escolar.

Porém, para o uso adequado desse tipo de tecnologia, o professor precisa planejar e treinar de forma adequada para utilizar tais materiais, pois, é necessário haver um objetivo final, para que os alunos consigam ser protagonistas do conhecimento adquirido. Como completa Chamon (2021, p. 89):

> [...] vê-se que toda ferramenta deve ter um plano de uso associado a ela e um treinamento específico para usá-la. Nesse sentido, tecnologias educativas instrumentais (e não apenas as analógicas) são um meio a serviço de um fim. Não são uma solução pronta e de aplicação automática. Por outro lado, o instrumento associado a um plano ou método torna-se uma poderosa ferramenta de ensino a serviço do professor. Toda tecnologia educativa analógica tem essa dupla face: instrumento e método, ferramenta e processo.

O jogo pode ser usado pelo professor como tecnologia educativa analógica. Ao criar ou selecionar um jogo relacionado ao conteúdo trabalhado em sala, ele está buscando alternativas para o aluno aprender não só pelo ensino tradicional, mas com o uso

de metodologias ativas de aprendizagem. Para Pilati (2024), é essencial que o professor saiba da bagagem prévia do discente, é por meio dela que ele produzirá uma aula organizada para que o conhecimento profundo do aluno seja desenvolvido mediante experiências que colaborem com a reflexão do conteúdo e de seu processo cognitivo. Sob a perspectiva de Pilati, a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa deve ter atividades que:

- Sejam significativas e motivem os estudantes a se engajarem em ações que apresentam níveis de complexidade gradual;
- Desenvolvam reflexões profundas sobre os temas investigados;
- Permitam perceber a complexidade dos processos de leitura, escrita e análise linguística;
- Usem como instrumentos de análise linguísticas materiais manipuláveis;
- Privilegiam experiências de aprendizagem com momentos de trabalhos em grupo e inserção em projetos temáticos, conjugados com momentos de ensino explícito, pesquisas e debates;
- Permitam reflexões sobre as relações entre a língua e a sociedade (Pilati, 2024, p. 80).

Moreira (2023) explica que, segundo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a aula com a utilização de jogos deve ser planejada com a apresentação de um conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser trabalhado. Isso facilita a retenção de novas informações, tornando-as mais claras e compreensíveis. A partir do momento que o professor traz a sua aula expositiva ao aluno, ele está oportunizando um conhecimento prévio ao discente, para que haja uma maior eficiência no aprendizado. Geralmente, os docentes devem realizar atividades escritas ou orais em sala de aula quando algo novo é implementado na rotina, seja alguma dinâmica ou a utilização de um jogo, priorizando assim o estudante como elemento central no campo do seu aprendizado.

SUMÁRIO

A utilização de jogos e brincadeiras em geral atrai a atenção dos discentes que participam das atividades com mais fruição, segundo Rocha (2016, p. 155): "Aceite universalmente o jogo, o brinquedo e a brincadeira, para além de fazerem parte de uma cultura, fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito de forma livre e prazerosa".

O jogo desperta o interesse dos alunos, pois trata-se de algo fora da realidade do dia a dia, além de conter a competição e o prazer por trás da atividade. Como principais características do jogo, Huizinga (2000, p. 10) diz:

> [...] primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.

O jogo é um brinquedo que, ao longo do tempo, não deixou sua relevância na vida de jovens e adultos, ao despertar o interesse dos participantes, a brincadeira passa a ser uma atividade espontânea, no qual os alunos divertem-se e aprendem simultaneamente. Para Kishimoto (2011, p. 41):

> Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:
>
> 1. função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
>
> 2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Dessa forma, o jogo torna-se uma ferramenta eficaz para o trabalho em sala de aula, permitindo ao professor observar o aluno construir inferências sobre o conteúdo abordado e assumir o protagonismo em seu processo de aprendizagem.

SUMÁRIO

# METODOLOGIA

Buscou-se, inicialmente, para a produção deste trabalho de cunho (quanti-qualitativo) e metodologicamente propositivo, entender quais os possíveis entraves ou desvios quanto à aquisição de conhecimentos da norma ortográfica padrão de usos do "S" em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II.

Vinte (20) jovens residentes do espaço urbano participaram da escrita do texto diagnóstico, sendo oito (08) meninos e doze (12) meninas em faixa-etária regular de desenvolvimento escolar do turno vespertino, em uma escola de localização urbana em São Bento do Uma – PE.

Para tal observação e diagnose, foi solicitada aos estudantes da turma envolvida a produção de um texto do tipo narrativo sob a perspectiva do gênero relato pessoal, este, deveria ser escrito em, no mínimo, quinze (15) linhas para melhor atender ao posterior objetivo de identificação dos desvios ortográficos que envolvessem as diferentes atuações de uso do "S" na escrita da norma escolar. A produção textual de dois participantes apresentou número de linhas um pouco inferior ao solicitado (sendo 14 linhas), mas os textos foram considerados para atender mais satisfatoriamente ao número de participantes e também pelo potencial analítico dos textos produzidos.

O tema escolhido para a escrita do relato insere-se na relação do estudante com as redes sociais, de forma a estimular a escrita do texto e orna-la mais crítica e prazerosa ante a atualidade e interesse contextual dos jovens neste assunto. O gênero e a temática solicitada consideram os impactos nas relações interpessoais e de consumo observados pelos estudantes, sobre si e sobre os que os cercam no uso cotidiano das redes sociais, além de permitir também

SUMÁRIO

o estímulo à reflexão escrita dos discentes como partícipes de uma sociedade conectada que compõe também o ambiente educacional.

A proposta de produção foi iniciada com alguns questionamentos para reflexão, como, por exemplo, se faziam uso de alguma rede social e quais seriam elas. Em seguida, foi entregue uma folha para a produção escrita, na qual acrescentou-se também os ícones das redes sociais mais popularmente usuais para que sua visualização colaborasse com a atividade minimizando dúvidas.

A reflexão sobre o uso das redes sociais requeria que relatassem de forma escrita observando o comando a seguir: "Você já viveu ou viu alguma situação em que o uso das redes sociais prejudicou ou ajudou alguém?" Inclusive, poderiam relatar sobre algo que viveram diretamente ou foram expectadores da experiência de algum familiar, amigo ou conhecido com respeito a esse contexto.

As orientações temáticas também ocorreram verbalmente, procurando não intervir sugestivamente na estrutura ortográfica que seria utilizada pelos estudantes a partir do que teria sido assimilado até então. Ainda relacionado ao tema, também é possível compreender que, em alguma medida, tenham tido acesso à recursos virtuais como celulares, computadores ou tablets para informatividade, estudo ou entretenimento e não apresentariam, supostamente, dificuldades de entendimento do que se queria tratar tematicamente.

O tempo estimado para o direcionamento temático, a retomada de algumas características do gênero e a produção dos textos pelos estudantes foi de 90 min, este, mostrou-se suficiente para efetivação da atividade. Todos os discentes conseguiram manter as características do gênero relato e apresentaram poucas dúvidas durante o momento de produção. Mostraram-se envolvidos com a temática, explanando críticas e reconhecendo prejuízos e benefícios quanto ao uso das redes sociais com relação a si e aos outros que convivem.

SUMÁRIO

Por conseguinte, após a feitura dos textos, deu-se início a apreciação conjunta das produções textuais, análise e classificação dos tipos de desvios ortográficos encontrados pelos pesquisadores. Foi feita uma leitura atenta das produções, observando se a proposta foi desenvolvida de maneira coerente pelos estudantes, a condição de legibilidade da escrita, se houve falha de compreensão ou dificuldade no desenvolvimento da atividade.

A tipificação materializou-se por meio da elaboração de uma rubrica de avaliação em quadro, apresentando a descrição do tipo de desvio (tipificação), a estrutura integral da forma escrita pelo estudante, e a forma de escrita padrão do termo em análise, bem como, a quantidade de recorrências destes, identificadas nos textos. Os desvios foram verificados e revisados pelos três pesquisadores e, posteriormente, apresentados aos orientadores para validação.

Os desvios foram classificados, de maneira geral, segundo a tipificação proposta por Bortoni-Ricardo (2005), relacionados ao tipo 1 – de natureza Arbitrária do sistema de convenção da escrita, ou ao tipo 2 – Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, sistematizados categoricamente dentre os desvios encontrados.

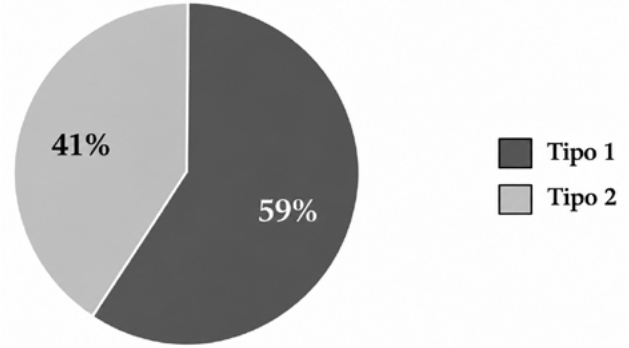
A proposta textual utilizada possibilitou a análise dos desvios ortográficos, sendo possível assim, planejar uma proposição conveniente à reflexão do uso da língua e suas regras vinculadas à norma padrão escrita. Nessa perspectiva de atuação didática, foi elaborado pelos pesquisadores o jogo Confusão do "S", no qual, por meio do desafio e da interação entre colegas para formação de pares combinados de cartas, o estudante poderá refletir sobre as possibilidades de uso do "S" na linguagem padrão. Esse jogo será detalhado em seção posterior intitulada Proposta Interventiva.

SUMÁRIO

# ANÁLISE DE DADOS

Para a análise e classificação dos desvios, tomamos como base principalmente a categorização proposta por Bortoni-Ricardo (2005). No entanto, devido à diversidade e à complexidade dos desvios encontrados, também nos baseamos nos autores Mikaela-Roberto (2016), Sene; Barbosa (2019) e Pereira (2019). Nos 20 textos analisados, encontramos um total de 296 desvios. As tipificações dos desvios podem ser observadas no gráfico abaixo:

**Gráfico 1** - Tipificações dos desvios encontrados




*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Como pode ser visualizado no gráfico 1, a maior parte dos desvios encontrados nos textos foram do tipo/grupo 1, com 59% do total das ocorrências (174 desvios), enquanto que os desvios do tipo/grupo 2 totalizaram 41% (122 desvios). Esse dado mostra que o desconhecimento do sistema arbitrário das convenções da escrita é o fator que mais suscitou desvios na escrita dos estudantes do corpus. Tal resultado pode revelar também que há a falta de um ensino sistematizado sobre as convenções de escrita, como pontuado por Morais (2005) quando afirma que houve um entendimento errôneo de que não é mais necessário ensinar a escrita, pois supostamente os estudantes adquirem "naturalmente" essas convenções.

SUMÁRIO

Todas as ocorrências encontradas dos dois tipos foram contabilizadas e tipificadas nos quadros abaixo:

**Quadro 5** - Desvios ortográficos encontrados do Tipo 1

| Desvios Decorrentes da Própria Natureza Arbitrária do Sistema de Convenções da Escrita | | |
|---|---|---|
| **Tipificação Desvios** | **Exemplos Encontrados** | **Forma Padrão** |
| Substituição ortográfica:<br>troca do s pelo ss | famossas (1)*<br>messagems (1)<br>messagens (1) | famosas<br>mensagens<br>mensagens |
| Substituição ortográfica:<br>troca do s pelo ç | bolço (1)<br>confeço (1)<br>converçar (1) | bolso<br>confesso<br>conversar |
| Substituição ortográfica:<br>troca do z pelo s | diser (2) | dizer |
| Substituição ortográfica:<br>troca do s pelo z | cicatris (1)<br>confuzão (1)<br>dis (1)<br>fais (1)<br>uza (1) | cicatriz<br>confusão<br>diz<br>faz<br>usa |
| Substituição ortográfica:<br>troca do s pelo c | encina (1)<br>ce (2) | ensina<br>se |
| Substituição ortográfica:<br>troca do c pelo s | sosial (2) | social |
| Substituição ortográfica:<br>troca do ss pelo s | profesora (1) | professora |
| Substituição ortográfica:<br>troca do sc pelo c | adolecente (1)<br>adolecentes (1) | adolescente<br>adolescentes |
| Substituição ortográfica:<br>troca do x pelo ch | mecho (1)<br>meche (1)<br>mecher (3)<br>mechendo (1) | mexo<br>mexe<br>mexer<br>mexendo |

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|---|
| Substituição ortográfica:<br>troca do j pelo g | geito (1) | jeito |
| Substituição ortográfica:<br>dificuldade quanto ao uso do /m/ e /n/<br>antes de consoante. | comfuzão (1)<br>comumicarem (1)<br>faniliar (1)<br>ficaren (1)<br>inportante (1)<br>inprevisto (1)<br>messagems (1)<br>também (1) | comunicarem<br>confusão<br>familiar<br>ficarem<br>importante<br>imprevisto<br>mensagens<br>também |
| Diferença ortográfica do sufixo número pessoal<br>da terceira pessoa do plural -troca do ão pelo am | estam (1) | estão |
| Ausência de acento | ai (5)<br>alem (1)<br>alguem (3)<br>ate (5)<br>beneficios (1)<br>comedias (1)<br>conteudos (1)<br>criticas (1)<br>dificil (1)<br>e (16)<br>esta (4)/ ta (4)<br>familia (2)/ familias (1)<br>incomodo (1)<br>informações (1)<br>ja (5)<br>manha (1)<br>ola (1)<br>pagina (2)<br>prejuizo (1)<br>proprio (2)<br>rapido (1)<br>responsaveis (1)<br>situaçoes (1) | aí<br>além<br>alguém<br>até<br>benefícios<br>comédias<br>conteúdos<br>críticas<br>difícil<br>é<br>está/ está<br>família/ famílias<br>incômodo<br>informações<br>já<br>manhã<br>olá<br>página<br>prejuízo<br>próprio<br>rápido<br>responsáveis<br>situações |

| | | |
|---|---|---|
| | so (7)<br>tambem (12)/ tabem (2)<br>tedio (1)<br>tem (3)<br>tras (1)<br>uteis (2)<br>varias (5)/ varios (2)<br>videos (21)/ video (5)<br>voce (1) | só<br>também/também<br>tédio<br>têm<br>trás<br>úteis<br>várias/vários<br>vídeos/ vídeo<br>você |
| Uso de acentuação na sílaba errada | benéficios (1)<br>pórem (2) | benefícios<br>porém |
| Uso do diacrítico incorreto | tambêm (1) | também |
| Inserção irregular de acento | é (1)<br>á (1)<br>anúcia (1)<br>célular (1)<br>pós (1)<br>nós (1)<br>séria (1)<br>socíais (1) | e<br>a<br>anuncia<br>celular<br>pois<br>nos<br>seria<br>sociais |

**Número de vezes em que o desvio aparece nos textos.*

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

O quadro 5 revela a grande quantidade de desvios do tipo/ grupo 1, sendo o mais frequente a ausência de acentuação gráfica e em seguida, aparecem as substituições ortográficas das grafias da letra "s" e das suas possibilidades fonêmicas. Além de uma possível ausência de ensino sistemático, a quantidade de ocorrência de desvios dessa natureza pode ser explicada pela própria constituição da convenção ortográfica da Língua Portuguesa. Além da demora na adoção dessa convenção, como afirma Morais (2005), o português fez uma mistura de princípios fonográficos e etimológicos e ainda incrementou a escrita de palavras pela tradição do uso, isto é, de forma arbitrária.

SUMÁRIO

Outra reflexão importante trazida por Sene (2018) é o entendimento de que alguns desvios do tipo 1 estão relacionados também às relações plurívocas entre letra e fonema, como no caso do fonema sonoro /z/ que pode ser grafado com a letra "z" como na palavra "dizer" e com a letra "s", como no vocábulo "casa". Um exemplo dessa confusão, temos a palavra "dizer" grafada como "diser" em nosso corpus. Há ainda a existência da mesma letra representar fonemas distintos, como a letra "s" que pode aparecer como o fonema surdo /s/ em "ensina" e como fonema sonoro /z/ em "usa", aparecendo como "encina" e "uza" nos textos dos estudantes.

Entender a natureza dos desvios e suas possíveis causas dá maior suporte ao professor para que ele escolha práticas pedagógicas que evitem a mera memorização ortográfica, mas que proponha uma reflexão também dessa arbitrariedade das convenções da escrita. Com isso, corroborando com Sene (2018), cabe também ao educador a propagação da consulta ao dicionário quando o estudante apresentar essas dúvidas ortográficas.

No quadro a seguir, temos a sistematização de todos os desvios do tipo 2 encontrados nos textos analisados.

**Quadro 6** - Desvios ortográficos encontrados do Tipo 2

| DESVIOS DECORRENTES DA TRANSPOSIÇÃO DOS HÁBITOS DA FALA PARA A ESCRITA | | |
|---|---|---|
| **Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado** | | |
| **Tipificação Desvios** | **Exemplos Encontrados** | **Forma Padrão** |
| Juntura intervocabular /aglutinação / hipossegmentação | agente (7)<br>aprofesora (1)<br>etambém (1)<br>porcausa (1)*<br>temque (1) | a gente<br>a professora<br>e também<br>por causa<br>tem que |
| Prótese: acréscimo de letra | aviciado (1) | viciado |

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|---|
| Neutralização / Metafonia - troca as vogais /e/ por /i/ e /o/ por /u/ | se (1)<br>diviam (1) | si<br>deviam |
| Assimilação/Harmonização vocálica | estodo (1)<br>cenema (1) | estudo<br>cinema |
| **Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais** | | |
| Epêntese/ ditongação -Inserção de um fonema a partir do som produzido. | boua (1)<br>fais (1)<br>mais (23)<br>pessoua (1) | boa<br>faz<br>mas<br>pessoa |
| Monotongação - redução do ditongo /oj/ /ow/, /aw/ | aguma (1)<br>gopes (1)<br>otras (1)<br>pós (1) | alguma<br>golpes<br>outras<br>pois |
| Africativização - Troca entre consoantes fricativas surdas e sonoras: f/v. | vaz (1) | faz |
| Substituição - Troca dos fonemas /l/ e /u/ em sílaba final ou meio da palavra. | auguma (2)<br>augumas (2)<br>algul (1) | alguma<br>algumas<br>algum |
| Supressão /Aférese: apagamento de segmento inicial da palavra | tá (1)<br>ta (4)<br>tava (4)<br>to (1) | está<br>está<br>estava<br>estou |
| Desnasalização: supressão da nasalização | anúcia (1)<br>estalei (1)<br>exepro (1)<br>istagra (1)/ istagram (1)<br>messagems (1)<br>messagens (1)<br>tabem (2) | anunciar<br>instalei<br>exemplo<br>instagram/ instagram<br>mensagens<br>mensagens<br>também |
| Assimilação e degeminação do "nd" | dancano (1)<br>marcano (1) | dançando<br>marcando |

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|---|
| Ressilabação/Degeminação ou crase e acréscimo do r | corrdenador (1) | coordenador |
| Supressão/Apócope: apagamento da consoante líquida não lateral "r" em final de palavra, principalmente no final de verbos no infinitivo. | acaba (1)<br>anuncia (1)<br>assisti (1)<br>atrapalha (1)<br>conversa (1)<br>diverti (1)<br>esta (1)<br>fala (2)<br>faze (2)<br>fica (2)<br>ganha (1)<br>meche (1)<br>mostra (1)<br>posta (2)<br>que (1)<br>usar (1)<br>vende (1) | acabar<br>anunciar<br>assistir<br>atrapalhar<br>conversar<br>divertir<br>estar<br>falar<br>fazer<br>ficar<br>ganhar<br>mexer<br>mostrar<br>postar<br>quer<br>usar<br>vender |
| Alteração ou supressão do sufixo número-pessoal da terceira pessoa do plural nos verbos e ausência de concordância no sintagma nominal - não pluralização | aquelas pessoa que usa (1)<br>as pessoas faz (2)<br>as rede social (4)<br>as redes sociais ajuda (1)<br>as redes sociais é (1)<br>as redes sociais é boa (1)<br>as redes sociais pode(1)<br>as redes sociais são importante (1)<br>as redes social ajuda (1)<br>as redes social é (1)<br>as redes social prejudica(1)<br>bom benéficios (1)<br>elas ajuda (1)<br>minhas amizade (1)<br>minhas prima (1)<br>muita criticas (1) | aquelas pessoas que usam<br>as pessoas fazem<br>as redes sociais<br>as redes sociais ajudam<br>as redes sociais ajudam<br>as redes sociais podem<br>as redes sociais prejudicam<br>as redes sociais são<br>as redes sociais são<br>as redes sociais são boas<br>as redes sociais são importantes<br>bons benefícios<br>elas ajudam<br>minhas amizades<br>minhas primas<br>muitas críticas |

| | | |
|---|---|---|
| | muitas adolescente (1)<br>muitas coisa acontece (1)<br>muitas pessoa se compara (1)<br>nos estodo (1)<br>os outros fazia (1)<br>pessoas que faz (1)<br>pessoas que fica (1)<br>pessoas que usa (1)<br>podem ser ruim (1)<br>redes sosial (2)<br>varias pessoa (1) | muitas adolescentes<br>muitas coisas acontecem<br>muitas pessoas se comparam<br>nos estudos<br>os outros faziam<br>pessoas que fazem<br>pessoas que ficam<br>pessoas que usam<br>podem ser ruins<br>redes sociais<br>várias pessoas |
| **Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas** | | |
| Epêntese para regularização silábica | entere (1)<br>fazi (1) | Entre<br>faz |
| Metátese – mudança/troca de consoante da sílaba | agulm (1)<br>agulma (1)<br>entertrer (1) | algum<br>alguma<br>entreter |
| Substituição de Líquida/Rotacismo | apricativo (1)<br>exepro (1)<br>ploblemas (2) | aplicativo<br>exemplo<br>problemas |
| Supressão de coda silábica | pequisar (1) | pesquisar |
| Troca de fonema | estalei (1) | instalei |

**Número de vezes em que o desvio aparece nos textos.*

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Nos desvios do tipo 2, que são causados pela transposição dos hábitos da fala para a escrita, a maior parte dos desvios são oriundos da categoria 3 que decorrem da interferência das regras fonológicas variáveis graduais**.** Os desvios mais recorrentes foram a alteração ou supressão do sufixo número-pessoal da terceira pessoa do plural nos verbos e a ausência de concordância no sintagma

nominal. Tais desvios apresentam uma tendência dos falantes para a concordância não redundante, apontada por diversos autores, como Bortoni-Ricardo (2004). O falante flexiona apenas um dos elementos do sintagma por uma economia linguística. Como é tão frequente na fala, reverbera na escrita. Segundo a autora, essa "economia de pluralização" apesar de ser mais frequente em estilos não monitorados, aparece também nos monitorados.

Outra tendência que o professor deve prestar atenção é que os falantes tendem a fazer a marcação do plural quando a forma do plural for mais diferente. Quando a forma de plural pressupõe apenas um acréscimo de um fonema como /s/ tendemos a não a empregar (Cf. Bortoni-Ricardo, 2004, p. 89). Essa tendência pode ser observada em construções do corpus, como em "minhas amizade" e "minhas prima".

O apagamento da consoante líquida "r" em final de palavra, principalmente no final de verbos no infinitivo aparece como um dos mais frequentes desvios desse tipo. Esse apagamento está em conformidade com os achados de vários estudos citados por Sene (2018) que apontam para o favorecimento dessa perda em final de vocábulo, inclusive sendo um dos mais frequentes também na pesquisa do referido autor. Esse /R/ final quase não é pronunciado na fala dos brasileiros, e por isso, pode apresentar-se apagado na escrita, confirmando essa interferência dos processos fonológicos na ortografia.

Alguns desvios podem ser enquadrados em mais de uma categoria, isto é, uma mesma construção pode mesclar desvios relacionados a regras fonológicas variáveis graduais, descontínuas ou até mesmo com a transposição dos hábitos da fala. É o caso das grafias encontradas em "meche" no lugar de "mexer", em que há o apagamento da líquida final e a troca da grafia. Outro exemplo pode ser citado como "exepro" no lugar de "exemplo", em que o estudante faz uso da supressão da nasalidade e também do rotacismo.

SUMÁRIO

O rotacismo apontado acima é uma das marcas da influência da oralidade regional na escrita. Esse desvio é mais comumente encontrado nas variedades rurais e trazem consigo uma forte avaliação negativa, uma vez que geralmente seus usuários possuem pouca escolaridade e são de baixa origem social. Tais desvios são influenciados também pelos antecedentes sociolinguísticos dos educandos, sendo comum que os alunos que apresentem os desvios da categoria 4, também apresentem desvios das categorias 2 e 3 do tipo 2 (Bortoni-Ricardo, 2005). Assim, pode-se explicar desvios como "exepro" serem enquadrados em mais de uma tipificação.

A análise dos desvios encontrados no corpus, de maneira geral, confirma que o processo de aquisição na norma ortográfica perpassa diversos fatores como o desconhecimento da arbitrariedade da convecção escrita e os processos fonológicos que influenciam diretamente na grafia das palavras. O reconhecimento, análise e tipificação dos desvios e também o conhecimento do perfil sociolinguístico dos alunos darão bagagem ao educador para implementar estratégias pedagógicas mais eficazes e complementar ou mesmo elaborar materiais didáticos adequados no ensino sistemático da escrita.

Uma dessas estratégias pode ser a elaboração de propostas interventivas. Após a análise e categorização dos desvios do nosso corpus, criamos um jogo pedagógico para intervir em um dos fenômenos identificados. Optamos por escolher os processos de substituição ortográfica das realizações fonêmicas do /s/, já que foi uma das maiores ocorrências do grupo/tipo 1 que é o decorrente da natureza arbitrária do sistema de convenções de escrita e também por este trabalho inserir-se em uma proposta do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS – UPE) e assim houvesse uma análise diversificada dos desvios encontrados. O jogo proposto e seu detalhamento estará explicitado na próxima seção.

SUMÁRIO

# PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As aulas tradicionais, geralmente, colocam o aluno em uma posição passiva, uma vez que é o professor quem centraliza a exposição do conteúdo e realiza atividades escritas. Embora essa metodologia promova a aprendizagem, muitos alunos necessitam de abordagens que os envolvam de forma mais ativa com o conteúdo. O "brincar" é uma atividade que normalmente não se associa ao aprendizado. Tendo em vista, que ao longo dos anos, muitos determinaram o trabalho ou o estudo como uma obrigação que não é agradável. Luckesi (2022, p. 99-100), afirma:

> No que se refere à compreensão do ato de brincar, existe um conjunto de afirmações que perpassa, de modo usual, nosso cotidiano de adultos. Nesse contexto, é comum, aqui e acolá, dizermos ou ouvirmos dizer: "Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar"; "Aqui não é lugar de brincadeira"; "Vocês estão brincando, mas é preciso levar isso a sério". Essas afirmações, assim como outras semelhantes, que os leitores podem conhecer, não fazem jus ao ato de brincar, que, por si, é tipicamente criativo e prazeroso.

Kishimoto (2011) ressalta a importância do jogo na educação, por meio dele, o aluno expande o conhecimento adquirido na aula, colaborando com uma aprendizagem aprofundada, já que "o brincar" estimula a produção do conhecimento:

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento (...) (Kishimoto, 2011, p. 42).

SUMÁRIO

Os autores Morais e Almeida (2022), em seu livro *Jogos para ensinar ortografia*, destacam que, com base em pesquisas realizadas em sessões de jogos focados na análise fonológica, observou-se um aumento no número de acertos entre as crianças que participaram de todas as atividades propostas. Tomando como base esse exemplo e o aporte teórico, como proposta, desenvolvemos um jogo de baralho chamado "Confusão do S". O jogo apresenta ocorrências encontradas nos textos dos alunos, em que trocaram o S por outras letras, ou situações parecidas, que geraram "confusão" sobre o uso adequado. Tivemos como inspiração um jogo de nome *Rummikub*, que pode ser descrito como uma mistura de baralho e dominó.

A proposta de intervenção foi elaborada como atividade da disciplina *Fonologia, Variação e Ensino*, do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), realizado na Universidade Estadual de Pernambuco, campus Garanhuns. Ela foi testada com os mestrandos e docentes da turma, e, a partir dessa testagem, algumas modificações foram realizadas. Observou-se, por exemplo, que a alteração nas cores das cartas contribuiu significativamente para a melhor compreensão das regras e dinâmica do jogo. Assim, este material é apresentado como uma proposta pedagógica que pode ser replicada e aplicada no ambiente escolar.

Nosso jogo possui 90 cartas e deve ser jogado por no mínimo 2 e no máximo 4 pessoas. O objetivo é que o jogador descarte todas as cartas da sua mão à mesa e ter o maior número de pontos; para ganhar, o participante, além de ter a maior pontuação na mesa, deverá ter descartado, no mínimo três famílias e não possuir cartas na sua mão.

Para poder descartar as cartas na mesa, o jogador deve formar "famílias" com as cartas. As famílias são constituídas por três cartas (a primeira com a instrução sobre a utilização do S ou letra com som parecido, a segunda com uma palavra contendo a

SUMÁRIO

ocorrência e a terceira carta tem uma frase com uma palavra da situação descrita) que devem ser formadas e descartadas ao longo do jogo. Como o exemplo abaixo da figura 1:

**Figura 1** - Família combinada




*Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).*

Para a formação das famílias, escolhemos as situações citadas abaixo:

- S com som de Z;
- Ç com som de S;
- C com som de S;
- Escreve com SS;
- Escreve com Z.

Para iniciar o jogo, as cartas deverão ser embaralhadas e cada participante receberá nove cartas, as demais cartas deverão ser colocadas, viradas para baixo, na mesa. A pontuação do jogo é feita da seguinte forma:

- Família combinada – valerá 3 pontos (são aquelas em que toda a família combina – todas as cartas têm relação entre si)

SUMÁRIO

- Família não combinada – valerá 2 pontos (são aquelas em que parte da família não combina – a palavra e a frase possuem palavras diferentes, porém, devem ter a mesma ocorrência.

A figura 2 apresenta a situação da família combinada e da família não combinada:

**Figura 2** - Família combinada e família não combinada




*Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).*

Iniciará jogando aquela que já possuir uma família combinada na mão, caso mais de um possua, deverão tirar par ou ímpar para ver quem começa, a mesma coisa deverá ocorrer caso ninguém possua. Mas só poderá iniciar o descarte se o jogador, na primeira vez, descartar uma família combinada; nas próximas jogadas ele poderá descartar famílias não combinadas ou completar famílias existentes na mesa.

Em cada rodada o jogador deverá pegar uma carta do monte, ele só não pegará se descartar uma família ou completar alguma da mesa. Não há monte de descarte nesse jogo. Todas as cartas descartadas na mesa deverão participar da jogada, em famílias na mesa. Caso as cartas do monte da mesa acabem, os jogadores deverão escolher nove cartas da sua mão, devolver as outras, embaralhá-las e formar um novo monte na mesa, viradas para baixo; caso as cartas acabem novamente, ganha o jogador que tiver mais pontos na mesa.

SUMÁRIO

O participante só poderá descartar ou alterar famílias durante a sua vez no jogo, os jogadores deverão ter atenção a cada jogada, pois se o participante da vez colocar uma família errada na mesa e não reclamarem no momento e o próximo jogador fizer sua jogada, a família errada permanecerá na mesa e será atribuída a pontuação de família não combinada ao participante que descartou errado.

Se o jogador não possuir cartas para descartar na sua vez, ele deverá pegar uma carta do monte, sem descartes, acumulando as cartas na mão.

Uma situação que pode ocorrer é: se um jogador possui uma família não combinada descartada na mesa, outro jogador pode trocar uma carta, com outra que possui na mão para formar uma família combinada na sua jogada – lembrando que é necessário o descarte dessa família formada com a carta retirada do outro jogador, como mostra a figura 3:

**Figura 3** - Primeira Situação




*Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).*

Uma segunda situação que pode ocorrer é caso ele puxe uma carta que serve para alterar sua própria família não combinada e já descartada na mesa, ele também poderá fazer a substituição, porém, será na próxima vez da sua jogada, como na figura 4:

SUMÁRIO

**Figura 4** - Segunda Situação




*Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).*

Para finalizar o jogo, o participante deverá ter, pelo menos, três famílias lançadas na mesa e nenhuma carta na mão. Ganha, quem ao final do jogo, tiver a maior pontuação exposta na mesa; não vale somar as cartas da mão. Outra situação de final de jogo é caso acabem, pela segunda vez, as cartas do montante da mesa, neste caso, os jogadores deverão somar a pontuação das cartas expostas na mesa, como na situação anterior, não poderão incluir as cartas que não foram descartadas e estiverem na mão, mesmo que seja uma família completa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos produzidos pelos estudantes participantes da pesquisa possibilitou a identificação de desvios ortográficos em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, da rede pública, de São Bento do Una – PE. Tais desvios evidenciam ainda uma realidade de dificuldades quanto à apropriação das convenções de escrita por parte desses estudantes.

SUMÁRIO

No corpus analisado, as maiores ocorrências de desvios foram relacionadas à natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Nos desvios desse tipo, apareceram em maior quantidade a ausência de acentuação gráfica e, em seguida, as substituições ortográficas das grafias da letra "s" e das suas possibilidades fonêmicas. Alguns fatores podem explicar a frequência de desvios dessa natureza, como a demora e diversidade de fatores na escolha da convenção escrita da língua portuguesa (Morais, 2005), a ausência de um trabalho sistemático com a ortografia, principalmente, nas séries consideradas mais avançadas, além das possibilidades plurívocas entre letra e fonema do português (Sene, 2018).

Foi encontrada também significativa quantidade de desvios do tipo 2, isto é, decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. As maiores ocorrências de desvios desse tipo estão na categoria dos que decorrem da interferência das regras fonológicas variáveis graduais**.** Os que mais apareceram foram a alteração ou supressão do sufixo número-pessoal da terceira pessoa do plural nos verbos, a ausência de concordância no sintagma nominal e o apagamento da consoante líquida "r" em final de palavra.

Desvios de não marcação do plural são frequentes nos falantes de Língua Portuguesa, pois evidenciam uma tendência para a concordância não redundante (Bortoni-Ricardo, 2004). Quanto à supressão do "r" em final de palavra, ele também é recorrente (Sene, 2018), pois quase não é pronunciado na fala dos brasileiros, e por isso, tende a ser apagado na escrita, o que reafirma a interferência dos processos fonológicos na ortografia.

O presente trabalho mostrou ainda a importância de entender a natureza dos desvios dos educandos e suas possíveis causas, pois proporciona um suporte mais assertivo ao educador, na medida em que, dá subsídios para que escolha práticas pedagógicas mais eficazes, evitando o ensino da mera memorização ortográfica.

SUMÁRIO

A observância dos dados sobre os textos e a carência de propostas mais dinâmicas e reflexivas auxiliou-nos na perspectiva de hipótese de que um jogo voltado à reflexão das situacionalidades de uso do "s" poderia contribuir significativamente como possibilidade para o trabalho didático, sobretudo, considerando as características interativas e desafiadoras que envolvem o "brincar" coletivo.

A produção do jogo "Confusão do "S", inspirado no *Rummikub* (estrutura de jogo misto de baralho e dominó) trouxe grande reflexão e aprendizado desde a análise dos textos à confecção do jogo, sendo que foi necessário nos apropriarmos da classificação sistemática sobre a tipologia dos fenômenos da escrita do "S", o que nos proporcionou a ampliação do arcabouço teórico.

Cabe salientar que, a elaboração do jogo funciona como proposição de aplicação didática, portanto, não foi, ainda, utilizado em sala de aula como ação interventiva. A aplicação em sala com os estudantes do ensino fundamental pode manifestar outras necessidades de ajustes para efetivação da prática que foi experimentada pela turma de pós-graduandos em Letras (PROFLETRAS) junto aos orientadores. Os partícipes da testagem apresentaram interação e boa compreensão sobre as características funcionais do jogo, reconhecendo a potencialidade didática e dinâmica da proposta, bem como, sendo afirmativos no interesse de utilização futuras em suas atividades docentes. No entanto, algumas modificações foram sugeridas para melhor adequação do jogo, como as situações de reagrupamento quando acabadas as cartas do monte de retirada, a quantidade de cartas que devem permanecer nas mãos dos jogadores dentre algumas outras sugestões, as quais foram consideradas, pois contribuíram para a melhoria da aplicabilidade do jogo.

A elaboração desta proposta reafirmou-nos o entendimento de que estratégias voltadas ao uso de jogos didáticos podem agir como ferramenta eficaz quanto à aquisição da escrita de forma

SUMÁRIO

reflexiva e dinâmica, engajando ainda mais os estudantes no processo de construção do próprio conhecimento linguístico. Desde o início da estruturação da proposta, pudemos ampliar noções teórico-conceituais relacionando-as às problemáticas voltadas à escrita em sala de aula, possibilitando a troca de saberes entre profissionais da educação e pesquisadores por meio da construção deste artigo e da participação em seminários e *workshops* de interesse nesta temática.

O desenvolvimento desta estratégia nos aponta a possibilidade de aplicação em séries distintas que podem apresentar também, em maior ou menor proporção, dificuldades para a aquisição ortográfica de usos do "S", como também, a estrutura de jogo utilizada possibilita adaptações para outros conteúdos também em caráter ortográfico.

Consideramos, portanto, que após a fundamentação, planejamento, execução e testagem do jogo com nossos colegas da turma de mestrado, a utilização desta proposição mostrou-se fatível, bem como sua atuação promissora no processo de reflexão e aquisição da escrita dos usos do "s".

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. Conceituando as metodologias ativas: uma visão teórica. *In*: TAJRA, S. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021. cap. 3, p. 55-82. ISBN 978-85-5081-341-7.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CHAMON, E. Tecnologias Educativas Analógicas. *In*: TARJA, S. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021. cap. 4, p. 83-109. ISBN 978-85-5081-341-7.

SUMÁRIO

HENRIQUES, C. C. **Fonética, Fonologia e Ortografia:** Estudos Fono-ortográficos do Português na Perspectiva Brasileira. 5ª Ed. – Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2021. p. 256.

HUIZINGA, J., **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura / trad. de João Paulo Monteiro (Homo Ludensvom Urspung der Kultur im Spiel.) 4ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: /https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232734/mod resource/content/1/Johan%20Huizinga%20-%20Homo%20Ludens.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 207 p. ISBN 978-85-249-1647-2.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e Atividades Lúdicas na Prática Educativa:** Compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Cortez, 2022. 165 p. ISBN 978-65-5555-259-1.

MIKAELA-ROBERTO, T. G. **Fonologia, Fonética e Ensino:** guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? *In:* SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de; MELO, K. L. R. de (orgs.). **Ortografia na Sala de Aula**. 1ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-27.

MORAIS, A. G. de; ALMEIDA, T. P. da S. **Jogos para ensinar ortografia:** ludicidade e reflexão. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2022. 222 p. ISBN 978-65-5928-180-0.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023. 230 p. ISBN 978-85-216-3756-1.

NUNES, S. M. O.; SANTOS, R. A. B.; BARBOSA, J. B. **Análise de desvios de ortografia na escrita de alunos do sétimo ano do ensino fundamental de Uberaba-MG**. SELL, Uberaba, MG, v. 9, n. 1, p. 88-104, 2019. Disponível em*:* <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4096/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2025.

PEREIRA P. D. C. Desvios ortográficos de natureza fonológica: um novo olhar sobre o ensino da ortografia. **Revista de Educação do Vale do Arinos** - RELVA, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 136–152, 2019. DOI: 10.30681/relva.v6i1.3772. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/3772. Acesso em: 27 jan. 2025.

PILATI, E. **Aprendizagem Linguística Ativa:** da teoria à gramaticoteca. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024. 252 p. ISBN 978-65-5637-969-2.

SUMÁRIO

ROCHA, M. de L. G. M. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres de criança? *In*: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos. **Jogos e Brincadeiras**: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016. cap. VI, p. 151-172. ISBN 978-85-249-2491-0.

SENE, M. G. Variação fonológica e ensino: descrição e análise de desvios ortográficos de alunos do Ensino Fundamental II. *In:* PRADO, N. C.; COUTO, F, P. (Org.). **Fonologia e suas interfaces:** contribuições para pesquisa, descrição e ensino de línguas. 1. ed. Porto Velho - Rondônia: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2023, v. 1, p. 59-82.

SENE, M. G. **Os desvios ortográficos de redações escolares do Ensino Fundamental II:** descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho. 174f. 2018.

SENE, M. G.; BARBOSA, J. B. **Quando a oralidade chega à escrita:** discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. A Cor das Letras, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 7–26, 2019. DOI: 10.13102/cl.v19i3.4340. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4340. Acesso em: 27 jan. 2025.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita:** fonologia em nova chave. **–** São Paulo: Parábola editorial, 2006. (Língua[gem];16).

7

*Divanilda Dantas de Melo Ferreira*
*Josefa Edjane Cordeiro Alves*

# DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM UMA TURMA DE SEXTO ANO:

## DA DIAGNOSE À INTERVENÇÃO

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.7*

SUMÁRIO

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ocorrência de desvios ortográficos nas produções textuais de estudantes das várias etapas da educação básica não deve ser motivo de espanto, afinal, nossa ortografia não é transparente, o que é a causa de até pessoas com alto nível de letramento, por vezes, terem dúvida quanto à escrita de uma ou outra palavra menos comum. Estudos como o de Garcia e Miranda (2008) atestam isso ao analisar textos produzidos por vestibulandos para o ingresso na universidade, constatando a presença de diversos tipos de desvios ortográficos na escrita de pessoas que já concluíram a educação básica.

Diante disso, é preciso que sejam pensadas estratégias didáticas capazes de fazer com que os nossos estudantes conheçam os princípios do nosso sistema de escrita e entendam a natureza da norma ortográfica, percebendo a existência das irregularidades e regularidades que a compõem (Morais, 2007).

Portanto, é importante que o professor tenha, ele próprio, um conceito bem claro de norma ortográfica e consiga explicitá-lo aos estudantes, para que estes possam entender as suas próprias dificuldades em relação à grafia das palavras como naturais e não como indícios de sua incompetência e desenvolver, portanto, uma atitude positiva quanto à necessidade de escrever com correção, como defende a autora supracitada.

Essa clareza quanto ao conceito de norma também é importante para intervir de maneira eficaz na produção dos estudantes, partindo de uma diagnose que permita entender que há motivações diferentes para diferentes desvios, e que se deve elaborar estratégias diferentes para cada um deles, o que pressupõe um trabalho sistemático com a ortografia, o que já tem sido feito por meio de muitos estudos, a exemplo de Santos (2021), Silva e Souza (2020), Morais e Almeida (2022).

SUMÁRIO

Embora esse trabalho com a ortografia deva ser desenvolvido preferencialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ser realizado sempre que as produções dos nossos estudantes revelá-lo necessário, como o fazem Sartori, Mendes, Costa (2015). O que não se pode fazer é cobrar ao nosso estudante o conhecimento de algo que não lhe foi ensinado, prática muito comum, que tem como motivação, segundo Morais (2007), uma compreensão equivocada do construtivismo. Muito difundida por volta de 1980 essa teoria influenciou muito a educação brasileira de maneira positiva, no entanto, muitos professores entenderam, equivocadamente, que, se o estudante é um ser ativo que aprende na interação com o objeto de conhecimento, o contato com a ortografia por meio da leitura seria suficiente para que ele construísse seu conhecimento ortográfico. Esse pensamento, então, colaborou para que muitos professores não trabalhassem sistematicamente esse tópico, mas continuassem a cobrá-lo na avaliação da escrita, intervindo apenas por meio da indicação da palavra escrita de maneira incorreta.

Diante desse cenário, este estudo, a partir de uma abordagem quali-quantitativa, caracteriza-se como uma pesquisa-ação e tem como objetivo contribuir com o ensino de ortografia, a partir da diagnose e descrição dos desvios ortográficos presentes nas produções de estudantes de uma turma de 6º ano de uma escola pública estadual, localizada em zona periférica de Caruaru, aplicando o modelo de análise adaptado por Sene (2018) a partir de Bortoni-Ricardo (2006).

Assim, separamos os desvios motivados pelo desconhecimento das convenções que regem a norma ortográfica daqueles que derivam da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Nessa perspectiva, torna-se crucial a investigação dos processos fonológicos que podem motivar as grafias em desacordo com o padrão, tomando como base os estudos de Roberto (2016) e Seara, Nunes e Larazzotto-Volcão (2015).

SUMÁRIO

Além disso, propusemo-nos ao desenvolvimento de um jogo pedagógico para sanar/diminuir a ocorrência do desvio que foi encontrado nas produções do maior número de estudantes, considerando as postulações de Kishimoto (2010), Lopes (2011) e Pilati (2017).

Do ponto de vista textual, este trabalho está organizado da seguinte forma: na fundamentação teórica, discutimos o conceito de norma e os princípios que regem o nosso sistema de escrita, para em seguida apresentarmos o modelo de análise e diagnose dos desvios oferecido por Bortoni-Ricardo (2005) e adaptado por Sene (2018) e apresentar os pressupostos que justificam a nossa opção por desenvolver um jogo pedagógico para a nossa intervenção metodológica. Na Seção 3, descrevemos a nossa metodologia e, na seguinte, apresentamos a análise dos dados.

## NOSSO SISTEMA DE ESCRITA E A NOSSA NORMA ORTOGRÁFICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A escrita é uma tecnologia cujo domínio torna-se essencial a um indivíduo em uma comunidade grafocêntrica, como a nossa. Ao tomá-la como objeto de ensino e aprendizagem, não podemos perder de vista que ela é uma invenção, algo artificial, cuja aprendizagem requer um trabalho sistemático. Assim, esse ensino deve partir da compreensão de como funciona o nosso sistema de escrita e como está organizada a norma ortográfica, pois como afirma Roberto (2016, p. 143) "é necessário garantir que os futuros leitores e 'escrevedores' conheçam as regras que comandam o jogo da escrita/leitura". Um jogo que é regido por muitas regras de naturezas diferentes e que devem ser ensinadas através de estratégias igualmente diferentes.

SUMÁRIO

Diante dessa realidade, convém refletir sobre as razões que distanciaram a nossa ortografia do ideal de transparência em que haveria uma correspondência biunívoca entre fonema e grafema. Segundo Roberto (2016), isso se deve tanto à falta de reformas ortográficas que incorporem as mudanças sofridas pelo sistema oral, quanto ao seu próprio processo de constituição, que contou com três fases: a fonética, a pseudoetimológica e a simplificadora. Na primeira, que perdurou entre os séculos XII e XV, cada um escrevia de acordo com sua intuição e pronúncia, sendo essa a razão de muitas discrepâncias que existem até hoje. Já a segunda, que aconteceu do século XVI até 1904 e foi marcada pela supervalorização da cultura greco-latina, foi o motivo para se incorporar muitas letras sem contrapartida sonora. Finalmente, tivemos a fase simplificadora, em que, fazendo jus ao seu nome, foram propostas a supressão de grafemas nos casos em que não havia contrapartida sonora, a eliminação de consoantes impronunciáveis e a regularização de acentos gráficos.

O fato é que nem os esforços dessa última fase foram capazes de tornar a nossa norma mais simples, o que faz necessário o conhecimento dos princípios que regem o nosso sistema alfabético de forma a explicitar-se, mesmo que de forma não exaustiva, a relação entre a oralidade e a escrita, tal como fez Scliar-Cabral, em 2003.

Nessa perspectiva, reconhece-se que a codificação (escrita) é um processo diferente e mais complexo que o da decodificação (leitura). Segundo Scliar-Cabral (2003 *apud* Roberto, 2016), na escrita, além das relações independentes do contexto (como na leitura), há quatro outros tipos de relações entre grafemas e fonemas: as dependentes do contexto fonológico, as dependentes do contexto morfossintático e fonético, as vinculadas à derivação morfológica e, por fim, as alternativas competitivas.

As relações independentes do contexto resultam em casos de biunivocidade, ou seja, naqueles em que há uma correspondência entre grafema e fonema. É o caso dos fonemas /p/, /t/ e /v/, que só podem

SUMÁRIO

ser representados pelas letras "p", "t" e "v", que não costumam oferecer dificuldades a pessoas alfabetizadas.

Por outro lado, as relações dependentes de contexto fonológico podem ser evidenciadas quando, para representar um fonema em determinados contextos, temos duas ou mais alternativas de grafemas. Esse é o caso do fonema /s/ em início de sílaba entre vogais e/ou semivogais, que pode ser representado por "ss", "c", "sc", "sç", "xc", "x", que é, como nos lembra Roberto (2016), o contexto mais problemático do nosso sistema, justificando os frequentes desvios de grafia a ele relacionados. A constância de desvios relacionados a esses casos pode ser amenizada pela observância de uma regra que possa prever uma grafia em determinado contexto.

Diante das relações morfossintáticas e fonéticas, as dúvidas quanto à grafia de determinado fonema podem ser resolvidas com conhecimentos de morfossintaxe e de fonética, como o caso do /ãw/ que está presente nas formas verbais no pretérito e no futuro, causando muitos desvios de grafia que podem ser solucionados pela compreensão de que "ão" está presente nos verbos flexionados no futuro e/ou nas palavras oxítonas enquanto o "am" está presente em verbos conjugados no pretérito e em não oxítonas.

As relações morfológicas estão relacionadas às grafias que podem ser previstas pelas regras de derivação morfológica, que nos ajudam a prever algumas grafias, como por exemplo a palavra "medicina", que se escreve com "c" devido à sua relação com "médico", assim como podemos prever que os substantivos abstratos derivados de adjetivos devem ser escritos com "eza", a exemplo de "beleza", "tristeza" e "certeza".

As relações competitivas são as mais difíceis porque não há contexto fonológico, conhecimento morfológico, morfossintático ou fonético que ajude a prever a grafia de uma palavra, como acontece no trio "sessão", "seção" e "cessão", todas substantivos paroxítonos

SUMÁRIO

em que o /s/ encontra-se no mesmo contexto em que a diferença se dá pelo sentido. Em situações desse tipo, a grafia correta só será aprendida por meio de estratégias mnemônicas.

Além do esclarecimento quanto à organização da nossa norma ortográfica e do funcionamento do nosso sistema alfabético, para que o ensino da escrita seja eficiente, é imprescindível que o professor compreenda que a conversão da oralidade para a escrita acontece a partir da variedade sociolinguística do sujeito e que o caminho para ajudar o estudante não é corrigir a sua fala, mas fazer com que ele pense no que a aproxima e a distancia da norma, como argumenta Roberto (2016).

Em consonância a isso, Bortoni-Ricardo (2005) evidencia que uma das mais importantes contribuições dos estudos linguísticos para o ensino de língua materna tem sido o suporte teórico e metodológico para a análise e o diagnóstico de erros. Os estudos sociolinguísticos, por exemplo, que permitiram o (re)conhecimento das características dos dialetos falados por diferentes segmentos da população, especialmente, daqueles estigmatizados, permitem-nos compreender a sistematicidade e a previsibilidade de muitas grafias desviantes dos nossos estudantes, pela ciência da interferência na sua escrita das regras fonológicas e morfossintáticas que caracterizam a sua fala.

## UM MODELO DE DIAGNOSE PARA OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Visando o ensino da escrita, mas considerando a possibilidade de adaptação para o ensino da leitura e da oralidade em estilos mais monitorados, Bortoni-Ricardo (2005) desenvolveu um modelo de análise e diagnose baseado na postulação de categorias sociolinguísticas. Esse modelo prevê duas categorias de erros: erros

que decorrem da natureza arbitrária da norma ortográfica e que demonstram o conhecimento insuficiente das convenções da escrita e erros que acontecem devido à transposição dos hábitos da fala para a escrita. Essa última categoria é subdividida em três subcategorias de acordo com a interferência das regras fonológicas, que podem ser categóricas, variáveis graduais e variáveis descontínuas.

Regras categóricas independem das características sociodemográficas que caracterizam o falante e do contexto situacional. São exemplos dessa categoria a ocorrência de vocábulos fonológicos formados por duas ou mais formas independentes, ("oque" "derrepente"), a crase entre vogais idênticas ou fonologicamente próximas localizadas no início e no final de palavras ("a tenção"), neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/, entre outros casos muito frequentes nas produções de nossos estudantes.

Já as regras variáveis dependem de fatores estruturais linguísticos e extralinguísticos e serão caracterizadas como graduais ou descontínuas em razão de as primeiras apresentarem-se com frequência na fala de pessoas de diferentes segmentos sociais enquanto estas últimas serem exclusivas de variedades linguísticas rurais e/ou submetidas a intensa avaliação negativa. São exemplos de variedades graduais, citados por Bortoni-Ricardo (2005), a despalatalização das sonorantes palatais ("carinhoso" → "carioso", "olhar" →"oliar", a desnasalização de vogais átonas finais ("homem" → "homi"), a assimilação do /nd/ ("mostrando" → "mostrano"). Como exemplos das variáveis descontínuas temos a semivocalização do lh ("velho" → "velho"), epítese do "i" após sílaba travada ("paz" → "pazi", troca do "l" por "r" ("Silva" → "Sirva"), entre outros.

Esse modelo, portanto, pressupõe que, a partir da análise dos erros, trace-se o perfil sociolinguístico dos alunos para a elaboração de material didático e estratégias que sejam capazes de consubstanciar adequadamente o trabalho pedagógico e, por fim, dar um retorno aos estudos sociolinguísticos.

A esse modelo de Bortoni-Ricardo, Sene (2018) propõe uma adaptação fundamentada em duas alterações: a substituição do uso do termo "erro" por "desvio" e a amalgamação dos desvios motivados por regras fonológicas variáveis graduais com aqueles resultantes de regras categóricas. A primeira alteração está respaldada no fato de que todo uso linguístico parte da testagem de hipóteses a partir do conhecimento inconsciente que todo falante tem da sua língua, o que torna mais adequado o termo "desvio" em vez de "erro". Já a segunda alteração baseia-se no entendimento de que uma regra categórica se manifesta em todo contínuo de urbanização, assim como as graduais, o que torna desnecessária a distinção entre as duas para a diagnose dos desvios. Por considerarmos pertinentes as asserções de Sene (2018), vamos adotar sua adaptação neste trabalho.

Para identificarmos os hábitos de fala que influenciam as grafias divergentes do padrão, é necessário compreender os processos fonológicos variáveis que acontecem na fala cotidiana.

> Os processos são as modificações que os morfemas sofrem quando se combinam para formar as palavras. Eles podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos e esses processos podem ser classificados em função das alterações que ocorrem nos segmentos (Seara; Nunes; Volcão, 2015, p. 140).

Levando em consideração a natureza das alterações que os caracterizam, Roberto (2016) classifica-os em processos por: apagamento/supressão, acréscimo, transposição e substituição.

Nos processos por apagamento, tanto pode ser suprimido um fonema vocálico ("obrigado" → "brigado") quanto consonantal ("velhinha" → "veinha"), além de semivogais ("roupa" → "ropa") e sílabas ("acabou" → "cabô"). Nesse grupo, enquadram-se a monotongação (apagamento de semivogal), aférese (apagamento de fonemas no início do vocábulo), síncope (o apagamento de fonemas no interior do vocábulo) e a apócope (apagamento de fonemas no final do vocábulo).

SUMÁRIO

Dentre os fenômenos caracterizados por acréscimo, temos a epêntese (acréscimo de vogal para regularizar sílabas que fogem ao padrão silábico canônico do português), a ditongação (acréscimo de semivogal) e a paragoge (acréscimo no final da palavra).

São processos que ocorrem por transposição: a metátese (alternância de segmentos dentro de uma ou duas sílabas) e o perbibasmo (transposição de acento).

Como processos por substituição, destaca-se a assimilação, que acontece quando um fone assimila traços de outro próximo a ele e ocasiona diversos fenômenos como a labialização, a plosivização, a harmonia vocálica, sonorização, dessonorização, desassimilação, palatalização, sândi. Além dele, temos semivocalização de líquida, anteriorização, posteriorização e o alçamento.

Temos ainda a ressilabação, processo decorrente de sândi, ou seja, da alteração de um segmento em final de vocábulo ou de morfemas devido à influência do contexto fonético vizinho, caracterizando a elisão, ditongação e a degeminação/crase.

Tendo em vista as limitações de espaço deste trabalho, deixaremos para explicar, com mais detalhes, na seção "Análise dos dados", os processos fonológicos que se revelem como causadores dos desvios encontrados nas produções analisadas.

Além da adoção de um modelo de análise e diagnose eficiente, a forma de intervir no sentido de sanar os problemas de grafia identificados é outra questão muito importante. Alguns desvios associados às irregularidades vão requerer atividades mais mnemônicas, enquanto outros poderão ser resolvidos com atividades mais reflexivas, para o entendimento das regras que subjazem as regularidades constituintes de uma das faces da norma ortográfica. Assim, é importante também pensar em metodologias, técnicas e estratégias que favoreçam a aprendizagem. Nesse contexto, os jogos pedagógicos constituem uma alternativa muito promissora.

SUMÁRIO

# JOGOS PEDAGÓGICOS:
## DA BRINCADEIRA AO APRENDIZADO

É de fundamental importância, ao tratarmos de jogos pedagógicos, compreendermos um pouco da sua história, seu percurso evolutivo e o porquê dessa ferramenta estar ocupando cada vez mais espaços na educação. A esse respeito, é visível que essa ferramenta tem acrescentado muito às metodologias de ensino e tem desempenhado uma consolidação significativa do aprendizado dos discentes.

Ao contrário do que muitos pensam, que o jogo surgiu recentemente, os trabalhos voltados para essa área vêm desde a Antiguidade. Desde então, os jogos passaram a ocupar um espaço de reconhecimento, tornando-se não só uma ferramenta que oferece entretenimento, mas também são capazes de proporcionar aprendizado de maneira lúdica e interativa. Consequentemente, o uso do jogo na educação formal tornou-se mais sistemático ao longo dos séculos, e sua aceitação tem se ampliado de forma mais expressiva.

Nesse ínterim, Kishimoto (2010) argumenta sobre a importância das brincadeiras e dos brinquedos no contexto educacional. Os estudos nessa área demonstram que as atividades lúdicas desempenham um papel crucial para o desenvolvimento humano, seja ele cognitivo, emocional e/ou social, que se inicia desde a infância e se prolonga no decorrer da vida. Outro ponto importante está relacionado às brincadeiras, haja vista que elas auxiliam na socialização do indivíduo no mundo, desenvolvem habilidades criativas, ajudam na resolução de conflitos e melhoram o processo de interação com o outro.

De acordo com Kishimoto (2010), a definição de jogo é muito complexa, pois o mesmo jogo pode ser encarado com objetivos diferentes, ora diversão, ora aprendizado, ou até mesmo a junção

dos dois. Além disso, diante da diversidade de jogos que permeiam a sociedade, cada um deles possui especificidades e objetivos distintos a depender de diversos fatores, por exemplo, culturais. Nesse aspecto, salienta-se que jogo em uma determinada cultura, pode não ser não jogo em outra. Então, dependendo do lugar e da época, o jogo assume significados diferentes. Por isso, essa conceituação é confusa, porém, nesse contexto, faz-se necessário compreender melhor o termo.

Durante muito tempo, o jogo foi visto como uma atividade focada apenas na ludicidade, na recreação. Era um recurso utilizado para distração sem fins educativos. Todavia, com o avanço na educação e a busca de novas metodologias para enriquecer o ensino de maneira a promover mais aprendizagem tem-se evidenciado o jogo como uma prática que contribui para o aprendizado e a formação integral dos indivíduos. Dessa forma, as brincadeiras, os jogos, são ferramentas que auxiliam no processo educativo, Kishimoto (2010).

Dentro dessa concepção, o autor mostra a relação existente entre jogo e brincadeira, uma vez que nos dois eventos acontecem envolvimento, ludicidade e diversão, oferecendo a essas práticas uma forte conexão. No entanto, há particularidades que são próprias de cada uma e que nos ajudam a distinguir quando lidamos com um jogo ou uma brincadeira. A brincadeira, por sua vez, faz alusão a uma atividade espontânea, livre, que tem como principal foco o prazer e a descontração. Para mais, como já sabemos, não costuma conter regras rígidas, ao contrário, promove liberdade para que o participante explore e se expresse de maneira criativa em um cenário de inserção que não favorece a competição.

Por outro lado, o jogo é caracterizado por regras estabelecidas e um objetivo mais claro. Um ponto marcante desse tópico é a competição. Para execução desse tipo de atividade, é necessário organização, sistematicidade, de modo que a interação entre os componentes envolvidos obedeça à dinâmica do jogo, com regras

SUMÁRIO

para iniciá-lo, desenvolvê-lo e finalizá-lo. Apesar de ambas as atividades apresentarem aspectos dissemelhantes, elas têm contribuído para o desenvolvimento de habilidades que são requeridas em diferentes fases da vida, principalmente quando se trata dos requisitos escolares.

Nesse contexto, Pilatti (2017) enfatiza a importância do jogo como uma ferramenta significativa no processo de aprendizagem, esclarecendo que o jogo não se manifesta unicamente como atividade lúdica, mas como uma prática educativa que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de maneira bastante eficaz. Seguindo esse raciocínio, ao utilizar o jogo, é preciso ter objetivos claros que transparecem através de um planejamento que visa o aprendizado. Dentro dessa mesma concepção, Lopes (2011) destaca que esse planejamento perpassa também pela confecção do próprio jogo, antes de colocá-lo em prática, podendo ampliar as possibilidades de aprendizado e adaptando-o, quando necessário, a públicos específicos.

Desse modo, os jogos têm possibilitado aos aprendizes meios de consolidar saberes, envolvendo interação, ao passo que também faz relação com as competências cognitivas, afetivas e sociais (Pilatti, 2017). Conforme a autora, o trabalho com jogos perpassa por diferentes dimensões do conhecimento, utilizando a ludicidade para tornar o aprendizado mais atrativo e significativo para os estudantes.

A seguir, apresentaremos a metodologia adotada, o contexto educacional e o perfil dos estudantes que compõem a pesquisa.

## METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quali-quantitativa e classifica-se como uma pesquisa-ação,

tendo em vista os procedimentos e técnicas adotados. A abordagem quali-quantitativa é eficaz porque permite uma compreensão mais completa dos fenômenos, conciliando a riqueza da análise qualitativa com a precisão da quantificação, Severino (2010). Ela nos permite a valorização de dados e, ao mesmo tempo, a compreensão do fenômeno durante o processo de investigação.

Seguindo o pressuposto de que o trabalho parte de uma necessidade de aprendizado da turma e busca estratégias para minimizar o que foi detectado, podemos dizer que ela é uma pesquisa-ação. Nesse prisma, percebemos que ela é desenvolvida em estreita conexão com uma ação ou a solução de um problema coletivo, envolvendo de maneira colaborativa e participativa tanto os pesquisadores quanto os participantes da problemática (Thiollent 2011). Desse modo, a pesquisa-ação tem uma grande importância no contexto educacional, pois promove uma reflexão profunda sobre uma problemática, nesse caso em relação ao ensino de língua, e uma possível intervenção. Para isso, realizamos uma diagnose, o que é essencial nesse tipo de pesquisa, pois oferece uma visão inicial e orientadora das práticas e dificuldades enfrentadas no contexto educacional analisado.

Assim, objetivamos contribuir com o ensino de ortografia, aplicando a adaptação proposta por Sene (2018), a partir do modelo de análise e diagnose elaborado por Bortoni-Ricardo (2005). Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos: diagnosticar e descrever os desvios ortográficos presentes nas produções de estudantes de uma turma de 6º ano, distinguindo aqueles decorrentes do desconhecimento das convenções que regem a nossa norma daqueles motivados pela transposição dos hábitos da fala para a escrita; investigar os processos fonológicos que podem motivar as grafias em desacordo com o padrão e, finalmente, desenvolver um jogo pedagógico para sanar/diminuir a ocorrência do desvio que foi encontrado no maior número de produções

SUMÁRIO

Inicialmente, foi realizada uma diagnose com a produção escrita de um texto narrativo, gênero "conto", com 22 alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental, do município de Caruaru, com o intuito de identificar as dificuldades de escrita que são reproduzidas nessa fase escolar. Na diagnose aplicada, para não comprometermos a identidade dos sujeitos participantes, utilizamos a seguinte codificação para nos referirmos a eles: E1, E2, E3, ..., E22. No decorrer do texto, será apresentada uma tabela com a análise dos dados que conterá as produções de 22 estudantes, com a descrição de todos os fenômenos encontrados em seus textos.

Nesse contexto, é importante pontuar que os estudantes se mostraram bastante receptivos à atividade, assim como também muito participativos, mas demonstraram-se inseguros com a escrita, pois estavam sempre questionando a professora e os colegas da turma sobre qual letra utilizar ou se a palavra era grafada com acentuação gráfica ou não. A aplicação da atividade foi realizada por uma professora de Língua Portuguesa que não lecionava na turma, todavia, os participantes não pareciam estar incomodados, além disso não colocaram nenhum empecilho quanto a participação na pesquisa.

Para a aplicação da atividade, a professora seguiu a seguinte dinâmica: primeiro ela explicou os objetivos da atividade, enfatizando que se tratava de uma pesquisa acadêmica. Em seguida, ela fez um momento de contação de história com os alunos, durante o qual eles se mostraram bastante entusiasmados, o que acreditamos ter influenciado também na produção escrita, trazendo para os participantes mais entusiasmo na hora de escrever. Depois, foi entregue aos alunos a proposta de texto que foi lida juntamente com toda a turma. Nesse instante, a professora relembrou algumas características do texto narrativo e citou alguns gêneros com intuito de ajudá-los na produção. Após isso, foi solicitado que eles produzissem o seu próprio texto. Por último, a análise dos dados. Esse percurso metodológico está ilustrado de forma sucinta no quadro abaixo.

SUMÁRIO

**Quadro 1** – Percurso metodológico para aplicação da atividade diagnóstica

| Etapas | O que foi realizado |
|---|---|
| Primeira etapa | Explicação dos objetivos da pesquisa |
| Segunda etapa | Contação de história realizada pela professora |
| Terceira etapa | Entrega e leitura da proposta com a turma |
| Quarta etapa | Produção textual |
| Quinta etapa | Análise dos dados |

*Fonte: elaborado pelas autoras.*

Na sequência, será apresentada uma breve caracterização da instituição de ensino e do perfil dos discentes da turma investigada, com o propósito de situar os sujeitos em seu contexto social e de evidenciar o contexto da pesquisa.

## A ESCOLA E O PERFIL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO

A escola selecionada para coleta dos dados da pesquisa é da rede pública estadual de Pernambuco, localizada na zona periférica da cidade de Caruaru. A instituição está localizada em uma via principal entre os bairros do Cedro do Alto da balança e da COHAB. Veja abaixo a localização da cidade de Caruaru dentro do estado de Pernambuco.

**Figura 1** - Localização de Caruaru



*Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brazil_Pernambuco_Caruaru_location_map.svg*

SUMÁRIO

Nessa instituição de ensino de educação básica, funcionam as etapas de formação de Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA - Educação para Jovens e Adultos. A escola faz parte das escolas prioritárias do estado, e por isso ela recebe vários projetos de reforço escolar 1, mas há pouquíssima adesão por parte dos alunos porque muitos deles trabalham no contraturno, mesmo os estudantes sendo menores de idade. Além disso, o fato de muitos discentes serem da zona rural e o estado não disponibilizar o transporte duas vezes ao dia, aumentam ainda mais as barreiras para a adesão desses jovens ao projeto. Outro fator também influencia nessa questão é a insuficiência verbas que a escola recebe para fornecer almoço para todos, como também a falta de espaço para comportar os alunos dos dois turnos, visto que essas aulas já são ministradas na biblioteca da escola que é bem pequena.

Ademais, outra fragilidade em relação a essa instituição é a sua infraestrutura que é bastante precária, com salas muito aquecidas, dificultando o trabalho dos professores e, consequentemente, também afeta o aprendizado dos estudantes de forma negativa. O fornecimento de água é muito escasso e muitas vezes os banheiros precisam ser mantidos fechados para limitar o uso. Da mesma forma acontece com a água que é ingerida por eles, pois como não há bebedouros, eles consomem água da torneira e, como a água só chega duas vezes por semana, com muita frequência, as aulas precisam ser interrompidas e os estudantes liberados.

Diante desse contexto, a instituição apresenta uma limitação que se entende também aos materiais pedagógicos, uma vez que não há fornecimento de livro didático para todos os discentes, que, em sua maioria, desenvolvem a metodologia tradicional, utilizando materiais impressos. A biblioteca, por exemplo, é composta por livros que foram fornecidos por outras instituições ou foram doados pela própria comunidade, pois a escola parece ser esquecida pelas autoridades governamentais.

SUMÁRIO

Em meio a esse cenário, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, disponibilizados pela plataforma QEdu, evidenciam o índice que o índice de reprovação é de 27,5% no sexto ano, sendo o maior comparado às demais séries do Ensino Fundamental II. Indicadores como esse alertam para a necessidade em buscar formas de sanar ou ao menos diminuir essa realidade, já que a escola está no seu quinto ano consecutivo como escola prioritária sem apresentar grandes evoluções em avaliações externas.

Ao relacionar os fatores que contribuem para tal quadro estão a escassa relação entre a escola e a família, as dificuldades financeiras, violência materializada de diversas formas, a falta de escolarização de pais ou responsáveis, ou a interrupção da vida escolar em alguma fase da vida. Por isso, a importância de compreender o contexto e vivências dos estudantes é de extrema importância para rever o planejamento dentro da prática escolar.

No que se refere à equipe docente, cabe mencionar que a maioria são professores contratados, o que ocasiona uma rotatividade muito grande no ambiente educacional. Essa realidade acontece devido ao fato de que muitos professores efetivos não querem ficar na escola por conta do histórico de violência que está presente no contexto de inserção da escola. Todavia, essa situação também pode refletir no corpo estudantil.

A turma selecionada para a aplicação da atividade foi do 6º ano, no turno matutino, composta por 42 alunos, sendo a maioria meninas. No entanto, apenas 38 frequentam a escola, mas no dia da atividade apenas 22 estudantes estavam presentes. A turma contém cinco alunos laudados, mas apenas um não é alfabetizado, autista não verbalizado que,no dia da produção textual, não estava presente. Nenhum desses estudantes possui apoio AEE (Atendimento Educacional Especializado) em sala de aula, apenas no contraturno com a psicopedagoga da escola. A maioria dos discentes são oriundos

SUMÁRIO

de escolas públicas municipais, havendo apenas a presença de três alunos provenientes de escolas particulares. Dentro desse público, temos ainda quatro alunos com distorção idade/série.

Os estudantes são provenientes da zona rural e também da zona urbana, com maior quantidade da zona rural. Muitos deles são estudantes que não foram aceitos nas escolas de referência devido aos seus comportamentos e históricos de violência. Mas, apesar de apresentarem dificuldades em seguir regras, não geram conflitos dentro da instituição. Em contrapartida, são desmotivados devido à realidade difícil que eles enfrentam diariamente: violência, drogas, famílias desestruturadas, fome, entre tantas outras.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, pois além de mediar o aprendizado desses jovens, precisa mostrar que eles têm potencial. Porém, infelizmente, ainda existem aqueles professores que em sua fala defendem que "não é necessário haver aulas positivas para alunos do ensino fundamental porque eles não demonstram maturidade para compreender regras e explicações". Embora as situações adversas comprometam a vida escolar desses estudantes, como professores sempre buscamos meios para reverter o quadro de maneira mais significativa. Por isso, a seção seguinte, análise dos dados, permite que nos familiarizarmos com os fenômenos detectados na escrita dos nossos colaboradores, como também norteará a proposta interventiva.

## ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro passo da análise foi o levantamento das palavras que foram escritas em desacordo com as regras ortográficas na produção de cada estudante. Em seguida, observamos a frequência dos tipos de desvios para criar um jogo como estratégia didática

SUMÁRIO

para solucionar ou, pelo menos, amenizar o problema encontrado no maior número de produções. Assim, chegamos aos dados que se seguem apresentados em duas tabelas: a primeira traz os desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita e a segunda apresenta os desvios decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.

**Tabela 1** – Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita

| Tipos de processo fonológico | Processo fonológico | Quantidade de produções com o desvio | Produções que apresentaram o desvio | Desvios |
|---|---|---|---|---|
| Apagamento | Apócope | 9 | E2, E3, E6, E7, E9, E12, E16, E18, E14 | Compra (comprar), cava (cavar), fica (ficar), segura (segurar), conhece (conhecer), mora (morar), faze (fazer) anotece (anoitecer), amanhece (amanhecer), joga (jogar), comemora (comemorar), pega (pegar), se (ser) |
| | Monotongação | 8 | E1, E2, E6, E7, E9, E11, E18, E18 | poquinho (pouquinho), dinhero (dinheiro), mando (mandou) aceito (aceitou), polica/polissa (polícia), anotecer (anoitecer) |
| | Síncope | 6 | E6, E7, E8, E14, E15, E22 | Uma ocorrência da grafia "outa" (outra) e cinco vezes de "pra" (para) |
| | Aférese | 3 | E1, E2, E11 | To (estou), tava (estava) |
| Acréscimo | Ditongação | 8 | E3, E4, E6, E7, E9, E10, E15, E19 | Mais (mas) |
| | Epêntese | 1 | E6 | Capiturar (capturar) |
| | Harmonia vocálica | 8 | E1, E5, E6, E10, E12 | dipoi (depois), mininas, consiguiu |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | (conseguiu), dizidiu (decidiu), podilia (poderia), custura (costura), curuja (coruja) |
| Substituição | Alçamento | | E1, E10, E11, E13, E15 | qui, i, istrada, mamãi, disisperado (desesperado), decubrimos (descobrimos), descubri (descobri) |
| | Hipercorreção derivada do alçamento | 4 | E8, E10, E15, E17 | Decedio (decidiu), pedio (pediu), conseguio (conseguiu), saio (saiu) |

*Fonte: elaborada pelos autores.*

A apócope, que é um processo de apagamento, caracterizado pela eliminação de um fonema no final de uma palavra, foi o processo fonológico que se revelou mais frequente, pois observamos que, em nove produções, a formas verbais no infinitivo foram escritas sem o "-r" final. Essa constatação retrata a constatação de Bagno (2007), que aponta esse fenômeno com um traço do vernáculo de todos os brasileiros, ao passo que o apagamento do -r em outros contextos, que não os infinitivos dos verbos, é mais comum em outras variedades regionais.

Outros fenômenos de apagamento e supressão também foram encontrados, mas em número bem menos expressivo. A monotongação, processo caracterizado pela eliminação de uma semivogal, foi o segundo mais frequente, manifestado em oito produções. Uma frequência que não pode ser considerada alta tendo em vista que, como nos mostra Bisol (1989 *apud* Silva e Sousa (2020), o apagamento do glide do ditongo "ej", como acontece em "dinhero" é muito frequente no português brasileiro diante de palatal e vibrante simples, e que, segundo Naro (1973 *apud* Silva; Sousa, 2020), a monotongação do "ou", como em "poquinho" (pouquinho), "mando" (mandou) e "aceito" (aceitou) acontece em todos os dialetos brasileiros. Já a monotongação do ditongo crescente em posição

SUMÁRIO

final que acontece em "poliça" ilustra um caso de traço descontínuo e estigmatizado, conforme Bagno (2007).

A síncope, que resulta no apagamento de um fonema no interior do vocábulo, quase teve sua ocorrência limitada à grafia de "pra" (para) em cinco produções contra apenas uma ocorrência da grafia "outa" (outra). Nesse grupo, menos expressiva foi a aférese (apagamento no início do vocábulo), encontrada em apenas três produções, em que todas as ocorrências estão limitadas ao verbo "estar" (to, tava).

A ditongação, que é um fenômeno generalizado no português brasileiro e consiste no acréscimo das semivogais /w/ e /j/ a uma vogal oral, sendo por isso o inverso da monotongação, ocorreu em oito produções, motivando em todas a escrita de "mais" para a palavra "mas". Essas ocorrências confirmam os parâmetros linguísticos favorecedores desse fenômeno observados por Aragão (2014), em sua pesquisa que toma como *corpus* os dados do Atlas Linguístico do Brasil, com a amostragem de informantes de 25 capitais brasileiras: a posterioridade dos fonemas /s/ e /z/ e do arquifonema /S/, a tonicidade da sílaba, a curta extensão de uma palavra.

Diante desse caso específico, que tem sido abordado pela escola como paronímia (pares de palavras com escritas e pronúncias semelhantes), é importante que os estudantes sejam levados a refletir sobre a ocorrência do fenômeno da ditongação em sua fala que, transposto para a escrita, tem motivado a grafia incorreta da conjunção adversativa.

A epêntese, que foi encontrada em apenas uma produção, é outro fenômeno deste tipo, caracterizado pela adição de uma vogal no interior de um vocábulo, normalmente, para regularizar uma sílaba que foge ao padrão silábico do português. O único desvio que revela esse processo foi a escrita "capiturar" para "capturar". Acreditamos, no entanto, que, para diagnosticar a frequência desse fenômeno,

SUMÁRIO

seria preciso uma atividade que instigasse a escrita de várias palavras que tivessem um agrupamento de consoantes sem vogal intermediária, como "pneu", "ritmo", "advogado".

Dentre os fenômenos que se caracterizam pela substituição, tivemos um número expressivo de desvios motivados pela harmonia vocálica, que acontece pela assimilação de traços que torna vogais iguais ou semelhantes. Nesse caso, a vogal pré-tônica assimila os traços da vogal da sílaba seguinte, como podemos ver nas grafias "custura" e "curuja, presente em duas das oito produções que apresentaram um desses desvios.

Outro processo revelado pelas trocas "e" e "o" por "i" e "u", respectivamente, é o alçamento, que faz com que uma vogal seja substituída por outra mais alta e foi encontrado em cinco produções, evidenciado pelas grafias "qui", "istrada", "mamãi", "disisperado", "decubrimos" e "descubri". Caracterizamos como casos de hipercorreção a troca de "u" por "o" em palavras como "conseguio" (conseguiu), "decidio" (decidiu), em que parece que o estudante tem uma certa noção desenvolvida a partir de intervenções pontuais do professor de que tem trocado o "o" por "u" decide por essas grafias.

Além dos desvios apresentados na tabela, encontramos casos de hipossegmentação e hiperssegmentação. Como vimos, Bortoni-Ricardo (2005) inclui esse tipo de desvio entre as regras categóricas, resultantes da constituição de um vocábulo fonológico que se dá por influência da prosódia e da morfossintaxe.

Nos casos de hipossegmentação presentes em sete produções (E2, E4, E6, E11, E12, E16, E18), observamos a junção de uma forma livre a uma forma dependente ("emcima" ("em cima"), "deum" ("de um"), "denovo" ("de novo"), "sisentou" ("se sentou"), "nomeio" ("no meio"), "onossos" ("os nossos"), "nabala" ("na bala"). Segundo Mattoso Câmara Jr. (1995), as formas dependentes são formas que não são livres por não poderem comunicar algo isoladamente, mas também

SUMÁRIO

não são presas porque podem se separar da forma livre, a exemplo dos artigos, pronomes, preposições. Ligados a um vocábulo fonológico, essas formas são um exemplo de que não há uma correspondência absoluta entre vocábulo fonológico e vocábulo formal.

Nas oito ocorrências de hiperssegmentação encontradas na escrita de quatro alunos (E6, E11, E15, E22), não foi possível observar a interferência de qualquer fenômeno de sândi (elisão, crase ou ditongação), o que nos faz pressupor que o estudante separou o que ele intuiu se tratar das formas dependentes "com" , "de", "a", "em" ao grafar: "com sege" (consegue), "de pois" (depois), "a cordou" (acordou), "em quanto" (enquanto), "a visou" (avisou), "a trás" (atrás), "com migo" (comigo). Essa hipótese não explica, no entanto, duas grafias: "pro blema" e "cha pezinha". Como as palavras "problema" e "chapéu" (da qual deriva "chapeuzinho" são corriqueiras, acreditamos que as grafias com hiperssegmentação podem ocorrer devido a um domínio incipiente da ortografia.

Todos os desvios aqui diagnosticados retratam a importância de, como sugere Roberto (2016), levar os estudantes a refletirem sobre a distância que separa os seus dialetos, que servem de apoio para as suas escritas, das convenções ortográficas.

**Tabela 2** – Desvios decorrentes do desconhecimento das convenções da escrita

| Tipos de desvio | Número total de produções | Produções | Desvios |
|---|---|---|---|
| Acentuação | 19 | E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E21 | Fuí, policia, historia, trez, varios, so, ninguem, eramos, sotão, amiversario, negocio, ridiculo, la, atras, la, principe, e (é), voce, vovo (vovó), vitoria, sai, estavamos, moravamos, ja, ai, unicos, relogio, négocios, so, rapido, nâo, tambem, entâo, ja, varias, infancia, sitio, chegara, atras, mostrós |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Representação gráfica do fonema /s/ | 10 | E1, E2, E4, E6, E9, E10, E11, E15, E16, E19 | Crecendo, trez, persebeu, conhesia, sidade, apareseu, pesso, dise, diso, vose, comesaram, polisa, desseu, biscicleta, adolecente, dezidiu, cresendo |
| Troca de "n" por "m" e "m" por "n" em posição de coda | 5 | E2, E5, E6, E14, e E22 | numca, comvidamos, comvites, joven, nemhum |
| Ausência da letra "h" | 5 | E2, E7, E11, E19 e E20 | a (há), umiude, os pitau, onestidade, onesto, avia |
| Representação do fonema /w/ | 4 | E6, E7, E15 e E17 | Conseguil (conseguiu), auto (alto), voutando (voltando), umiude (humilde) |
| Troca de "am" por "ão" | 2 | E6 e E21 | Ficarão (ficaram), enfrentarão (enfrentaram), pegarão (pegaram), sairão (sairam) |

*Fonte: elaborada pelos autores.*

Como podemos ver, dentre os desvios motivados pelo conhecimento incipiente das convenções que regem a norma ortográfica, a acentuação gráfica constitui o tipo de desvio mais comum, presente em 19 produções. Observamos que os desvios, em sua maioria, aconteceram pela ausência do acento. O acento colocado de maneira equivocada só ocorreu em duas palavras "fuí" e "mostrós", além de se ter confundido o acento circunflexo com o sinal gráfico til em outras duas palavras: "entâo" e "nâo".

O segundo tipo de desvio mais recorrente nessa categoria foi a grafia do fonema /s/, comprovando as asserções de Roberto (2016) sobre ser esse o caso mais competitivo do nosso sistema, tendo em vista que dispomos de um total de nove grafemas para representar esse fonema. Embora tais desvios tenham como motivação a arbitrariedade ortográfica, as grafias "persebeu", "conhesia", "apareseu", "dise", "diso", "vose", "comesaram", "polisa" e "cresendo", demonstra o desconhecimento de que o fonema /s/ não pode ser representado por um único "s" em início de sílaba no interior das palavras.

Menos expressivos foram os casos de troca de “n” por “m” (e o processo inverso) e a ausência do “h” em palavras em que ele não é constituinte de dígrafo, que ocorreu em apenas cinco produções. Ainda menos expressivos foi a dificuldade representação do fonema /w/ revelada pela troca “l” por “u” e “u” por “l” em quatro produções, seguida da troca de “am” por “ão”, em duas produções.

Essa análise nos permite ver que esses desvios não são aleatórios e evidenciam a testagem de hipóteses sobre as convenções da escrita, mostrando ainda os conhecimentos que precisam ser construídos e os caminhos a serem trilhados para isso.

A partir desse diagnóstico, a escolha da acentuação gráfica para a elaboração de um jogo pedagógico foi motivada pela recorrência de desvios desse tipo na maioria das produções analisadas, considerando as duas categorias postuladas por Sene (2018). Esses desvios indicam não apenas dificuldades na aplicação das regras ortográficas, mas também possíveis lacunas no ensino e na assimilação do sistema de acentuação da língua portuguesa. Diante disso, o desenvolvimento de um recurso lúdico e interativo busca oferecer uma abordagem alternativa para a fixação dessas regras, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo. Além disso, a utilização de um jogo pedagógico permite que os estudantes exercitem suas habilidades ortográficas de forma contextualizada, favorecendo a autonomia na aprendizagem e a consolidação das normas da escrita formal.

Dessa forma, propomo-nos a desenvolver um jogo pedagógico inspirado no baralho “Trio. Denominado de “Desembaralho da acentuação” ele tem com o objetivo de oferecer aos estudantes tanto uma melhor compreensão das regras que subjazem a acentuação gráfica, como uma maneira mais descontraída de promover o aprendizado.

SUMÁRIO

# PROPOSTA INTERVENTIVA:
## DA CRIAÇÃO DO JOGO PEDAGÓGICO MANIPULÁVEL À CONSOLIDAÇÃO DO APRENDIZADO

Com o intuito de minimizar as dúvidas ortográficas que são enfrentadas diariamente pelos estudantes, criamos um jogo manipulável inspirado no "Baralho" que foi denominado "Desembaralho da acentuação". O conteúdo do jogo é baseado na acentuação gráfica e oferece aos discentes um meio para melhor memorização das regras que subjazem a acentuação gráfica, com uma maneira mais descontraída de promover o consolidar o aprendizado.

No entanto, ressaltamos que o jogo não deve ser o primeiro nem o único recurso utilizado no processo de ensino. A abordagem mais eficaz consiste em estruturar uma rota pedagógica multidimensional (Oliveira e Sene, 2025) que, além de estimular a reflexão e a compreensão das regras ortográficas, também proporcione a construção de conhecimentos fundamentais para o tema em questão. Aspectos como divisão silábica e tonicidade, por exemplo, devem ser trabalhados previamente, garantindo que os alunos desenvolvam uma base sólida antes de aplicarem esse conhecimento por meio do jogo. Dessa forma, o recurso lúdico assume um papel complementar e reforçador, contribuindo para um aprendizado mais significativo e duradouro.

Para melhor fundamentar o jogo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através de suas competências e habilidades, nos subsidiaram nesse processo de construção. A Competência Específica 2 (Brasil, 2018), conforme descrita nos documentos de diretrizes educacionais, orienta que os alunos se apropriem da linguagem escrita, reconhecendo-a como uma forma de interação nos diversos campos da vida social. Este domínio da escrita não se limita ao simples ato de escrever, mas envolve o reconhecimento

SUMÁRIO

dessa habilidade como um meio fundamental para ampliar as possibilidades de participação na cultura letrada, construir conhecimentos (inclusive no âmbito escolar) e desenvolver autonomia e protagonismo na vida social.

O Componente Curricular de Língua Portuguesa visa promover o desenvolvimento dessa competência por meio de uma abordagem que inclui a compreensão e aplicação das convenções da escrita. Nesse sentido, o foco da Habilidade proposta no componente curricular EF67LP32, consiste em escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às normas estabelecidas pela língua escrita. Esse foco tem como objetivo principal garantir que os alunos adquiram precisão na escrita, respeitando as convenções ortográficas da língua portuguesa.

No que concerne às Habilidades Complementares EF06LP11 e EF69LP56 (Brasil, 2018), elas ampliam ainda mais a abrangência deste trabalho. A habilidade EF06LP11 propõe que, ao produzir textos, os alunos utilizem seus conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação, entre outros aspectos. Já a habilidade EF69LP56 destaca a importância de um uso consciente e reflexivo da norma-padrão, tanto na fala quanto na escrita, levando sempre em consideração o contexto e a situação de produção dos textos.

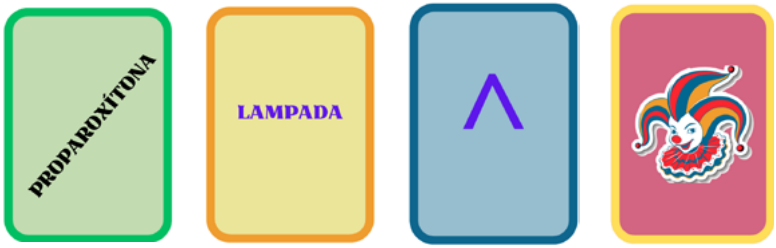
De igual maneira, os objetos de conhecimento que orientam esse processo incluem as convenções da escrita, com ênfase em acentuação, o uso da norma padrão e a adequação ao contexto, que são fundamentais para garantir que o aluno não apenas escreva corretamente, mas também compreenda a importância da adequação linguística às diferentes situações comunicativas. À vista disso, esse conjunto de competências e habilidades contribui para que o estudante desenvolva não apenas a capacidade técnica de escrever corretamente, mas também a habilidade de se comunicar de forma efetiva e consciente, promovendo sua participação ativa na sociedade letrada.

SUMÁRIO

De maneira adicional, os trabalhos desenvolvidos no Profletras também trouxeram grandes contribuições para o planejamento e criação deste jogo de ortografia, uma vez que obtiveram resultados significativos ao inserirem o jogo na sala de aula. Nesse contexto, mencionamos Moraes (2024), que provou a eficácia do uso de metodologias ativas e de jogos pedagógicos no ensino da pontuação e Silva (2024), com a elaboração e aplicação de jogos manipuláveis para compreender o conteúdo.

O jogo é constituído por 100 cartas, distribuídas da seguinte maneira: 32 cartas com palavras das quais foram retirados os acentos; 32 cartas com regras, ou seja, com a justificativa para acentuar a palavra; 32 cartas de acentos, divididas em circunflexo e agudo e 04 cartas coringas.

**Figura 1** - Ilustração do jogo




*Fonte: elaboração própria.*

Para iniciar o jogo, é necessário a interação de 2 a 6 jogadores e a sua duração possui uma estimativa de 30 minutos. As cartas devem ser embaralhadas antes de serem distribuídas. Cada jogador recebe 9 cartas, e as cartas restantes são colocadas com a face para baixo em um monte no centro da mesa. Para decidir quem começa, os jogadores devem tirar a sorte, e o jogo segue em sentido anti-horário.

Para iniciar a jogada, o primeiro jogador pega uma carta do monte. Ele deve analisar se vale a pena ficar com essa carta ou descartá-la. Se escolher ficar com ela, deverá descartar outra carta de sua mão.

SUMÁRIO

O próximo jogador tem a opção de pegar a carta que foi descartada pelo colega ou de pegar uma carta do monte. Caso um jogador pegue uma carta coringa, ele pode usá-la para completar um trio, pois ela tem a função de substituir qualquer uma das três categorias: a palavra, o acento ou a regra. Será o vencedor o jogador que conseguir formar seus três trios (palavra, acento e regra).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados aqui apresentados, podemos concluir que a adoção de um modelo de diagnose que leve em consideração as diferentes naturezas dos desvios é o primeiro passo para um trabalho sistemático e, consequentemente, mais eficiente em torno da norma ortográfica.

A nossa diagnose apontou, através do número expressivo de ocorrências, a urgência de propor uma intervenção voltada para a acentuação gráfica. No entanto, outros problemas ocorreram e apontam necessidades dos estudantes que merecem um olhar especial do professor, se este quer que os seus alunos evoluam de fato no domínio da escrita.

Dentro da categoria de desvios decorrentes do desconhecimento das convenções da escrita, foram menos recorrentes outras dificuldades nas produções analisadas, o que não quer dizer que podem ser ignoradas. Em vista disso, os 10 estudantes que tiveram dificuldade para representar o fonema /s/, mesmo diante de um dos casos de maior complexidade para a escrita, podem ser ajudados se forem instigados a perceber quais letras são usadas em determinados sufixos e em alguns contextos.

Os cinco estudantes que trocam o “m” por “n” precisam ter o conhecimento de que antes de “p” e “b” se escreve “m” e de que no restante dos casos “n”. Saber que o “ão” está presente em palavras

SUMÁRIO

oxítonas e em verbos conjugados no futuro e o "am" está presente nas formas verbais do passado e em palavras não oxítonas, será muito relevante para os dois estudantes que apresentaram essa dificuldade.

Já os estudantes que grafaram "umilde", "onestidade", "avia", precisam ser tranquilizados a partir da reflexão de que os seus erros aconteceram por uma questão totalmente razoável, pois eles não colocaram o "h" porque essa letra, nesses casos, não tem contrapartida sonora e estão nessas palavras por uma questão etimológica, e ao mesmo tempo alertados de que, portanto, não há regras que os ajudem a prever o seu uso em início de palavras, restando apenas a memorização delas, no que pode ajudar muito o hábito da leitura.

Todos os estudantes precisam ser conscientizados sobre a existência de processos fonológicos que acontecem na fala e que são, muitas vezes, transpostos para a escrita, motivando grafias desviantes, com destaque para a investigação daqueles que são evidenciados na diagnose. Diante dos dados coletados neste estudo, por exemplo, os 10 estudantes que grafaram os verbos no infinitivo sem o -r, precisam perceber os contextos em que essa forma nominal aparece, para evitar que a apócope, que acontece na sua fala e na fala da maioria dos brasileiros atinja a sua escrita.

Os oito estudantes que monotongaram e ditongaram palavras na precisam ser instigados a perceber esses fenômenos, analisando os contextos fonológicos que os favorecem na fala, o que é uma abertura para a investigação científica na sala de aula. Igual atenção merecem os oito estudantes cujas produções apresentaram harmônia vocálica, os seis que evidenciaram a síncope, os cinco sob influência do alçamento, os três por atuação da aférese.

No que diz respeito à intervenção do professor, esta precisa estar aberta a novas metodologias, mesmo que isso não signifique o abandono total dos métodos tradicionais. Embora o tradicional tenha seus méritos, não podemos fechar os olhos para as mudanças

que vêm ocorrendo na nossa sociedade e têm feito com que nossas aulas, cada vez mais, tornem-se menos interessantes e não atrativas para nossos estudantes.

Assim, chegamos à conclusão de que, para um ensino eficaz, é necessário que se conheça os estudantes, pois o modelo de diagnose de Sene (2018) nos permite conhecer as suas dificuldades e ainda investigar como sua fala cotidiana influencia sua escrita e, quando elaboramos um jogo, levando em consideração os pressupostos de Kishimoto (2010), Pilati (2017) e Lopes (2011), levamos em consideração como ele gosta de aprender e como pode aprender melhor.

Portanto, como desdobramento para este estudo, temos em vista a elaboração de outros jogos e/ou outras estratégias para contemplar as diversas dificuldades ortográficas diagnosticadas neste estudo. Além disso, almejamos um estudo para avaliação dos impactos da intervenção metodológica aqui proposta por meio da comparação de dados obtidos a partir da aplicação de um teste posterior à sua implementação aos dados coletados na diagnose aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. S. S. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. *In*: **XVIII Congreso Internacional Asociación De Lingüística Y Filología de América Latina**, 27, 2014, João Pessoa, Anais [...]. João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 13, ref. 2101. Disponível em: https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/r0395-1.pdf Acesso em: 17 abr. 2025.

BAGNO, M**. Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?**: Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

SUMÁRIO

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In*: **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação**: criar fazer jogar. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, M. C. R. de. **Aprendizagem linguística em jogo:** ações interventivas em prol da recuperação de habilidades pontuatórias na escrita de estudantes do ensino fundamental – anos finais. Orientador: Fernando Oliveira, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2024.

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

MORAIS, A. G.; ALMEIDA, T. P. da S. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OLIVEIRA, L. J. M. de. **As marcas da oralidade na escrita de alunos de 6º ano:** análise e intervenção a partir da escrita escolar e do olhar docente. Orientador: Fernando Augusto de Lima Oliveira. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. 2 ed. CampinasSP: Pontes, 2017.

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

SÁ, P. M. O. **Jogos pedagógicos como estratégia de intervenção no uso das marcas de oralidade em produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental do município de Petrolândia – PE.** Orientador: Fernando Augusto de Lima Oliveira. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras PROFLETRAS, Garanhuns, 2019

SANTOS, A. S. S. **Baú da monotongação:** o processo fonológico da monotongação na escrita de alunos do ensino fundamental. Orientador: Denson André Pereira da Silva Sobral. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2021.

SUMÁRIO

SARTORI, A. T.; Zacarias 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. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em 15 abr. 2025.

SEARA, I, C. NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C**. Fonética e Fonologia do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015.

SENE, M. G. de. **Os desvios ortográficos de redações escolares do ensino fundamental II:** descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita filho, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/5e5f9394-7aaf-443a-b829-0f3c827cfab2. Acesso em 24 jan. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. P. da; SOUZA L. da S. A monotongação na escrita de estudantes de 4º e 5º anos do ensino fundamental. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 3, 2020. p. 271-293.

SILVA, W. J. da. **Estratégias de análise das orações subordinadas substantivas**: aprendizagem linguística ativa através de jogos pedagógicos manipuláveis. Orientador: Fernando Augusto de Lima Oliveira 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns, Garanhuns-PE, 2024.

SILVA, L. S. de A. da**. Marcas da oralidade na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental**: uma proposta de intervenção. Orientador: Prof. Dr. José Mario Botelho. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

8

*Jefferson de Oliveira Silva*
*José André de Lira da Silva*

# A RECORRÊNCIA DO FENÔMENO DA SUPRESSÃO DO /R/ FINAL:

## UMA PROPOSTA DE JOGO PEDAGÓGICO A PARTIR DA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO 7º ANO

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.8*

SUMÁRIO

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento do domínio da escrita, sobretudo no que diz respeito à apropriação das convenções ortográficas, é um processo complexo, que requer o aprendizado paulatino de regras – muitas vezes arbitrárias – que compõem a língua portuguesa. É comum que os estudantes, nos anos iniciais de escolarização, que marcam também o início da aquisição da escrita, busquem representá-la partindo dos sons da fala. Entretanto, sabemos que essa representação nem sempre acontece de maneira fidedigna, haja vista que, diferentemente da modalidade oral, na qual existem duas ou mais formas de referir-se a uma determinada coisa, a modalidade escrita é regida por uma convenção ortográfica, pouco flexível, cujas regras devem ser seguidas.

A materialização da escrita da língua portuguesa acontece por meio de códigos e sinais gráficos, orientada por um sistema de regras. Todavia, é bastante comum que os aprendizes da língua confundam ou cometam alguns desvios no que se refere à prática da escrita, uma vez que este sistema não supre ou representa fielmente os sons que emitimos na modalidade oral da língua. Isso resulta em dúvidas e inúmeras confusões para os estudantes aprendizes da língua que, por associação ou consciência fonológica ainda não desenvolvida, importam da oralidade as formas de representação da escrita.

Dessa forma, as discrepâncias encontradas entre as modalidades da língua revelam a sua heterogeneidade, e que podem ser explicadas ou descritas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), como hábitos da fala que são transpostos para escrita, e esses desvios podem ser analisados à luz de processos fonológicos ou pelo desconhecimento das regras arbitrárias de convenção de escrita.

Nesse sentido, a escrita pode ser um dos maiores desafios enfrentados na escola, quando este processo não é trabalhado de forma

SUMÁRIO

reflexiva pelo docente com os estudantes, levando em conta todas as fases de aprendizagem as quais os sujeitos estão inseridos, como também a coexistência e a correlação das modalidades falada e escrita da língua, as quais apresentam características particulares e que precisam ser levadas em consideração. E tratando-se da escrita, no processo ortográfico, cabe ao professor entender a necessidade do estudante quanto às dificuldades na escrita e buscar facilitar este processo selecionando atividades apropriadas e desenvolvendo-as a fim de que o aprendizado da língua escrita seja efetivado.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar os desvios ortográficos de produções escritas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas distintas da rede pública de ensino, sendo uma da cidade de Angelim e outra da cidade de Caruaru, dois municípios do agreste pernambucano. Com base no diagnóstico do desvio mais frequente, elaboramos um jogo pedagógico manipulável que visa promover a reflexão fonológica dos estudantes sobre o fenômeno identificado, a fim de promover a superação das dificuldades ortográficas encontradas. Para tal, nossas reflexões partem do aporte teórico de Morais (1998); Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2006); Sene e Barbosa (2018).

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### O ENSINO DA ORTOGRAFIA

A princípio, é importante abordarmos a definição de ortografia sobre a qual este estudo está embasado. Morais (1998) afirma que a ortografia é um "recurso capaz de 'cristalizar' na escrita maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua" (Morais 1998, p. 19).

SUMÁRIO

Desse modo, o autor a concebe como uma convenção social estabelecida e necessária para garantir a padronização e, por conseguinte, auxiliar a comunicação escrita de uma comunidade que utiliza uma mesma língua.

Assim sendo, as normas de convenções ortográficas, compiladas ao longo dos anos, existem no intuito de favorecer a compreensão na comunicação escrita, unificando o modo como as palavras devem ser grafadas. Entretanto, devido aos aspectos regionais, sociais e culturais, que garantem a heterogeneidade de qualquer nação, sobretudo uma de dimensões continentais como o Brasil, a apropriação dessas normas torna-se uma problemática que merece atenção.

O corpo social de uma nação é composto por vários grupos de falantes e estes são permeados por diversas questões, como gênero, classe social, faixa etária, espaço geográfico, dentre outros fatores que interferem diretamente nos modos de falares de cada sujeito. É por esta razão que, mesmo a ortografia sendo uma tentativa de normas para padronização da escrita, é necessário levar em consideração as variações linguísticas, visto que, a maneira que o indivíduo fala, acaba sendo transposta, muitas vezes, no processo da escrita, e isso está diretamente relacionado a questões fonológicas.

A ortografia é uma invenção relativamente nova, especialmente no que diz respeito à língua portuguesa. Somente no século passado, foram sistematizadas as normas ortográficas no Brasil e em Portugal. Mais tarde, houve a assinatura do Acordo Ortográfico de 1990 pelos países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), com o objetivo de minimizar as diferenças na grafia das palavras entre as diversas nações lusófonas.

Todavia, apesar da existência desse acordo, é possível observar que certos desvios ortográficos ainda ocorrem, tanto em contextos formais quanto informais. Isso se deve a diversos fatores, como as variações linguísticas regionais, a influência da oralidade

sobre a escrita e até mesmo dificuldades individuais relacionadas ao processo de aprendizagem. Além disso, a língua é um fenômeno dinâmico, sujeito a mudanças ao longo do tempo, o que pode gerar discrepâncias na aplicação das normas ortográficas.

Quanto ao ensino da ortografia, Bortoni-Ricardo (2006) chama a atenção para a arduidade da demanda de apropriação de suas regras, destacando-a não como uma mera assimilação que pode ocorrer de maneira imediata, mas como um longo processo, que exige trabalho e bastante tempo dos seus aprendizes. Nas suas palavras:

> o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo (Bortoni-Ricardo, 2006a, p. 274).

Segundo Morais (1998), o ensino da língua no Brasil, ao longo dos últimos anos, passou por algumas transformações, mas que pouco mudou a forma como a ortografia é tratada na sala de aula. Nesse ínterim, é necessário que a escola a ensine de maneira sistemática, uma vez que é passado ao aprendiz que se deve aprender a "forma correta" de como escrever tal palavra, mas que não possibilita que este processo de aprendizagem se apresente de forma reflexiva para o estudante.

Assim sendo, o ensino da ortografia no Brasil precisa ser abordado cada vez mais de maneira contextualizada. A escola tem esse papel crucial de proporcionar aos indivíduos o conhecimento sobre as normas ortográficas que regem a língua, mas essa prática de ensino da língua portuguesa precisa levar em consideração a variedade linguística e que seja, sobretudo, uma prática que leve os estudantes a refletirem sobre o uso da língua e como esse sistema se concretiza. Desse modo, o objetivo do ensino da ortografia deve ir além da simples memorização das regras, mas favorecer a compreensão dos estudantes do uso da língua nos mais diversos contextos.

SUMÁRIO

# ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A Fonética e a Fonologia são ciências que estudam os sons das línguas e suas variações, desempenhando um papel fundamental na compreensão das transformações pelas quais um idioma passa ao longo do tempo. No caso do português, que tem sua origem no latim vulgar e oral, essas mudanças foram significativas, influenciando tanto a Fonologia, no que se refere à vocalização, distinção e regularidade dos sons, quanto a Fonética, que impacta diretamente a estrutura das palavras e, consequentemente, a escrita da língua.

No contexto da aprendizagem da escrita, é comum que professores encontrem em produções de seus alunos desvios que infringem as regras e normas ortográficas e gramaticais. Muitos desses desvios são reflexos diretos da oralidade, uma vez que a pronúncia interfere na forma como o sujeito escreve, especialmente quando ainda não internalizou a convenção social da escrita. Isso ocorre porque, no processo de aquisição da linguagem escrita, há uma fase em que os falantes tentam transpor para a escrita os sons da fala, resultando em grafias que seguem a lógica fonética, mas que não correspondem à norma ortográfica estabelecida.

Esses chamados "erros" são, na verdade, manifestações naturais do desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, da habilidade de perceber e manipular os sons da língua. Essa consciência é essencial para a alfabetização e para a apropriação das regras ortográficas, pois permite ao indivíduo compreender que a escrita não é apenas uma transcrição direta da fala, mas segue um sistema próprio de representação dos sons. Dessa forma, compreender as relações entre Fonética, Fonologia e Ortografia é fundamental para aprimorar práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento da competência escrita dos aprendizes.

SUMÁRIO

Com o advento dos estudos sociolinguísticos e o postulado da heterogeneidade linguística, explicitando as diversas variações através das quais a língua pode se manifestar, sustentam a tese de que os aprendizes não realizam escolhas arbitrárias na tentativa de solucionar determinadas dificuldades na escrita. Em síntese, os "erros" ortográficos cometidos podem ser explicados a partir das possibilidades do próprio sistema linguístico (Bortoni-Ricardo, 2004), tornando-se na verdade equívocos ou desvios, como comumente têm sido chamados.

Considerando os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, estamos diante de fatores que são inerentes a toda língua viva. Sem pormenorizar, a língua passa por processos de mudanças e variações que devem ser observados pelos docentes a fim de que se possa discutir e identificar a natureza desses desvios. Assim, nos seus estudos, Bortoni-Ricardo (2005), no intuito de fomentar um ensino mais efetivo da ortografia, busca desenvolver uma análise dos desvios ortográficos sob o aparato da Sociolinguística. Desse modo, o perfil social dos estudantes e suas respectivas variantes são levadas em consideração no diagnóstico dos desvios e, consequentemente, nas propostas de intervenção.

Com fins de diagnose, segundo a autora, esses desvios praticados pelos estudantes são sistemáticos e podem ser vistos quando são conhecidas as características da variante em questão. Em seus trabalhos, a autora classifica em quatro categorias os desvios que podem ser tomados para análise, sendo eles 1) decorrentes de questões da arbitrariedade das regras de convenção da escrita; 2) decorrentes de aspectos fonológicos categóricos, 3) decorrentes de aspectos fonológicos graduais ou 4) decorrentes de aspectos fonológicos descontínuos, relacionados ao dialeto estudado (Bortoni-Ricardo, 2005).

Classificados na primeira categoria, que dizem respeito aos desvios que resultam da própria natureza arbitrária do sistema

de escrita, estão os que decorrem do conhecimento insuficiente das convenções que regem a grafia das palavras. Um exemplo de desvio dessa categoria é a diferença ortográfica do sufixo número-pessoal da terceira pessoa do plural /ãw/, escrito com "am", quando é átono, e com "ão", quando é tônico.

Divergentemente, nas três categorias seguintes, os desvios são motivados pela atividade de transposição dos hábitos de fala para a escrita. Sob essa perspectiva, a segunda categoria abarca os desvios oriundos de aspectos fonológicos categóricos, isto é, aqueles que ocorrem independentemente do contexto sociodemográfico no qual os indivíduos estão inseridos. Como exemplo, tem-se a nasalização do ditongo em "muito" por assimilação progressiva.

Já na terceira categoria, os desvios são decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, que denotam uma maior frequência quando estudados em diversos grupos sociais. Dessa forma, ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), os aspectos fonológicos graduais estão presentes nas variedades de todos os grupos sociais, ainda que em graus de frequência diferentes. A título de exemplo de desvio dessa categoria, está o apagamento do /r/ final nas formas verbais, sobre o qual aprofundaremos nas próximas seções.

Por fim, os desvios que compreendem a quarta categoria são os que decorrem da influência de traços fonológicos variáveis descontínuos, pois, basicamente, restringem-se às variedades mais populares da língua, cujo uso é passível de avaliação negativa e preconceito, como a ainda estigmatizada troca do /r/ pelo /l/.

Desse modo, as contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino de ortografia de Bortoni-Ricardo, juntamente com o modelo de diagnose (descrito acima) por ela proposto, serão fundamentos norteadores para esta investigação.

SUMÁRIO

# O JOGO COMO EXPERIÊNCIA FACILITADORA PARA A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NA SALA DE AULA

No tocante à aplicação de metodologias inovadoras, o uso de jogos pedagógicos atrelados à ludicidade tem sido amplamente estudado e testado em salas de aula. Como um auxílio na promoção da aprendizagem, o uso dessas ferramentas como metodologia didática muito contribui para a apropriação de habilidades das mais diversas áreas do conhecimento, e esta concepção tem levado professores a transformarem as suas salas de aula em um espaço mais interativo, motivador e atraente para os estudantes, por meio dos jogos.

Os jogos como instrumentos pedagógicos são cada vez mais recomendados por alguns estudiosos, já que eles têm a capacidade de estimular a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem por meio da sua mediação. Kishimoto (1994), por exemplo, defende que o jogo, em sala de aula, promove o desenvolvimento quando direcionado para a aquisição e a aplicação de conhecimentos específicos próprios do universo escolar.

Grando (2001) ainda afirma que os jogos são capazes de favorecer tanto a fixação de conceitos já aprendidos, quanto a introdução e o desenvolvimento de conceitos mais complexos, além da tomada de decisões pelos estudantes, a socialização e a motivação para a aprendizagem. Desse modo, o autor elenca os impactos positivos que a vivência dos jogos em sala de aula pode implicar nos sujeitos.

Sob essa perspectiva, nosso intuito foi a elaboração de um jogo pedagógico que fosse capaz de promover a reflexão fonológica dos estudantes, para que houvesse, de fato, um avanço do processo de apropriação da escrita formal da língua portuguesa.

SUMÁRIO

Ao constatar a persistente incidência do fenômeno de apagamento do /r/ final na escrita de verbos no infinitivo nas produções analisadas e reconhecendo-o como um desvio decorrente da transposição dos hábitos de fala para a escrita, mais especificamente decorrente de aspectos fonológicos variáveis graduais, conforme Bortoni-Ricardo (2005), optamos pela construção de um jogo didático, como uma alternativa pedagógica para o desenvolvimento da consciência fonológica e da aquisição da habilidade de escrita dos estudantes.

Essa mesma autora defende que cabe aos professores a preparação de atividades diversas, ao detectarem o problema do apagamento do /r/ em coda final na escrita dos alunos, a fim de conscientizá-los de que, na fala, é comum que suprimamos o /r/, mas que na escrita, ele precisa ser representado (Bortoni-Ricardo, 2006). Por isso, como uma das possibilidades de atividades para sanar este problema encontrado na produção dos estudantes, sugerimos a aplicação de um jogo pedagógico.

Embora o apagamento do /r/ no final dos verbos no infinitivo tenha sido o fenômeno mais recorrente identificado nas produções escritas dos estudantes (como veremos na seção de análise dos resultados) — o que pode gerar confusão com formas conjugadas —, optamos por ampliar essa abordagem na confecção do jogo pedagógico. Dessa maniera, consideramos também outras ocorrências do apagamento do /r/ em diferentes classes gramaticais, permitindo uma análise mais abrangente desse processo fonológico.

Um exemplo interessante dessa ampliação é o caso do substantivo amor, que, ao sofrer a supressão do /r/, resultaria na palavra amo, homônima ao verbo amar conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo (eu amo). Essa possibilidade demonstra como a influência da oralidade pode ir além dos verbos e impactar a escrita de outras palavras, reforçando a importância de um ensino da ortografia que considere a amplitude das relações entre a fala e a escrita.

SUMÁRIO

Ao incluir essas variações no jogo pedagógico, buscamos não apenas tornar os aprendizes mais atentos às regularidades e irregularidades da língua, mas também proporcionar um ambiente de reflexão sobre os impactos da fonologia na ortografia. Isso contribui para uma abordagem mais lúdica e eficaz no ensino da escrita, ajudando os estudantes a perceberem padrões e a desenvolverem maior consciência linguística e fonológica.

Desse modo, acreditamos que o instrumento de aprendizagem a ser construído pode ampliar ainda mais a reflexão dos estudantes acerca do processo de apagamento do /r/ no final das palavras, que pode transcender, certamente, a dicotomia verbo no infinitivo e verbo conjugado, bem como mediar uma aprendizagem mais abrangente da aquisição da habilidade de escrita.

Para tanto, o jogo desenvolvido foi inspirado no jogo de cartas *Pif Paf*, conhecido ainda como pife, cacheta, pontinho e relancinho, sendo esta última nomenclatura mais comum no Nordeste brasileiro, região da realização desta pesquisa. O jogo tem origem norte-americana e é jogado com um baralho de 54 cartas. A escolha por esse formato se deu devido à familiaridade que os estudantes possuem com esse jogo, o que facilita a compreensão das regras, a fluidez do jogo e, consequentemente, o desenvolvimento da aprendizagem.

O jogo foi intitulado De olho no R, e assim como a sua inspiração, cada jogador recebe nove cartas e precisa fazer três trincas para ganhar o jogo, entretanto, como se trata de uma adaptação, em vez de números, letras e naipes, utilizamos palavras, classes morfológicas e sentenças que devem combinar entre si para formar as trincas. Descreveremos mais na seção seguinte que trata sobre as regras desse jogo didático.

SUMÁRIO

# O JOGO *DE OLHO NO R* COMO AÇÃO DIDÁTICA INTERVENTIVA NO FENÔMENO DO APAGAMENTO DO /R/

O *De olho no R* pode ser jogado por duas ou até três duplas de jogadores, sendo distribuídas nove cartas por dupla. O jogo possui setenta e duas cartas que são subdivididas em três categorias: palavra, classe morfológica e exemplo de uso. A fim de facilitar a distinção das categorias pelos estudantes, cada uma delas possui uma borda de cor diferente, a saber verde, vermelha e azul, respectivamente.

**Figura 1** – Exemplo de cartas do jogo *De olho no R*




*Fonte: elaborada pelos autores (2024).*

SUMÁRIO

O objetivo do jogo é formar três combinações de três cartas de categorias/cores distintas, mas que se relacionem entre si, ou seja, o jogador precisará ter em mãos uma carta com uma palavra, outra carta com a classe morfológica a qual a palavra pertence e mais uma carta com o exemplo de uso da palavra, que deve completar adequadamente a lacuna do trecho de uma obra literária ou de uma música que a carta apresente, como pode ser visto na figura 1.

Há ainda, no baralho, quatro cartas coringas (borda preta) que podem ser usadas para substituir qualquer uma das cartas de quaisquer categorias. Entretanto, algumas das combinações só podem ser completadas com a carta coringa, pois não existem cartas para determinadas classes morfológicas. Quando o coringa for utilizado para substituir uma carta de exemplo de uso, a dupla precisará formar ou reproduzir oralmente uma sentença na qual a palavra seja utilizada de maneira adequada.

Para iniciar o jogo, cada participante recebe as cartas, que devem ser distribuídas com a face virada para baixo, sem que os demais participantes as vejam, e as cartas que sobrarem são colocadas em forma de monte, também com a face para baixo perto dos jogadores. É tirada a sorte, seja por meio de cara ou coroa, par ou ímpar ou pela dinâmica dois ou um, essa última indicada para quando há três duplas de jogadores, para determinar a dupla que começa jogando.

A dupla que iniciar o jogo deve pegar a primeira carta do monte e escolher se fica com a carta ou a descarta para os demais jogadores. Caso a dupla queira ficar com a carta, deve descartar uma das cartas que já têm em mãos. A carta descartada deve ser colocada com a face voltada para cima, para que todos os demais jogadores a vejam. O jogo tem continuidade pelo participante que se encontra à direita da dupla que iniciou o jogo, caso haja três duplas, que escolhe se fica com a carta descartada pela primeira dupla ou se pega a próxima carta do monte, devendo, após a sua escolha, descartar também uma carta. O jogo continua, dessa maneira, até um dos participantes completar três trincas.

SUMÁRIO

Se houver três duplas, caso uma dupla precise de apenas uma carta para finalizar as três trincas e ela seja descartada, a dupla pode se antecipar e pegar a carta, mesmo sem ser a sua vez de jogar, e ganhar o jogo. Mas somente se a dupla da vez não tiver pegado ainda a carta descartada ou alguma do monte.

Somente a última carta descartada pode ser pega pelos jogadores. E caso acabem as cartas do monte, deve ser feito um novo a partir das cartas descartadas, embaralhando-as e colocando-as novamente com a face voltada para baixo. Segue um quadro com o conteúdo de todas as cartas do jogo produzido, nele é possível encontrar todas as palavras, as classes morfológicas e os exemplos de uso que foram escolhidos durante a elaboração do De olho no R.

**Quadro 1** – Composição das cartas do De olho no R

| Palavra | Classe morfológica | Exemplo de uso |
|---|---|---|
| Dar | Verbo no infinitivo | "Eu não tô duvidando de você, mas se for amor, vai entender. E se for para _____ certo, o tempo vai dizer"<br>João Gomes e Vitor Fernandes |
| Estar | | "Algum de nós dois vai _____ lá na cena do crime, e eu só querendo eu e minha mina na fila do cine"<br>Djonga |
| Falar | | "Mil e um motivos para _____ de amor. Mil e um motivos para eu te querer. Hoje, o que é espinhos antes era flor, no meu pensamento só você"<br>Raí Saia Rodada |
| Ficar | | "Deixa eu _____ na tua vida, morar dentro da concha do teu abraço"<br>Liniker |

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|---|
| Gritar | | "Eu te amo e vou _____ pra todo mundo ouvir Ter você é meu desejo de viver"<br>Roupa Nova |
| Lembrar | | "Pelo desespero por não me_____ de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo"<br>Conceição Evaristo |
| Pôr | | "Vamos ver o ____ do sol, me dê a mão. Uma estrela só não é constelação"<br>Jamil e uma noites |
| Rasgar | | "Cometi a loucura de nossas fotos _____ e uma por uma eu vou ter que colar".<br>Henrique e Juliano |
| Sair | | "Vamos ____ um pouco pra dançar. Vamos ver a vida sobre outras curvas"<br>Vanessa da Mata |
| Amo | Verbo conjugado | Vai me perder se não valorizar. _____ você, mas se não valorizar, vai me perder"<br>Solange Almeida |
| Chora | | "Estou indo embora agora, por favor, não implora porque homem não _____"<br>Pablo |
| Dá | | "Eu nunca quis seu coração.<br>Amor demais só ____ problema".<br>Nego do Borel, Anitta e Weslley Safadão |
| Está | | "Você _____ na sombra do olhar. Pensei em te guardar pra nunca mais ter fim"<br>Malta |
| Fala | | "_____ a verdade aí, assume que eu já virei amor".<br>Maiara e Maraísa |

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|---|
| Fica | | "A gente _____ , vinga e vira amor pra vida"<br>Thiago Freitas |
| Grita | | "Os colegas avisa dizendo: Rita, não _____!<br>Mas a magrela nem dá bola para os colegas da escola".<br>Flávio Muniz |
| Lembra | | "Você _____? Nos dias difíceis, aqui nessa casa, te fiz chorar de rir"<br>Raphaela Santos |
| Pega | | "_____ as suas coisas e vem morar na minha vida. Tu tens cara de tudo o que eu sonhei"<br>Matias Damásio |
| Sai | | "Não tem jeito de esquecer, você de mim não _____! Minha vida sem você não tem sentido"<br>Luan Santana |
| Saí | | "Eu _____dessa vida louca, virei dono da tua boca"<br>MC Thayk |
| Amor | Substantivo | "Meu riso é tão feliz contigo. O meu melhor amigo é o meu _____"<br>Tribalistas |
| Da | Não há cartas com as classes gramaticais destas palavras, sendo possível sua combinação apenas com a carta coringa. | "E uma por uma, eu vou ter que colar.<br>Mas foi na hora ____ raiva"<br>Henrique e Juliano |
| Esta | | Meu Deus, não! Eu não posso enfrentar<br>_____ dor que se chama amor"<br>Só pra contrariar |
| Por | | "_____ você eu dançaria tango no teto Eu limparia os trilhos do metrô"<br>Frejat |

*Fonte: elaborado pelos autores (2024).*

SUMÁRIO

Como é possível notar, há palavras de várias classes gramaticais, cuja presença ou ausência do /r/ no fim da palavra pode gerar dúvidas nos estudantes. Também as sentenças selecionadas para servir de exemplo de uso foram retiradas de obras literárias e músicas dos mais variados gêneros musicais, algumas contemporâneas do público-alvo e outras consideradas mais clássicas, que podem ser utilizadas, inclusive, para fomentar o conhecimento dos estudantes, ampliando o seu repertório sociocultural.

Para aplicação do jogo, devido ao número limitado de jogadores, sugerimos a divisão da sala, na qual sejam formados, de acordo como o número de estudantes, grupos de quatro ou seis alunos para formarem as duplas de jogadores. A fim de oferecer um suporte mais eficiente durante o jogo, o professor poderá escolher um ou mais estudantes para atuarem como monitores, auxiliando, juntamente com o docente, os grupos formados, conferindo as combinações feitas pelas duplas e dirimindo eventuais dúvidas que surgirem.

Acreditamos que esse jogo, como instrumento pedagógico, poderá, por meio dos atributos próprios dos jogos elencados na seção anterior, favorecer, através do contato com as palavras com e sem o /r/ final e seus respectivos significados, a formação da consciência fonológica, servindo como uma alternativa de atividade de fixação do conhecimento. O jogo pode auxiliar ainda na memorização das palavras grafadas com /r/ final, visto que ela é também fundamental no processo de aprendizagem, como diz Cagliari (2009), fazendo parte do processo de reflexão, recordando ao estudante os conhecimentos já adquiridos com o intuito de levá-lo à tomada de decisões exitosas.

## METODOLOGIA

Para obtenção dos resultados analisados neste trabalho, realizamos uma pesquisa de caráter quantitativa, em uma turma

SUMÁRIO

do 7º ano do Ensino Fundamental, composta por 40 estudantes, de duas escolas da rede pública de ensino, no agreste meridional. Para a construção do *corpus* analisado, nos dispusemos de duas aulas de 50 minutos, nas quais foi proposta aos estudantes uma atividade de produção de texto narrativo - tipologia comumente trabalhada na série na qual a pesquisa foi aplicada - intitulada de *Projeto: Eu escritor*, sob uma temática orientada. Entretanto, vale ressaltar que os estudantes estiveram livres para escolher o gênero ou outra temática de sua preferência, desde que atendessem ao tipo narrativo.

Após discussões orais sobre a tipologia solicitada, foi entregue a cada estudante uma folha de produção, cujas orientações também estavam descritas, contendo 30 linhas para o limite da proposta textual, conforme a ilustração que apresentamos abaixo.

**Figura 2** - Proposta de produção textual entregue aos alunos

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Tipologia textual: Narrativa**

**Gênero: (Livre)**

**Sugestões: crônica, memória, relato, conto.**

**Trabalhe a sua narrativa a partir do seguinte recorte temático:**

**SITUAÇÃO INICIAL**

Um menino de dez ou onze anos, quase maltrapilho, atravessa uma rua/estrada carregando nos ombros uma grande caixa de isopor, cheia de picolés. Tropeça, cai e todos os picolés se espalham pelo chão. O garoto não sabe o que fazer: outros meninos chegam correndo para se apossar dos sorvetes, mas um policial e um padre que iam passando intervêm.

*Fonte: elaborado pelos autores (2024).*

Para análise do corpus, selecionamos o quantitativo de 39 redações produzidas pelos estudantes da turma, sendo 20 redações da escola A e 19 da escola B. Salientamos que a identidade dos estudantes que participaram da pesquisa foi totalmente preservada e que a finalidade desta atividade foi apenas para identificar a ocorrência dos desvios ortográficos cometidos pelos estudantes nas produções, e que nem todos eles participaram, tendo em vista que também foi respeitada a decisão do estudante de não participar da pesquisa ou caso não conseguisse produzir a proposta elaborada.

SUMÁRIO

Foram observados e classificados todos os desvios ortográficos encontrados nas produções, de acordo com o modelo de diagnose proposto por Bortoni-Ricardo (2005), detalhado anteriormente na seção que discorre os pressupostos teóricos dessa investigação. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, a análise e descrição dos desvios de escrita encontrados.

## ANÁLISE DOS DADOS

No intento de averiguar qual o desvio ortográfico mais recorrente nos textos dos participantes desta pesquisa, levamos em consideração a tipificação estabelecida por Bortoni-Ricardo (2005), e, a partir dela, foram elaborados quadros de classificação de acordo com as categorias postuladas pela autora. Neles, será possível encontrar o número de ocorrências nos textos, a transcrição dos vocábulos escritos pelos estudantes, bem como a sua escrita de acordo com a variante padrão da língua, respectivamente.

**Quadro 2** - Desvios decorrentes de questões da arbitrariedade das regras de convenção da escrita

| Número de ocorrências | Desvios encontrados | Forma Padrão |
|---|---|---|
| 2 | conheseram | conheceram |
| 2 | aseitou | aceitou |
| 1 | comesou | começou |
| 1 | serto | certo |
| 1 | sedo | cedo |
| 1 | voutaram | voltaram |
| 1 | faltol | faltou |

| | | |
|---|---|---|
| 1 | dezesperadas | desesperadas |
| 1 | poderozas | poderosas |
| 1 | proficional | profissional |
| 1 | dessepicionado | decepcionado |
| 1 | atrazado | atrasado |
| 1 | esperimento | experimento |
| 1 | tose | tosse |
| 1 | agresivos | agressivos |
| 1 | profisional | profissional |
| 1 | chinga | xinga |
| 1 | creciam | cresciam |
| 1 | atraz | atrás |
| 1 | humilharão | humilharam |
| 1 | pedirão | pediram |

*Fonte: elaborado pelos autores (2024).*

No quando 2, foram elencados os desvios encontrados, totalizando 23 ocorrências dessa categoria, que dizem respeito ao conhecimento insuficiente dos participantes acerca das regras arbitrárias da convenção de escrita. Entre eles, encontram-se as confusões provenientes das relações plurívocas entre fonema e letra. É bastante comum que o estudante, ao longo da etapa inicial da aquisição da escrita, faça relações, levante hipóteses e, a partir dos sons das letras do alfabeto, estabeleça associações de como se escreve determinado vocábulo na língua.

A exemplo disso, observamos, no quadro acima, o fenômeno de troca ou substituição das letras l por u, x por ch ou s, am por ão, c por s ou sc, s por ss ou z, ss por c, ç por s. Nesses casos, o estudante

grafa a partir de sua consciência fonológica em desenvolvimento, como nos vocábulos "a**s**eitou > a**c**eitou", uma vez que a notação dos sons de /s/ apresenta irregularidades, podendo ser representado por c, s, ss, ç, x, z, xc, sc e sç.

Ao analisar desvios dessa natureza, é importante observar que os participantes demonstram já compreender as propriedades do sistema de notação alfabética, haja vista que fazem uso das letras fixadas do alfabeto na criação de hipóteses no momento da escrita (Sene; Barbosa 2018). Desse modo, seus desvios não são oriundos de tentativas de criar novas estruturas para o sistema linguístico, mas apenas demonstram um desconhecimento da natureza arbitrária desse sistema.

A partir do quadro 3, disporemos os desvios que decorrem da tentativa de transposição dos hábitos de fala para a escrita, a começar por aqueles que sofrem interferência de aspectos fonológicos categóricos no dialeto estudado (Bortoni-Ricardo, 2005). Tais desvios dessa categoria se dão a partir da aplicação de princípios fonológicos utilizados pelos falantes independentemente do seu perfil social, neste estudo, somam 20 ocorrências.

**Quadro 3** - Desvios decorrentes de aspectos fonológicos categóricos

| Número de ocorrências | Desvios encontrados | Forma Padrão |
|---|---|---|
| 2 | denovo | de novo |
| 1 | oque | o que |
| 1 | soque | só que |
| 1 | derrepente | de repente |
| 1 | prejudicalo | prejudicá-lo |
| 6 | pro | para o |
| 1 | a conteceu | aconteceu |

| | | |
|---|---|---|
| 1 | muinto | muito |
| 1 | decidio | decidiu |
| 1 | pedio | pediu |
| 1 | arrependeo | arrependeu |
| 2 | descubriu | descobriu |
| 1 | u | o |

*Fonte: elaborado pelos autores (2024).*

Entre os desvios dispostos no quadro 3, há algumas ocorrências de hipossegmentação, que se trata do fenômeno de unir dois vocábulos independentes, como se fosse apenas um, como em de**r-r**epente > de **r**epente. Por outro lado, houve também uma ocorrência do fenômeno da hipersegmentação, no qual há a divisão de um único vocábulo, como se fossem termos independentes, a exemplo de **a** conteceu > **a**conteceu.

Ao analisar esses dois fenômenos, fica evidente, como sustenta Sene e Barbosa (2014), que a modalidade oral da língua influencia não só na grafia das palavras em termos segmentais, como também em termos prosódicos, no que diz respeito à entonação e ao ritmo da pronúncia das palavras. Isso ocorre, uma vez que, na modalidade escrita, é necessário haver uma marcação convencional das fronteiras entre os vocábulos por meio dos espaços em branco, o que não ocorre na modalidade oral, justificando, desse modo, os desvios dessa natureza.

Notamos, ainda, nas produções dos estudantes, ocorrências do processo fonológico da neutralização das vogais posteriores /o/ e /u/, como se vê em arrepende**o** > arrepende**u**. Algumas justificativas para a persistente ocorrência desse fenômeno são a variedade dos timbres das vogais átonas existentes no nosso sistema vocálico (Câmara-Jr, 1977) e a necessidade da rápida comunicação

dos aprendizes por via dos meios digitais, o que faz com que algumas destas formas sejam transpostas ao contexto escolar (Sene; Barbosa, 2018).

Em síntese, os desvios classificados nessa categoria podem refletir as tentativas dos aprendizes de mobilizar seus conhecimentos fonéticos-fonológicos aquiridos dentro das possibilidades oferecidas pelo próprio sistema linguístico, ainda que incorram em divergência das regras convencionadas de ortografia.

Finalmente, os desvios do quadro 4, fazem parte da terceira categoria, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), funcionam como indicadores de variedade social e como marcadores de registro entre falantes na língua culta, simultaneamente, e ocorre com maior frequência nos registros não monitorados. Na análise realizada, eles foram os que mais tiveram ocorrência entre os participantes, contabilizando 28 recorrências.

**Quadro 4** - Desvios decorrentes de aspectos fonológicos graduais

| Número de ocorrências | Desvios encontrados | Forma Padrão |
|---|---|---|
| 1 | sairo | Saíram |
| 2 | sitomas | Sintomas |
| 1 | emocionaru | Emocionaram |
| 1 | continuo | Continuou |
| 1 | desmaio | Desmaiou |
| 1 | falo | Falou |
| 1 | pergunto | Perguntou |
| 1 | sota | Solta |
| 1 | humide | Humilde |
| 1 | i | Ir |

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|---|
| 2 | conversa | Conversar |
| 1 | ganha | Ganhar |
| 1 | chama | Chamar |
| 2 | luta | Lutar |
| 3 | brinca | Brincar |
| 2 | rouba | Roubar |
| 1 | sai | Sair |
| 1 | trabalha | Trabalhar |
| 1 | compra | Comprar |
| 2 | leva | Levar |
| 1 | bate | Bater |

*Fonte: elaborado pelos autores (2025).*

O fenômeno da desnasalização das vogais átonas foi um dos desvios encontrados nas produções, como ocorre em sair**o** > saír**am**. Uma das explicações para esse fenômeno se encontra nos estudos de Chaves (2017), que atribui à variante de escolarização a ocorrência da desnasalização na fala, e consequentemente, esse hábito é transposto à escrita nos primeiros anos do percurso escolar.

Outro desvio encontrado foi a monotongação de ditongos crescentes, que, segundo Machado (2012), faz referência ao processo de redução de um ditongo em um monotongo, isto é, uma vogal que não muda de qualidade na sua realização. Podemos observar esse fenômeno nos exemplos encontrados "continu**o** > continu**ou**" e "fal**o** > fal**ou**", que, ainda de acordo com a autora, fica evidente que no português brasileiro há uma tendência ao enfraquecimento da segunda vogal e praticamente categórica da redução do ditongo /ou/ para /o/.

O fenômeno da supressão do /r/ faz parte dessa mesma categoria, segundo a tipificação proposta por Bortoni-Ricardo (2005) e foi o mais recorrente dos desvios entre as produções analisadas, totalizando 18. Como discutido nos pressupostos teóricos, a supressão ou apagamento de um fonema pode acontecer no início, no meio ou no fim da palavra. Entretanto, nas produções analisadas, percebemos que houve apenas ocorrências em verbos, sejam da primeira conjugação (-ar), como nota-se nos exemplos lev**a** > lev**ar**, compr**a** > compr**ar**, trabalh**a** > trabalh**ar**, sejam da segunda conjugação (-er) "bat**e** > bat**er**" ou da terceira conjugação (-ir), no verbo irregular ir representado somente pela vogal i.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005) mostra, em seus estudos, que a marcação do /r/ no infinitivo já não aparece foneticamente na maneira como os falantes pronunciam esses verbos, conforme o fragmento:

> Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais [...] O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/ (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 85).

Sendo assim, em relação ao fenômeno da supressão do /r/, é possível deduzir que, em razão da pouca leitura ou mesmo de uma prática da escrita de maneira automatizada, sem reflexão da língua, os estudantes provavelmente não percebam e não pronunciam o /r/ em posição de coda final, refletindo, assim, nos desvios ortográficos que são frequentemente encontrados pelos professores nas produções escritas. Cabe, portanto, à escola, sobretudo aos professores nas aulas de língua portuguesa, ao se depararem com fenômenos como este, possam garantir atividades reflexivas que facilitem o processo de aquisição da escrita, visando mitigar os desvios ortográficos.

Para fins de análise, foi necessária a apresentação dos desvios encontrados seguidos de uma breve explanação sobre o seu conceito

SUMÁRIO

e as possíveis causas que as justificam. Entretanto, nas produções que fizeram parte do *corpus* desta pesquisa, não foram encontrados desvios que constituem a quarta categoria apresentada por Bortoni-Ricardo (2005), os quais decorrem de aspectos fonológicos descontínuos.

Apesar de identificarmos, contudo, os desvios das demais categorias propostas pela autora nas produções dos estudantes, é importante ressaltar que, neste trabalho, o objetivo traçado foi constatar o fenômeno de maior recorrência, que como verificado tratou-se da supressão ou apagamento do /r/, e elaborar uma intervenção didática para superá-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fenômenos fonológicos encontrados nas produções dos estudantes demonstram uma variabilidade inerente à língua, e a partir das reflexões feitas ao longo deste estudo, fica evidente também que, mesmo em séries mais avançadas da educação básica, há lacunas a serem preenchidas no âmbito da aprendizagem da ortografia, tendo, na perspectiva variacionista da Sociolinguística, um auxílio na compreensão desses fenômenos.

Para isso, é demandado aos professores de língua portuguesa a busca por estratégias que favoreçam o longo processo de aprendizagem da ortografia por parte dos estudantes. A proposta pedagógica apresentada nesta investigação, mesmo sendo especificamente voltada para o fenômeno da supressão do /r/ final, pode servir de objeto de reflexão e de modelo para que professores enxerguem os jogos como uma alternativa didática para os problemas ortográficos mais recorrentes, estimulando os estudantes a uma participação mais ativa e levando-os à reflexão do funcionamento da sua língua materna.

Neste sentido, sistematizar o ensino da ortografia para além da mera memorização das regras pode ajudar os estudantes a compreenderem melhor a escrita e facilitar a sua comunicação. É importante ressaltar também que, para tanto, é necessário que o professor tenha um olhar atento para os diversos fatores que contribuem para que o estudante cometa os desvios de natureza ortográfica, sempre em uma postura de acolhimento, não havendo espaço para o preconceito linguístico em sala de aula, mas visando a apropriação da variação culta tão necessária para a vida acadêmica, profissional e social dos estudantes.

Por fim, em nossas reflexões, esperamos contribuir para futuras análises e demais estudos a respeito dos processos fonológicos da língua, sobretudo, o fenômeno de apagamento ou supressão do /r/ em coda final dos verbos no infinitivo e a utilização de jogos pedagógicos como instrumentos que podem integrar os recursos utilizados pelos professores. Dessa forma, acreditamos que as aulas de língua portuguesa serão vivenciadas de maneira reflexiva, contextualizada, atrativa e – porque não – lúdica, nas quais as dúvidas de ortografia sejam minimizadas e o processo de apropriação da escrita dos indivíduos seja efetivado.

## REFERÊNCIAS

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

BORTONI-RICARDO, S. **Nós cheguemu na escolar, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna**: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2009.

CAGLIARI, L. **Aspectos teóricos da ortografia**. *In*: SILVA, Maurício (Org.). Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2009.

SUMÁRIO

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

CÂMARA-JR, J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977

CHAVES, Raquel Gomes. **A redução/desnasalização de ditongos nasais átonos finais e a marcação explícita de CVP6**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catariana: Florianópolis, 2017.

GRANDO, R. C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Campinas: UNICAMP, 2001

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MACHADO, R. Ditongo. *In*: HORA, Dermeval da; RIBEIRO, Juliene Lopes Pedrosa (Org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 159-182.

MORAIS, **A. Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

NUNES, V. **Fonologia e variação**: aplicação ao ensino. *In:* KAILER, D; MAGALHÃES,

J; HORA, D. **Fonologia e variação**: diretrizes para o ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023

SENE, M; BARBOSA, J. **Quando a oralidade chega à escrita**: discutindo os desvios em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. Cor das letras. Bahia, 2019.

SILVA NETO, S. **Coleção Linguagem**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

9

*Sara Larissa Carvalho Eloi*
*Marcelle Maria Dantas Barros*

# MAIS DE UMA GRAFIA, UM MESMO VALOR SONORO E UM "PROBLEMA" NO ENSINO DE LÍNGUA:

## O PROCESSO DE VOCALIZAÇÃO DA CONSOANTE /L/ EM CODA

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-752-1.9*

SUMÁRIO

# INTRODUÇÃO

A fonologia, ramo da linguística que estuda os sons da língua e suas funções, desempenha papel fundamental na compreensão da relação entre a fala e a escrita. No contexto educacional, a variação linguística, que se refere às diferentes formas de uso da língua em distintas regiões e grupos sociais, muitas vezes se manifesta em desvios ortográficos, especialmente quando os estudantes reproduzem aspectos da oralidade na escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), tais desvios são reflexos da variação fonológica, mas ainda são tratados, na maioria das escolas, como "erros" a serem corrigidos, sem considerar a diversidade linguística dos alunos.

Esse tratamento reducionista, como observa Bagno (2022), reforça preconceitos linguísticos e contribui para a exclusão social e acadêmica de estudantes que se expressam por meio de variantes não prestigiadas. Ao invés disso, a escola deveria atuar de maneira acolhedora, reconhecendo e valorizando a pluralidade linguística. Mollica e Braga (2019) defendem o uso da sociolinguística como ferramenta para ensinar a norma culta sem deslegitimar outras formas de expressão, respeitando a identidade dos alunos.

Compreender os desvios ortográficos como manifestações da variação linguística é essencial para práticas pedagógicas mais inclusivas. Faraco (2008) e Silva (2021) ressaltam a importância de diferenciar fala e escrita sem demonizar as diferenças, buscando estratégias didáticas que contemplem a diversidade linguística no processo de alfabetização e letramento.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como a fonologia e a variação linguística influenciam os desvios ortográficos de estudantes do sétimo ano, com foco específico na troca entre as letras "L" e "U" em contextos de escrita. Pretende-se também discutir como esses desvios são abordados no ambiente

SUMÁRIO

escolar, considerando diretrizes educacionais e as contribuições da perspectiva sociolinguística para práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

## A FONOLOGIA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A fonologia, que estuda os sons da fala dentro da língua, é fundamental para entender fenômenos como a troca do /l/ pelo /u/, um processo fonológico comum em várias regiões do Brasil. No caso da vocalização do /l/ em coda silábica, que acontece quando o som do /l/ final se transforma no som de [u], como em "sal" pronunciado como "sau", essa alteração é visível tanto na fala quanto na escrita dos alunos. Isso ocorre principalmente quando os estudantes escrevem de acordo com a forma como falam, refletindo a oralidade no processo de escrita.

Autores como Bortoni-Ricardo (2004; 2005) defendem que essas variações não devem ser vistas como erros, mas sim como reflexos legítimos das competências linguísticas dos estudantes. A autora argumenta que os fenômenos fonológicos, como a vocalização, precisam ser considerados no ensino, pois ajudam a conectar a fala cotidiana com a norma culta da escrita. Isso significa que a escola deve compreender a forma como os alunos se expressam oralmente e usar esse conhecimento para ajudá-los a escrever corretamente, sem desvalorizar suas formas de falar.

Faraco (2008) também reforça que a língua é naturalmente heterogênea, ou seja, ela varia conforme a região e o contexto. Por isso, o ensino não pode se basear em uma visão rígida e única da norma, mas deve ser aberto à diversidade linguística. Já Bagno (2022) critica a prática escolar que ignora as variações linguísticas populares e considera como erros as formas que são comuns na fala de muitos alunos, mas perfeitamente estruturadas em seus próprios contextos.

SUMÁRIO

De acordo com Marcuschi (2008), é essencial entender os processos fonológicos que acontecem na fala, como elisões, reduções e a vocalização do /l/, para que os alunos possam refletir sobre a escrita de forma mais consciente. A escola deve utilizar essas características da fala como base para ensinar a escrita, ajudando os estudantes a fazer a transição entre as duas formas de comunicação.

Mollica e Braga (2019) chamam atenção para o preconceito linguístico que surge quando a escola não reconhece essas variações, adotando uma postura punitiva ao invés de compreensiva. Para elas, práticas pedagógicas mais sensíveis devem transformar os desvios ortográficos, como a vocalização do /l/, em oportunidades de aprendizado, não em falhas. Esse tipo de abordagem contribui para a inclusão e para a valorização da identidade linguística dos alunos.

Damulakis (2023) também destaca a importância de integrar o conhecimento fonológico ao processo de alfabetização e letramento. Ela argumenta que os desvios na escrita dos estudantes devem ser vistos como sinais importantes para melhorar o ensino, não como erros a serem corrigidos de forma imediata. No caso da vocalização do /l/, por exemplo, esse fenômeno é uma característica do português falado em várias regiões do Brasil, e seu reflexo na escrita deve ser compreendido e trabalhado de maneira pedagógica.

Por fim, entender a relação entre fonologia e variação linguística é essencial para tratar o fenômeno da vocalização do /l/ de forma pedagógica, reconhecendo as particularidades dos alunos. Em vez de ser vista como uma falha, essa troca deve ser encarada como uma característica natural da fala de muitas comunidades. Reconhecer e respeitar essas variações linguísticas contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para combater o preconceito linguístico que ainda existe em muitas escolas.

SUMÁRIO

# DESVIOS ORTOGRÁFICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Os chamados desvios ortográficos, comumente tratados como erros no ambiente escolar, são, em muitos casos, manifestações da influência direta da oralidade na escrita, especialmente quando relacionados a processos fonológicos como a vocalização do /l/ em coda silábica. Esse fenômeno, frequente em regiões do Brasil, como no caso da troca de "sal" por "sau", revela a relação intrínseca entre variação linguística e escrita, exigindo uma abordagem pedagógica mais sensível e contextualizada.

Bortoni-Ricardo (2004; 2005) destaca que a escrita não pode ser desvinculada das práticas linguísticas do falante, sendo atravessada por marcas regionais e sociais. No caso da vocalização do /l/, é preciso reconhecer que esse padrão fonológico está presente em muitas comunidades e influencia diretamente a forma como os alunos grafam determinadas palavras. Mais do que indicar falhas, essas ocorrências revelam estratégias de sistematização baseadas na oralidade e devem ser compreendidas dentro da realidade linguística dos estudantes.

Faraco (2008) e Bagno (2022) convergem ao defender que tais desvios devem ser analisados como indícios de uma língua viva, dinâmica e marcada pela diversidade. Ambos alertam para os riscos de se reforçar o preconceito linguístico quando a escola ignora essas variações e impõe uma norma culta sem considerar o percurso linguístico do aluno. No caso específico da vocalização do /l/, tratar a grafia influenciada pela oralidade como erro absoluto pode comprometer não apenas a aprendizagem, mas também a autoestima dos estudantes.

A partir desse cenário, Marcuschi (2008) propõe que os professores reconheçam a importância dos processos fonológicos na aquisição da escrita, utilizando a relação entre som e grafia como um recurso pedagógico. Ignorar fenômenos como a vocalização do /l/

SUMÁRIO

significa desconsiderar um elemento estruturante da língua falada por muitos alunos, o que limita a eficácia das práticas de alfabetização e letramento.

Com foco na prática docente, Bortoni-Ricardo (2005) sugere transformar os desvios ortográficos em oportunidades de aprendizagem. Ao utilizar ocorrências como a troca entre "l" e "u" como ponto de partida para reflexões sobre a diferença entre fala e escrita, o professor contribui para que o aluno compreenda a norma culta sem renegar sua identidade linguística. Essa postura favorece a aprendizagem e atua na redução do preconceito linguístico.

Mollica e Braga (2019) aprofundam essa perspectiva ao enfatizar que uma abordagem pedagógica inclusiva e fundamentada na sociolinguística promove um ambiente escolar mais equitativo. Para os autores, valorizar as práticas linguísticas dos alunos fortalece o vínculo com o processo de aprendizagem e amplia a consciência crítica sobre os usos da língua.

Assim, ao articular fonologia e variação linguística com os desvios ortográficos, é possível compreender fenômenos como a vocalização do /l/ não como falhas a serem corrigidas, mas como manifestações legítimas de repertórios linguísticos diversos. Essa compreensão amplia o potencial pedagógico da análise dos desvios e favorece práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

## TRATAMENTO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO

O tratamento dos desvios ortográficos nos documentos normativos da educação é fundamental para compreender como a escola

lida, institucionalmente, com fenômenos como a vocalização do /l/ em coda, em que palavras como sal são escritas como sau, revelando a influência direta da oralidade regional sobre a escrita. A análise desse tipo de ocorrência exige que os documentos orientadores do ensino reconheçam a variação linguística como uma realidade legítima, e não como falha a ser eliminada.

Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que os desvios ortográficos devem ser compreendidos como manifestações das práticas linguísticas dos alunos, marcadas por suas experiências fonológicas e regionais. Em vez de corrigi-los mecanicamente, as diretrizes curriculares deveriam incentivar a reflexão crítica sobre essas formas e promover a transição gradual e consciente entre as variedades populares e a norma culta (Bortoni-Ricardo, 2005). No caso da vocalização do /l/, um fenômeno recorrente em muitas regiões brasileiras, o papel da escola é mediar o reconhecimento dessa forma como legítima no plano da oralidade, ao mesmo tempo em que introduz a grafia formal como uma convenção útil para determinados contextos.

Essa postura é apoiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que reconhecem a importância de ensinar a língua portuguesa considerando as variações linguísticas dos falantes. Mollica e Braga (2019) observam que os documentos normativos, ao enfatizar a distinção entre linguagem oral e escrita, devem possibilitar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade sem desqualificá-la. Assim, o professor é orientado a partir da realidade do aluno, sem reforçar estigmas sobre as formas linguísticas populares.

Faraco (2008) complementa essa perspectiva ao destacar que o papel dos documentos oficiais não deve ser o de impor uma norma como única forma legítima, mas o de orientar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, em múltiplas situações e registros. No caso da vocalização do /l/, o desvio ortográfico não deve ser interpretado como erro absoluto, mas como indício de uma sistematicidade linguística coerente com a fala local.

SUMÁRIO

A proposta de uma educação linguística mais inclusiva também é defendida por Bagno (2022), que critica a rigidez normativa e o preconceito linguístico embutido em muitas práticas escolares. Para ele, os documentos oficiais deveriam pautar-se por uma visão pluralista da língua, favorecendo o ensino que reconhece e respeita as marcas linguísticas regionais dos alunos. Isso implica orientar o professor a trabalhar com fenômenos como a vocalização do /l/ não como falhas, mas como pontos de partida para o ensino da norma padrão.

Marcuschi (2008) reforça a necessidade de que a escola ensine a escrita formal sem romper com a oralidade dos alunos. Ele propõe que os documentos normativos incentivem práticas reflexivas, nas quais os estudantes sejam levados a compreender a escrita como uma extensão da linguagem, moldada por diferentes contextos de uso. Ao articular som e grafia de forma consciente, torna-se possível desenvolver habilidades metalinguísticas mais consistentes e, ao mesmo tempo, preservar a identidade linguística do aluno.

Dessa forma, ainda que os documentos normativos da educação apresentem avanços no reconhecimento da variação linguística, o desafio permanece na implementação prática dessas diretrizes. A vocalização do /l/ em coda, como foco deste estudo, evidencia a necessidade de políticas pedagógicas que compreendam a diversidade fonológica dos alunos e ofereçam estratégias para integrar essas formas ao ensino da escrita formal, sem exclusão ou desvalorização (Damulakis, 2023).

## CONTRIBUIÇÃO DE BORTONI-RICARDO NA EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

A educação sociolinguística, proposta por Bortoni-Ricardo (2005), oferece subsídios importantes para a compreensão dos desvios ortográficos relacionados à influência da oralidade, como

SUMÁRIO

a vocalização do /l/ em coda observada na escrita escolar. Para a autora, o ensino da língua portuguesa deve ir além da simples transmissão da norma culta, abraçando a diversidade linguística dos estudantes como parte legítima de sua identidade sociocultural. Em vez de rotular as variantes populares como erros, é necessário tratá-las como manifestações autênticas da competência linguística dos falantes, articulando o reconhecimento da pluralidade linguística ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza que a escola deve contextualizar o ensino da escrita formal, respeitando os repertórios linguísticos trazidos pelos alunos. A vocalização do /l/, por exemplo, deve ser trabalhada como um fenômeno linguístico compreensível no âmbito da variação fonológica, e não como uma deficiência a ser corrigida. Essa abordagem favorece a construção de um espaço escolar mais inclusivo e sensível às marcas sociolinguísticas regionais.

Complementando essa perspectiva, Bagno (2022) destaca que o preconceito linguístico ainda representa um obstáculo para a valorização das formas populares de linguagem. Para o autor, reconhecer a vocalização do /l/ como um traço linguístico legítimo — e não como erro — é essencial para promover práticas pedagógicas que respeitem as identidades linguísticas dos alunos e combatam a exclusão escolar. Assim, a educação linguística deve assumir uma postura crítica e pluralista, incentivando a reflexão sobre a adequação da linguagem aos diferentes contextos sociais e comunicativos.

Além disso, Faraco (2008) contribui para essa discussão ao afirmar que o ensino da língua portuguesa deve conscientizar os estudantes sobre a existência das variantes linguísticas e sua legitimidade. Em vez de impor uma dicotomia entre certo e errado, a escola deve proporcionar condições para que os alunos reconheçam a norma culta como um recurso funcional para determinados contextos, sem desmerecer suas práticas cotidianas de fala. No caso da vocalização do /l/, essa orientação implica em reconhecer

SUMÁRIO

que o fenômeno não compromete a competência linguística, mas revela adaptações fonológicas típicas de determinadas comunidades.

Ademais, Marcuschi (2008) reforça a importância de considerar o contexto de uso da linguagem na prática pedagógica, propondo o trabalho com gêneros textuais como forma de articular as diferentes formas de expressão linguística dos estudantes. A partir dessa proposta, é possível discutir fenômenos como a vocalização do /l/ em atividades que abordem a relação entre oralidade, escrita e normas contextuais, permitindo ao aluno perceber que a variação é parte integrante da comunicação.

Portanto, a educação sociolinguística, conforme defendida por Bortoni-Ricardo (2005) e corroborada por Bagno (2022), Faraco (2008) e Marcuschi (2008), propõe uma escola que acolha a diversidade linguística, respeitando as práticas de linguagem dos alunos e favorecendo a apropriação crítica da escrita formal. No contexto do presente estudo, compreender a vocalização do /l/ como um fenômeno natural da fala regional e sua influência na escrita é um passo fundamental para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes, que integrem a realidade linguística dos estudantes ao processo de letramento.

## A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO SEGUNDO OLIVEIRA (2024)

O uso de jogos pedagógicos na educação, embora historicamente presente, ganhou novo impulso com a valorização das teorias de aprendizagem ativa. Conforme Oliveira (2024), no campo da Educação Linguística, o ensino deve incentivar a participação ativa dos estudantes, promovendo a construção do conhecimento por meio da experimentação e da resolução de desafios. Nesse contexto, os jogos surgem como ferramentas poderosas para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

SUMÁRIO

De modo específico no ensino da ortografia e da fonologia, os jogos pedagógicos favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica e da atenção ortográfica, aspectos essenciais para a aquisição da norma culta. A prática lúdica permite que os alunos identifiquem padrões sonoros e gráficos de maneira intuitiva, o que é particularmente relevante para lidar com fenômenos como a vocalização do /l/ em coda, foco deste estudo. Jogos que exploram a distinção entre "l" e "u" ajudam a reduzir as dificuldades de escrita causadas pela influência da oralidade, promovendo a internalização das convenções da língua escrita sem recorrer a métodos punitivos.

Além disso, a integração de atividades lúdicas, como caça-palavras, quebra-cabeças e jogos de memória fonológica, proporciona um ambiente de aprendizagem menos ansioso e mais colaborativo. O caráter interativo dos jogos estimula a cooperação entre os alunos, reforçando a percepção de que o aprendizado pode ser um processo coletivo, prazeroso e democrático. Isso contribui para consolidar conhecimentos linguísticos de maneira dinâmica e eficaz, alinhando-se às propostas de uma educação sociolinguísticamente sensível e reflexiva.

Assim, ao incorporar jogos pedagógicos ao ensino da língua portuguesa, especialmente em atividades que trabalham a consciência fonológica e ortográfica, os professores não apenas tornam o processo de aprendizagem mais acessível, como também favorecem a valorização das práticas linguísticas dos estudantes, respeitando sua diversidade e promovendo a inclusão.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal situada no município de São Bento do Una, localizado no Agreste do estado de Pernambuco. O trabalho de campo foi realizado com

SUMÁRIO

estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, que participaram de uma oficina de produção textual organizada pelo professor regente da turma. A turma foi composta por 20 estudantes, mas apenas 15 participaram da produção textual, pois os demais faltaram às aulas durante o período da atividade. O objetivo principal da pesquisa foi analisar os desvios ortográficos relacionados à troca entre as letras "L" e "U" em posição de coda silábica. A seguir, são descritos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados.

## DELIMITAÇÃO DO CORPUS

O corpus da pesquisa foi constituído por 15 textos produzidos pelos alunos durante uma oficina de produção textual, organizada pelo professor regente da turma. A oficina teve como tema o "conto de enigma", um gênero textual que foi previamente estudado em sala de aula. A escolha desse gênero deve-se à sua flexibilidade, permitindo que os alunos desenvolvam narrativas criativas e, ao mesmo tempo, exijam organização das ideias e um uso mais consciente da língua escrita. O foco da oficina foi explorar a criatividade dos estudantes, além de integrar a produção textual ao conhecimento local sobre a história e figuras históricas da cidade. Durante a atividade, os alunos foram orientados a planejar suas narrativas, escrever os textos individualmente e depois realizar uma revisão orientada.

Além da produção textual, também foram realizadas atividades orais, que possibilitaram observar as influências da oralidade na escrita dos alunos. Essas atividades orais permitiram compreender como as práticas linguísticas cotidianas dos estudantes impactam suas produções escritas, especialmente em relação aos desvios ortográficos.

SUMÁRIO

## CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados a partir de dois critérios principais:

**1.** Identificação dos desvios ortográficos: A primeira etapa de análise envolveu a leitura inicial dos textos para identificar os desvios ortográficos gerais, com ênfase na troca entre as letras «L» e «U» em posição de coda silábica, como em "sal" grafado como "sau". Este fenômeno, que é uma manifestação da oralidade local, foi considerado um ponto de partida para a análise.

**2.** Classificação dos desvios: Na segunda etapa, os desvios identificados foram classificados conforme o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2005), que divide os desvios ortográficos em dois grandes grupos: (1) erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e (2) erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Este estudo focou no segundo grupo, que lida com a influência da oralidade na escrita, subdividido em três tipos: tipo 1 – interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; tipo 2 – interferência de regras fonológicas variáveis graduais; e tipo 3 – interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

## CLASSIFICAÇÃO SEGUNDO BORTONI-RICARDO (2005)

A classificação dos desvios ortográficos foi realizada com base no modelo de Bortoni-Ricardo (2005), que propõe a categorização dos desvios em duas grandes categorias:

- Grupo 1: Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, como quando um fonema pode

SUMÁRIO

ser representado por diferentes letras ou quando uma letra representa diferentes fonemas.

- Grupo 2: Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, como no fenômeno fonológico de vocalização, em que o /l/ em coda silábica se torna /u/, como em "sal" pronunciado como "sau".

Os desvios observados nos textos foram classificados principalmente no grupo 1, que lida com a arbitrariedade da escrita. No caso da troca entre "L" e "U", esse erro foi classificado como erro do tipo 1, ou seja, relacionado a um fenômeno fonológico categórico presente no dialeto regional dos estudantes.

## PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE

A coleta e análise dos dados seguiram as seguintes etapas:

- Seleção dos textos: Foram selecionados 15 textos produzidos pelos alunos durante a oficina de produção textual. Esses textos foram coletados para análise posterior.
- Leitura inicial dos textos: A primeira leitura teve como objetivo identificar os desvios ortográficos de maneira geral, com especial atenção para as trocas entre as letras "L" e "U".
- Leitura e categorização dos desvios: Na segunda leitura, os desvios foram classificados conforme o modelo de Bortoni-Ricardo (2005), com o foco nas trocas ortográficas relacionadas à influência da oralidade.
- Organização dos dados: Os dados coletados foram organizados em uma planilha, contendo as seguintes informações: número do texto, ocorrência do desvio, palavra original, forma grafada pelo aluno e classificação do tipo de erro.

SUMÁRIO

- Quantificação e análise interpretativa: Após a classificação dos desvios, os dados foram quantificados por tipo de erro, permitindo uma análise detalhada dos fenômenos linguísticos observados. Os resultados foram sistematizados para fornecer uma visão clara sobre os desvios ortográficos e suas implicações pedagógicas.

## TABELA DE DESVIOS POR CATEGORIA

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos desvios ortográficos encontrados no corpus, de acordo com a classificação proposta por Bortoni-Ricardo (2005):

**Tabela 1** – Desvios por categoria

| Tipo de Desvio | Número de Ocorrências | Percentual (%) |
|---|---|---|
| Grupo 1: Erros de convenção ortográfica | 66 | 66% |
| Grupo 2: Erros de transposição fonológica | 34 | 34% |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A metodologia adotada permitiu não apenas a identificação dos desvios ortográficos, mas também a reflexão sobre as implicações pedagógicas desses erros. A análise revelou que muitos dos desvios são manifestações naturais da oralidade local e não devem ser tratados como falhas a serem corrigidas. Pelo contrário, devem ser vistos como oportunidades de aprendizado, que permitem ao professor trabalhar a transição entre a oralidade e a escrita formal, respeitando a diversidade linguística dos alunos.

SUMÁRIO

Essa abordagem permite a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual os estudantes podem se sentir mais seguros para explorar e refletir sobre suas práticas linguísticas sem medo de estigmatização. Ao compreender a origem dos desvios, os educadores podem elaborar práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes, alinhadas à realidade sociolinguística dos alunos.

## CONCLUSÃO DA METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo seguiu um rigoroso processo de análise dos desvios ortográficos nos textos dos alunos, com base no modelo teórico de Bortoni-Ricardo (2005). A categorização dos desvios permitiu compreender as causas desses erros, e a análise das implicações pedagógicas ofereceu uma visão mais ampla sobre como lidar com a variação linguística de forma respeitosa e construtiva. O uso de práticas pedagógicas que integrem as variações linguísticas dos alunos, respeitando a oralidade e a escrita, é essencial para promover um aprendizado mais significativo e inclusivo.

**Quadro 1** - Modelo de diagnose dos desvios ortográficos

<table>
<tr><th colspan="2">1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita</th></tr>
<tr><td>2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.<br>3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.<br>4. Erros decorrentes das interferências de regras fonológicas variáveis descontínuas.</td><td>Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.</td></tr>
</table>

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

SUMÁRIO

# ANÁLISE

Em tese, espera-se que alunos do 7° ano tenham domínio da escrita. No entanto, como professoras e pesquisadoras, dispomos de dados empíricos e científicos, como o estudo desenvolvido por Bortoni-Ricardo (2005), que mostram que o desenvolvimento da escrita não é um processo uniforme para todos os estudantes, sendo comum que muitos cheguem ao Ensino Fundamental II sem essa habilidade plenamente desenvolvida. Dessa forma, tal contexto permite visualizar que a prática pedagógica, em muitos casos, distancia-se das orientações propostas pelos documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece que o processo de alfabetização deve ser foco dos primeiros anos do Ensino Fundamental:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Desta forma, quando o processo é destoante a esse contexto, há a necessidade de averiguar os fatores que levaram ao desenvolvimento tardio da escrita. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p.58-59), os "erros" na escrita dos estudantes podem ser explicados, categorizando-se em dois grupos que possuem motivações divergentes - o primeiro está relacionado "à eficiência das técnicas de alfabetização e do treinamento da escrita" e segundo depende "dos antecedentes sociolinguísticos do aluno". Para a autora, quando são conhecidas as características do dialeto do falante, os "erros" cometidos no ato da escrita são sistemáticos e previsíveis.

Desta forma, compreendemos que esse processo de domínio da escrita não será uniforme em uma mesma sala de aula, nem em diferentes turmas do mesmo ano escolar, tendo em vista que cada estudante possui uma bagagem cultural única e divergente dos seus companheiros de classe. Sobre isso, Bortoni-ricardo (2005, p. 53) diz:

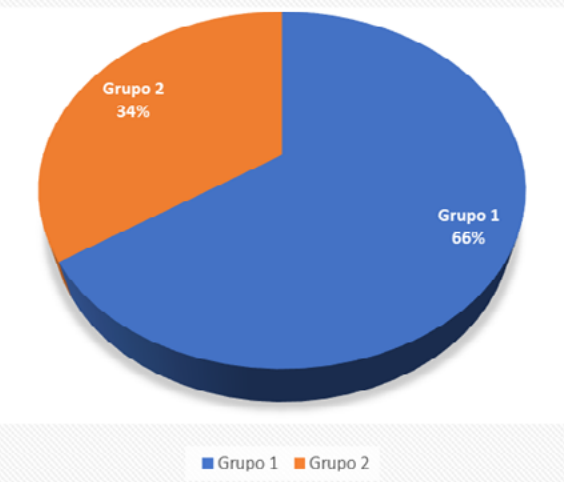
> Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 53).

À vista disso, partindo dessas concepções, o erro não deve ser apenas categorizado, mas estudado, compreendido e reparado, independente da etapa escolar que o estudante se encontre. Sob essa ótica, os estudantes que cometerem desvios ortográficos não devem ser penalizados por isso, uma vez que é natural que eles façam uma relação entre a oralidade e escrita e possam levar aspectos da oralidade no momento da grafia das palavras. Cabe ao docente, nesse cenário, instrumentalizá-lo com conhecimentos necessários para que ele possa ampliar sua competência linguística.

Com base nesses pressupostos, este artigo estruturou-se com base no que é preconizado por Bortoni-Ricardo (2005). Para tanto, inicialmente, foram recolhidos 15 textos de uma turma de 7° ano do ensino fundamental e, a partir da análise desse *corpus*, localizamos um total de 96 ocorrências categorizadas entre os dois grupos - 1) "Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita" e 2) "Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita". Os dados foram distribuídos da seguinte maneira:

SUMÁRIO

**Gráfico 1** - Desvios ortográficos encontrados nos textos




*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Haja vista o disposto no gráfico 1, podemos analisar a grau de manifestação dos dois tipos de desvios propostos por Bortoni-Ricardo (2005), sendo o grupo 1 o mais expressivo, com 66% de ocorrência, ao passo que os dados do grupo 2 revelaram apenas 34% das ocorrências.

Considerando o volume e a recorrência das ocorrências analisadas, os dados desta pesquisa foram organizados em dois grandes grupos: os dados predominantes, que representam a maioria dos desvios encontrados - com destaque para a relação de troca entre a letra /l/ em posição de coda e a letra /u/ -, e os dados menos expressivos, que envolvem outros processos fonológicos observados com menor frequência nas produções analisadas.

SUMÁRIO

# DADOS PREDOMINANTES

## DESVIOS DECORRENTES DA PRÓPRIA NATUREZA ARBITRÁRIA DO SISTEMA DE CONVENÇÕES DA ESCRITA

Conforme Bortoni-Ricardo (2005), a maioria dos desvios característicos do grupo 1 decorre "das relações plurívocas entre fonema e letra" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54), que pode ser exemplificado, na língua portuguesa, por fonemas que possuem diversas representações gráficas, a exemplo, o fonema / s / que pode ser representado por mais de uma forma ortográfica. Por outro lado, há também as letras que representam dois fonemas, como é o exemplo da letra x. Ademais, ainda sobre os casos do grupo 1, a autora também discute "a diferença ortográfica do sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado "ão" quando é tônico e "am" quando é átono" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54).

Acerca das manifestações desse grupo, em nossos dados, identificamos os dados exemplificados a seguir:

**Quadro 2** - Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

| DESVIOS ENCONTRADOS | FORMA PADRÃO |
|---|---|
| "Asão", "Jemte" | Ação, Gente |
| "Sabião""Mentião" | Descobriram, Mentiam, Sabiam |
| "Felis", Disendo" | Feliz, Dizendo |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Conforme exemplificado, percebemos que os dados da linha 1 da tabela representam palavras que possuem fonemas que podem

ser exemplificados por mais de uma letra - os fonemas /s/ e /ʒ/ nas palavras "A**s**ão" e "**J**ente" que, seguindo a norma padrão, devem ser grafadas como "A**ç**ão" e "**G**ente". Na linha 2, notamos a tentativa de representar uma forma verbal no passado, que deveria finalizar com **"am",** no entanto, é usado o "**ão**" - "Sabi**ão**", "Menti**ão**", as quais, de acordo com a norma culta, devem ser grafadas como "Sabi**am**" e "Menti**am**". Por último, na linha 3, notamos a letra "z" sendo trocada pela letra "s", uma vez que esta pode representar mais de um fonema, incluindo o fonema /z/, que também é representado pela letra "z".

Esses dados revelam que o grupo de estudantes colaboradores apresenta dificuldades ortográficas relacionadas à arbitrariedade do sistema de escrita da língua portuguesa, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que ampliem a consciência gráfica e desenvolvam a familiarização com padrões ortográficos regulares e irregulares.

Esses desvios indicam que os alunos ainda lidam com a complexidade das relações fonema-letra, especialmente quando o sistema de escrita possui múltiplas representações para o mesmo fonema. Isso revela que, apesar de o aluno entender as regras do sistema de escrita, ele ainda enfrenta dificuldades com a irregularidade ortográfica.

Considerando o dito por Bortoni-Ricardo (2005) que a categoria 1 está "relacionada à eficiência das técnicas de alfabetização e do treinamento da escrita" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 58-59), esses dados contribuem para a demonstração de que falhas nas técnicas de alfabetização e o não treino da escrita podem refletir em anos escolares de ensino mais avançados, como o 7° ano do ensino fundamental II, em que os estudantes deveriam desenvolver habilidades mais complexas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Conforme citado anteriormente, os desvios relacionados ao grupo 1, proposto por Bortoni-Ricardo (2005), teve uma maior expressividade em nosso *corpus*, então, percebemos que, em casos

como esse, os estudantes já entendem as propriedades do sistema de notação alfabética, ou seja, eles não criam nossas estruturas, apenas possuem um desconhecimento da natureza arbitrária desse sistema.

Ao passo que Bortoni-Ricardo (2005) aponta que os erros da categoria 1 estão relacionados à eficácia nas técnicas de alfabetização e ao treinamento da escrita, ela aponta que a maioria dos erros dessa categoria decorre das "relações plurívocas entre fonema e letra" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54), destacando que, no português, há fonemas que possuem diversas representações ortográficas e há letras que representam dois fonemas.

Desta forma, diante desse cenário, não consideramos justo atribuir essas inadequações somente aos estudantes e professores, é notório que o sistema de língua portuguesa pode propiciar esse cenário, uma vez que possui aspectos que podem causar uma confusão no momento da escrita, com, por exemplo, um só fonema representado por mais de uma letra e uma mesma letra representando mais de um fonema. Acerca disso, em seu trabalho sobre *A História da Ortografia do Português do Brasil,* Fernandes (2005) discute:

> Apesar de estarmos acostumados com a grafia complicada de algumas palavras, muitas vezes as encontramos escritas erradamente, nos fazendo questionar se realmente vale a pena ainda a existência de tantas palavras com o mesmo fonema mas com grafia diferente, ou se já não seria a hora de se descomplicar o nosso Português, de forma que não houvessem tantas palavras faladas de forma igual e escritas de forma tão diferente, pois quem as escreve nem sempre possui um acesso a regras e bibliografias que citam o estudo da origem de determinadas palavras. O caso não seria uma mudança radical, apenas uma descomplicação, tornando mais fácil a escrita de palavras de uso corriqueiro (Fernandes, 2005, p. 11).

Conforme dito pela autora, concordamos que nem todos que graficamente expressam-se pela língua portuguesa possuem acesso às regras que determinam a escrita de determinadas palavras.

SUMÁRIO

Apesar de apresentar-se como uma dificuldade subjacente a diversos fatores, a prática e orientação do professor podem impactar esse cenário na sala de aula. Em casos de desvios do grupo 1, é importante que o docente da turma oriente os estudantes a realizarem mais leitura, uma vez que terão contato com diversas palavras, a pesquisarem a escrita de novas palavras nos dicionários, além de oportunizar a realização de atividades de oportunizem a memorização de palavras pelos estudantes. Ademais, é importante que os momentos de produção textual sejam antecedidos por oficinas de leitura, para que os estudantes tenham contato com o gênero que será produzido e que tenham contato com diversas palavras. Cabe também ao professor trabalhar questões ortográficas bimestralmente, principalmente, questões que sejam recorrentes na escrita dos estudantes da turma.

### *A relação de troca entre a letra /l/ em posição de coda e a letra /u/*

Como podemos perceber, o nosso *corpus* demonstrou uma expressividade maior de ocorrências de desvios classificados no grupo 1, aqueles erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, conforme estabelecido por Bortoni-Ricardo (2005). Isso mostra que os estudantes em estudo não sofrem tanta interferência da fala em sua escrita, mas percebemos a necessidade de estudo e memorização das regras ortográficas para que seja evitado desvios classificados no grupo 1. Diante disso, este trabalho propõe uma análise mais aprofundada dos dados pertencentes ao grupo 1, com foco específico nos desvios ortográficos que envolvem a troca da letra "u" pela letra "l". Essa escolha se justifica pelo fato de essas ocorrências serem as mais recorrentes dentro do referido grupo, conforme será demonstrado no quadro a seguir:

SUMÁRIO

**Quadro 3** - Exemplos dos desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita - troca entre as letras "l" pelo "u"

| DESVIOS ENCONTRADOS | FORMA PADRÃO |
|---|---|
| "Vil" | Viu |
| "Sail" | Saiu |
| "Resouvi' | Resolvi |
| "Comel" | Comeu |
| "Pescol" | Pescou |
| "Ovil" | Ouviu |
| "Cauculista" | Calculista |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Considerando a nossa preocupação diante do fenômeno que mais verificamos ocorrências nos textos avaliados, tentaremos melhor compreender as motivações desses fenômenos, assim como propor alternativas de ensino que possam ajudar professores que lidam também com esse fenômeno.

Compreendemos que essa troca ocorre, devido a existência de um mesmo fonema representado por duas letras, logo, pode causar dúvidas durante a grafia das palavras pelos estudantes.

Segundo Damulakis (2023, p. 197), a dificuldade que envolvem a grafia da letra <l> na escrita do PB pode ser atribuída a duas características fundamentais:

> (1) sua proximidade fonética (articulatória) com outros segmentos na língua, e (2) sua distribuição fonotática, ou seja, as permissões que /l/1 tem para ocupar certas posições na sílaba, e características fonológicas relacionadas a essas posições (Damulakis, 2023, p. 197).

Tratando-se especificamente da possível disputa da letra <l> pela letra <u>, é considerado que essa confusão ocorra devido à posição de coda ocupada pela consoante, pois, ao ocupar essa posição, ela pode sofrer o fenômeno chamado vocalização (ou semivocalização) e pode ser pronunciada como a vogal /u/ de maneira que "que palavras como mal e mau podem soar da mesma forma" (Damulakis, 2023, p. 199).

Nesse contexto, considerando que no Português Brasileiro há a tendência de vocalizar o /l/ em posição de coda, transformando-o em um som próximo a [w], ao transpor essas características para o mundo da escrita, os aprendizes podem apresentar dificuldades de optar entre os grafemas <l> e <u> em um final de sílaba que apresente esse som.

Exemplificando esse processo, em nosso *corpus* tivemos uma manifestação expressiva dessa troca, a qual é exemplificada pelas palavras "Vi**l**", "Sai**l**", "Reso**u**vi", "Come**l**", "Pesco**l**", "Ovi**l**", "Ca**u**culista". Como podemos observar, na maioria dos casos, o estudante reconheceu a presença do fonema /w/, mas optou pela grafia com a letra <l> tendo em vista a possibilidade dela representar esse fonema quando ocupa a posição de coda, exceto nas palavras "Reso**u**vi" e "Ca**u**culista" que foi realizado a grafia sem o <l> na coda.

Tendo em vista que o processo de vocalização está presente na maior parte dos dialetos das capitais dos estados brasileiros, então, nesses casos, "não há diferença, na fala, entre palavras como mau (contrário de bom) e mal (contrário de 'bem'), e cauda ('rabo') e calda ('xarope'), por exemplo" (Damulakis, 2023, p. 210). Logo, é necessário que o professor, quando diante de trocas como essas, utilize estratégias para que possa desambiguar esse fenômeno na escrita dos estudantes.

Para Damulakis (2023, p. 210), estratégias como a derivação e flexão podem auxiliar, como no exemplo apresentado pelo autor:

1. Aquele político é **mau**. Aqueles políticos são **maus**.
2. O **mal** de hoje em dia é a mentira nas redes. Um dos **males** de hoje em dia é a mentira nas redes.
3. O **chapéu** é largo. Os **chapéus** são largos.
4. O **papel** foi riscado. Os **papéis** foram riscados. (Damulakis, 2023, p. 210).

A estratégia de diferenciação entre as palavras parte do princípio de formação de plural das palavras *mau* e *mal,* em que a primeira segue a formação do plural de palavras terminadas em vogal, em que é acrescentado apenas o "s"; ao passo que para a formação do plural de *mal* é necessário mais que apenas um "s", necessita-se do "e" antes do "s". Algo semelhante pode ser considerado nas palavras *chapéu* e *papel.* Em que a primeira, por ter um ditongo, recebe a regra geral, já em *papel,* o ditongo ocorre apenas na fala, então é necessário um plural irregular.

Mesmo que essas estratégias sejam eficazes aos exemplos dados, elas não conseguem esclarecer todas as ambiguidades geradas entre as letras <l> e <u>, possuem suas limitações. Sendo assim, outras estratégias devem ser consideradas, conforme dito por Damulakis (2023, p. 210):

> Sendo assim, esses casos devem ser tratados pelo professor como formas gráficas concorrentes para as quais a ortografia oficial, regida por parâmetros como a etimologia, vai privilegiar uma das possibilidades (Damulakis, 2023, p. 211).

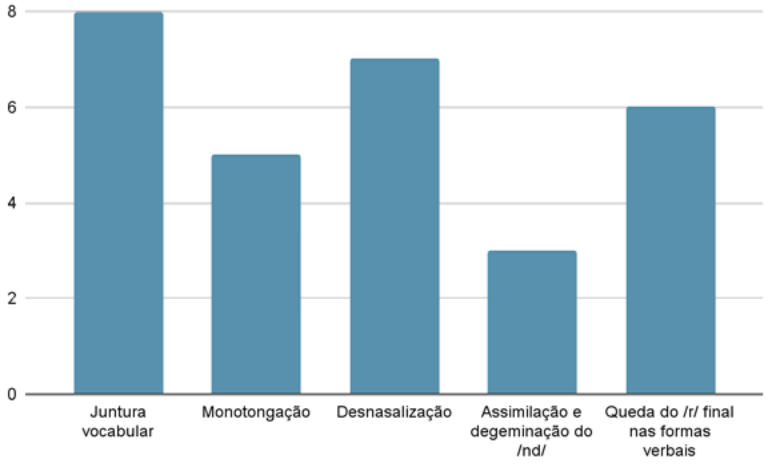
Esse fenômeno evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da ortografia, como o uso de estratégias de ensino contextualizadas, que ajudem os alunos a internalizar as convenções ortográficas e, nesse caso específico, a desambiguar o uso da letra <l> e <u> nos contextos apresentados.

SUMÁRIO

## DADOS MENOS EXPRESSIVOS

No tocante a análise dos dados referentes ao grupo 2, ou seja, dos desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, o gráfico 1 apresentou que estes foram menos expressivos que os dados do grupo 1, somando 34% do *corpus* coletado. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a esse grupo cabem apenas os processos fonéticos-fonológicos presentes no Português Brasileiro. Desta forma, a partir deste momento, nossa análise envereda-se pelos processos fonológicos encontrados em nosso *corpus*, conforme disposto no gráfico a seguir:

**Gráfico 2** - Processos fonético-fonológicos encontrados nas ocorrências do Grupo 2




*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Os desvios dispostos no gráfico acima serão analisados conforme os tipos de desvios dentro do Grupo 2, a saber: **Tipo 1** - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, **Tipo 2** - Erros decorrentes da interferência de traços fonológicos variáveis graduais e **Tipo 3** - Erros decorrentes

da interferência de regras fonológicas variáveis descontínua. A soma de todas as ocorrências do grupo 2 equivalem a 34% do *corpus*, tendo uma menor expressividade que os dados do grupo 1. Ao considerar somente os dados deste segundo grupo, apontamos que, dentre os processos fonológicos, o que teve mais recorrência foi a juntura vocabular com 8 ocorrência dos dados do grupo 2. Esse fenômeno refere-se a vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal e está representado, segundo Bortoni-Ricardo (2005), dentro dos desvios do tipo 1. Análise exemplos desse fenômeno no quadro a seguir:

**Quadro 4** - Exemplo dos desvios do tipo 1 do grupo 2 - juntura vocabular

| DESVIOS ENCONTRADOS | FORMA PADRÃO |
|---|---|
| "comtempo"; "atela"; "Ivi"; "agente". | Com tempo; Até lá; E vi; A gente. |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Tendo em vista que os dados do grupo 2 serão avaliados considerando a influência dos hábitos da fala na escrita, os exemplos referentes ao processo de juntura vocabular ocorrem quando vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes são grafados como um único vocábulo formal. Ao escrever, os estudantes mobilizam hipóteses ortográficas baseadas em seu conhecimento da oralidade. Assim, é comum que suas produções tragam marcas da fala, refletindo tentativas de transpor para a escrita os elementos linguísticos que já dominam em sua variedade oral. Conforme Nunes e Oliveira (2011, p. 147) a "juntura de palavras ou segmentação ocorre quando um texto é escrito com todas as palavras juntas, pois na fala não existe separação de palavras, a não ser a marcada pela entonação do falante. No entanto, pode ocorrer também uma segmentação indevida, devido à própria acentuação tônica".

Ao considerar o contexto escolar, cabe à escola desenvolver estratégias para que essas dificuldades sejam sanadas. Por meio

de Bortoni-Ricardo (2005), compreendemos que os desvios devem ser identificados, segmentados em categorias e necessitam de uma intervenção. Desta forma, cabe aos professores oferecer momentos de leitura e escrita com os estudantes, além de adotar práticas pedagógicas que possam fazê-los refletir acerca da segmentação de palavras na hora da escrita.

A análise dos casos de juntura vocabular demonstra como a oralidade influencia a segmentação das palavras na escrita, indicando a necessidade de que as práticas de alfabetização e letramento reforcem o entendimento da palavra como unidade gráfica distinta, sem desprezar as marcas prosódicas do discurso falado.

A ocorrência da juntura vocabular reflete uma característica fonológica da oralidade, onde palavras que se unem na fala são grafadas como se fossem uma só. Esse fenômeno mostra como a transição entre a oralidade e a escrita é um ponto crítico no aprendizado. Portanto, é fundamental que a intervenção pedagógica se concentre em práticas que promovam a segmentação correta das palavras, com exercícios que ajudem os alunos a reconhecer as divisões silábicas adequadas.

Em relação as ocorrências do tipo 2 do grupo 2, os fenômenos comuns ao nosso corpus foram: *monotongação, desnasalização, queda do /r/ final nas formas verbais e assimilação e degeminação do /nd/*, conforme exposto na tabela a seguir:

**Quadro 5** - Exemplo dos desvios do tipo 2 do grupo 2 - monotongação, desnasalização, queda do /r/ final nas formas verbais e assimilação e degeminação do /nd/

| PROCESSOS FONOLÓGICOS | DESVIOS ENCONTRADOS | FORMA PADRÃO |
|---|---|---|
| Monotongação | "Pusera", "Começo" | Pulseira, Começou |
| Desnasalização | "Acamparo", "Pernabuco" | Acamparam, Pernambuco |
| Queda do /r/ final nas formas verbais | "Amostra", "Passa" | Amostrar, Passar |
| Assimilação e degeminação do /nd/ | "Dormino", "Escondeno"; | Dormindo, Escondendo |

*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

SUMÁRIO

Haja vista essa segmentação, iniciaremos nossa análise pelas ocorrências da monotongação, a qual correspondeu a 5 ocorrência dos dados do grupo 2, as quais estão exemplificadas pelas palavras "Pus**e**ra", "Começ**o**".

A monotongação corresponde ao processo em que há a redução do ditongo em uma vogal simples, em termos técnicos, ocorre uma supressão do glide nos ditongos [aj], [ej], e [ow], os quais são reduzidos, respectivamente, às vogais simples [a], [e] e [o]. Nos exemplos "Pus**e**ra", "Começ**o**", notamos a redução dos ditongos [ej] e [ow], respectivamente, para as vogais simples [e] e [o]. Concordando com diversas discussões acerca desse fenômeno, consideramos que esse desvio advenha da interferência da fala na escrita mesmo em anos escolares avançados, uma vez que muitos estudantes, mesmo com o avanço escolar, continuam considerando uma relação biunívoca entre a fala e a escrita, conforme discutido por Santos e Costa (2023, p. 136):

> [...] os estudantes, ao seguirem em seus estudos com a ideia de que existe uma relação biunívoca entre fala e representação escrita, mesmo depois de passada a fase de alfabetização, permanecem grafando palavras do modo como elas são pronunciadas – ainda que as regras de ortografia imponham uma representação diferente (Santos; Costa, 2023, p. 136).

Esse desvio representa uma variação linguística comum em várias comunidades de fala e pode permanecer mesmo que os estudantes já compreendam as regras, pois trata-se de um fenômeno que, normalmente, não é estigmatizado no português brasileiro, ou seja, essa variação não sofre pressão estilística, dado que é comum tanto em falantes de alta ou baixa escolaridade.

Seguindo com a análise da manifestação dos processos fonológicos, a partir deste momento, será analisada a recorrência da desnasalização, a qual correspondeu a 7 ocorrências.

Em nossos dados, esse processo fonológico é exemplificado pelas palavras "Acampar**o**" e "Pern**a**buco", as quais, seguindo a norma padrão, devem ser grafadas como "Acampar**am**" e "Pern**am**buco".

O processo de desnasalização diz respeito ao processo contrário à nasalização, o que ocorre é que a vogal nasalizada se torna oral. Diante de desvios como os exemplificados, é importante destacar que não há vogal pura no português brasileiro (doravante PB), conforme dito por Silva e Carvalho (2023, p. 112). Desta forma, todas as vogais podem ser influenciadas pelo contexto em que aparecem, especialmente pela nasalidade. No PB, uma vogal nunca é completamente isolada de influências fonéticas, o que reforça a necessidade de analisar a nasalidade dentro do sistema fonológico. Desta forma, é importante que o estudante avalie a sua expressão oral para que na hora da grafia saiba colocar de forma adequada os pontos de nasalidade.

A Queda do /r/ final nas formas verbais também foi um dos processos fonológicos localizados em alguns dos textos avaliados. Esse processo diz respeito a omissão da coda silábica, processo muito frequente em palavras com padrão silábico CVC. Outras consoantes podem assumir esta posição (s,l,n), mas, neste momento, destacamos a queda do /r/ nos infinitivos verbais, que foram exemplificados pelas palavras "Amostra" e "Passa" que foram grafadas para representar "Amostrar", "Passar". Tendo em vista que esse processo está dentro das ocorrências do grupo 2 proposta por Bortoni-Ricardo (2005), mais uma vez, tratamos de um desvio que, na escrita, recebe a influência da oralidade. Segundo a autora, "O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 85).

Tratando ainda dos processos fonológicos do tipo 2 do grupo 2, acrescentamos a assimilação e degeminação do /nd/, a qual somou apenas 3 ocorrências em todos os textos analisados, as quais estão exemplificadas pelas palavras "Dormi**no**" e "Esconde**no**", que, pela forma padrão, devem ser grafadas, respectivamente, como "Dormi**ndo"**, "Esconde**ndo**". Nesses exemplos, esse processo é percebido, pois o som /d/ desaparece, deixando apenas o /n/ na pronúncia.

Diante desses dados, compreendemos que quando estão em dúvidas, no momento da escrita, os estudantes recorrem à fala

para gerarem hipóteses da forma como as palavras devem ser grafadas. Desta forma, é necessário que os professores não estigmatizem esse desvio e desenvolvam estratégias que façam os estudantes refletirem que há características da oralidade que não são adequadas à escrita padrão cobrada na escola, desta forma, a língua deve ser adequada a cada contexto ao qual está inserida.

Haja vista esse contexto, cabe-nos questionarmos e investigarmos os fatores que motivam a recorrência desses desvios ortográficos na escrita desses estudantes. Haja vista, que este não é um problema específico da turma na qual fizemos a pesquisa, não é uma indagação desta pesquisa, percebemos que fatores mas de diversas etapas de ensino. uma vez que esse é um campo já visitado por muitas pesquisas.

Em uma sala de aula, é comum que professores perguntem-se a razão pela qual o sistema da língua portuguesa permita tai inadequações na escrita, coisa não só verificada na etapa de alfabetização, mas também nas outras etapas do ensino, e diante desse cenário, grandes questionamentos são feitos acerca da atuação dos professores, dos recursos pedagógicos, da influência do contexto social do estudante, enfim, diversos fatores, mas salientamos a necessidade que os docentes compreendam a natureza variável da língua e o contexto social do estudante para que, diante de situação como essa, possam encontrar maneiras de sanar o problema e não apenas encontrar culpados e ficar girando em círculos.

Diante dessa problemática, é importante discutir que a Língua Portuguesa é inerentemente heterogênea, logo, é inevitável que variações ocorram em contextos de uso e que essas variações sejam levadas ao contexto escolar e entre em conflito com a forma padrão do português brasileiro.

A identificação desses processos fonológicos revela que, mesmo em anos escolares mais avançados, a escrita dos estudantes é fortemente atravessada por traços da fala cotidiana.

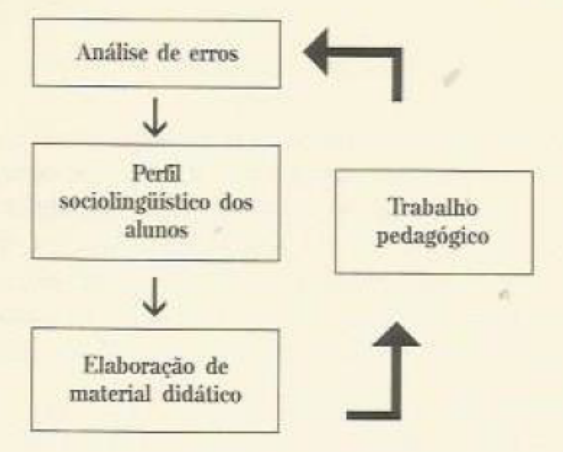
SUMÁRIO

Os processos fonológicos observados indicam que os alunos ainda têm dificuldades em distinguir entre as variáveis fonéticas da fala e as exigências da escrita formal. Essas ocorrências destacam a influência da oralidade na escrita e sugerem que a aprendizagem da norma culta deve ser mais bem contextualizada, levando em consideração as variações linguísticas dos alunos. A intervenção pedagógica precisa ser sensível a essas diferenças fonológicas e propor atividades que as abordem de forma gradual.

## PROPOSTA INTERVENTIVA

Ao discutir os "Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita", Bortoni-Ricardo (2005), ao considerar o perfil sociolinguístico dos alunos, apresenta um diagrama que resume as relações entre o processo de análise e diagnose de erros e as tarefas do sociolinguística e do professor, conforme exposto a seguir:

**Figura 1** – Modelo de análise e diagnose de erros (Bortoni-Ricardo, 2005)




*Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 59).*

SUMÁRIO

Ao observar o diagrama, percebemos a preocupação da autora em embasar o trabalho pedagógico nas dificuldades dos estudantes.

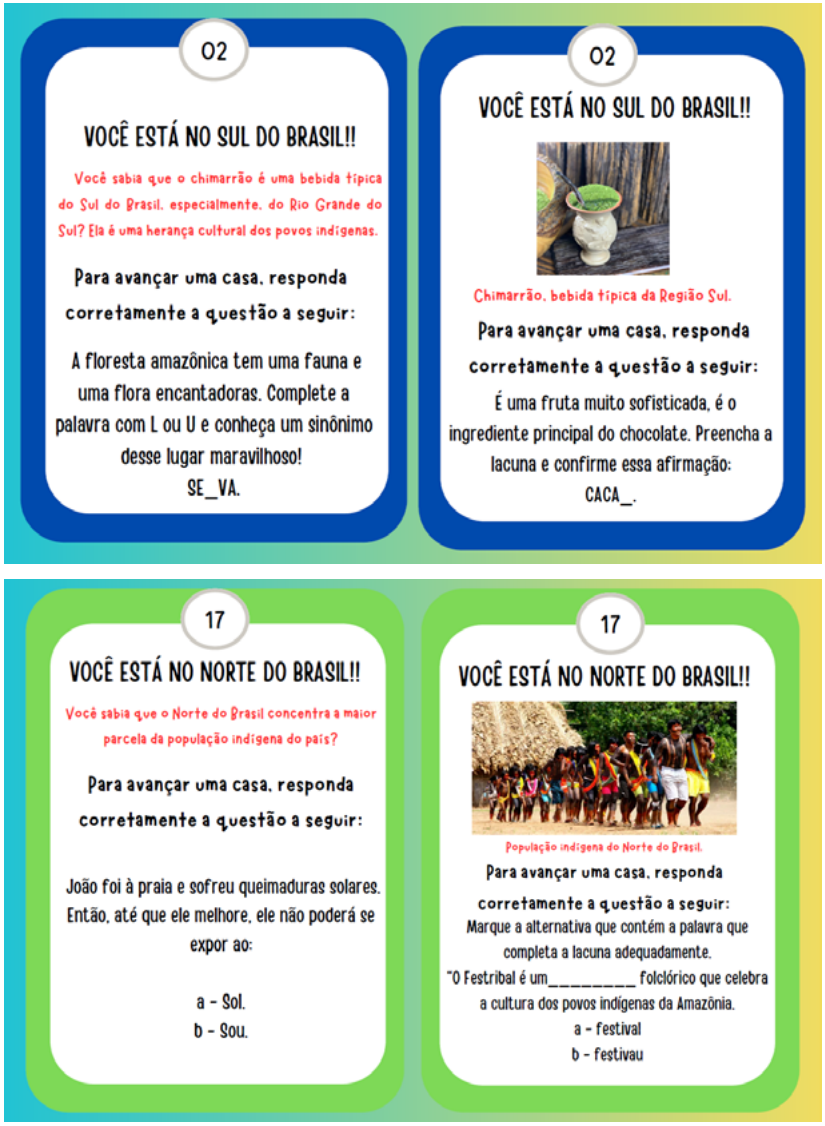
Desta forma, partindo da concepção de Bortoni-Ricardo (2005), compreendemos que o processo de avaliação de texto vai além da categorização dos erros e análise de dados, essa etapa deve ser complementada por uma proposta pedagógica que possa possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das habilidades que se mostraram limitadas na produção textual.

Apesar do fenômeno com mais expressividade em nossos dados não estar relacionado aos antecedentes sociolinguísticos dos estudantes, embasamo-nos no diagrama proposto por Bortoni-Ricardo (2005) ao considerarmos que o trabalho pedagógico deve ser norteado a partir da análise dos erros dos alunos.

Desta maneira, considerando que a troca entre as letras "u" e "l" em posição de coda adequa-se aos "Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita", propomos um jogo em que os estudantes terão a responsabilidade de refletir sobre a escrita das palavras e sugerir a letra que melhor adequa-se à palavra em análise. Preocupamo-nos em desenvolver um jogo que possibilitasse o estudante escrever as palavras, uma vez que o os desvios referenciados, segundo Bortoni-Ricardo (2005), estão relacionados à eficiência das técnicas de alfabetização e treinamento da escrita, logo, compreendemos que é interessante que esse estudante tenha acesso a diversas palavras, reflita sobre a escrita adequada e faça o uso da letra correta, como exemplificado na imagem a seguir:

SUMÁRIO

**Figura 2** – Ilustração das cartas do jogo *Trilha Cultural*




*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

SUMÁRIO

Conforme já exemplificado, o jogo possibilita ao estudante a reflexão acerca do nome adequado de algumas palavras. Em alguns momentos, ele poderá escrever na própria carta e assim completar a palavra com a letra adequado e em outros momentos ele irá apenas a refletir sobre a palavra e fazer a marcação correta, buscando acertar se a escrita é feita com a letra "u" ou a letra "l".

Conforme já mencionado neste trabalho, ao discutir sobre o ensino desse fenômeno linguístico, Damulakis (2023) cita estratégias que ajudam a desambiguar palavras como *mau, mal, chapéu* e *papel.* Para ele, apresentar aos estudantes exemplos que envolvam flexão e derivação podem ser eficazes, pois, ao observarmos como as palavras variam no plural, podemos entender melhor suas classes gramaticais e seus sentidos. No entanto, ele reconhece que essas estratégias possuem suas limitações e não conseguem esclarecer todas as ambiguidades geradas entre as letras <l> e <u>; ou seja, nem sempre a confusão entre palavras semelhantes pode ser resolvida apenas com o uso de estratégias gramaticais (como passar para o plural). Sendo assim, o autor sugere que na prática pedagógica seja considerado outras estratégias, como o uso prático da linguagem. Sob essa ótica, o jogo desenvolvido para trabalhar o fenômeno em questão prioriza as palavras em contextos reais.

Em suma, o jogo proposto trata-se de uma trilha chamada de *Trilha Cultural*. Esse jogo é uma proposta lúdica e educativa voltada ao desenvolvimento da consciência ortográfica, com foco na distinção entre as letras <l> e <u>, frequentemente confundidas por estudantes. A atividade consiste em uma trilha geográfica que percorre as cinco regiões do Brasil, integrando elementos culturais de cada localidade com desafios linguísticos. Observe a figura a seguir:

SUMÁRIO

**Figura 3** – Ilustração da trilha do jogo *Trilha Cultural*




*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

A cada etapa, o jogador é convidado a completar lacunas ou marcar alternativas com a letra correta ("l" ou "u") para formar palavras com significado coerente no contexto proposto, como: "BRASI_", "CACA_", "ANE_", "CARACO_", entre outras. As palavras escolhidas envolvem vocabulário cotidiano, termos culturais e nomes de objetos ou alimentos típicos das regiões exploradas, o que fortalece a relação entre ortografia, significado e uso prático da linguagem. Observe a figura a seguir:

SUMÁRIO

**Figura 4** – Ilustração das cartas do jogo *Trilha Cultural*




*Fonte: elaborado pelas autoras (2025).*

Com essa metodologia, o jogo promove a reflexão sobre o uso contextualizado da língua, ao exigir que o aluno compreenda o sentido das palavras para escolher a grafia adequada. Desta forma, essa proposta une aspectos linguísticos (fonologia e ortografia) a conhecimentos socioculturais.

Ademais, com o uso desse jogo, pretendemos contribuir para o domínio das convenções ortográficas e estimular o conhecimento sociocultural dos estudantes, fortalecendo a integração entre linguagem e identidade regional. Dessa forma, a proposta alia o ensino de língua portuguesa ao conhecimento de aspectos culturais, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o uso da linguagem em contextos reais e significativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo buscam refletir sobre as implicações dos desvios ortográficos observados nos textos produzidos pelos estudantes do 7º ano de uma escola municipal do município de São Bento do Una, com foco na troca entre as letras /l/ em posição de coda e /u/.

Com base na análise dos dados e nos pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo (2005), foi possível compreender que os textos avaliados apresentaram uma maior expressividade dos desvios característicos do grupo 1 proposto pela autora - erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, o qual somou 66% dos dados coletados; enquanto os dados do grupo 2 - erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita - somou apenas 34% do total dos dados coletados. Ademais, dentro das ocorrências dos fenômenos do grupo 1, foi possível

observar uma maior recorrência de palavras que apresentavam a troca entre a letra /u/ e a letra /l/ em posição de coda, a qual vocalizada representa o fonema /w/.

Considerando o dialeto dos estudantes da turma estudada, compreendemos que na oralidade eles não fazem distinção entre a pronúncia da letra /u/ e letra /l/ em posição de coda, logo, essa distinção deve ser feita na escrita, no entanto, muitos deles não conseguem fazer essa distinção, considerando que ambas as letras, no contexto citado, representam o mesmo fonema. Desta forma, apontamos a necessidade que eles compreendam melhor as regras subjacentes a ambos usos e que tenham o hábito de leitura e de produção ortográfica para que possam eliminar na escrita a ambiguidade gerada por ambas letras.

Ademais, para além da análise dos dados, propomos uma intervenção pedagógica concreta por meio da criação do jogo Trilha Cultural, construído com base no fenômeno mais recorrente identificado no corpus - troca entre a letra /u/ e a letra /l/ em posição de coda. A proposta lúdica busca promover a consciência fonológica e ortográfica de forma significativa e contextualizada, favorecendo a aprendizagem por meio da experimentação e da reflexão crítica.

Embora menos expressivas, as ocorrências do grupo 2 - erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita - também nos possibilita discutir a relevância de abordagens sociolinguísticas no ensino da norma culta, que reconheçam a diversidade linguística como ponto de partida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A partir dessa análise, fica evidente que os erros ortográficos observados não devem ser vistos como falhas isoladas, mas como manifestações linguísticas naturais dentro do processo de aprendizagem. De acordo com Bortoni-Ricardo, é essencial compreender os desvios ortográficos como parte do desenvolvimento da escrita,

respeitando as variações linguísticas presentes na oralidade dos estudantes. Esses erros não devem ser apenas corrigidos, mas analisados de forma pedagógica, a fim de promover uma compreensão mais ampla sobre o funcionamento da língua e da escrita.

Este estudo também destaca a importância de práticas pedagógicas que considerem a realidade linguística dos alunos, respeitando as particularidades de suas variedades linguísticas. Ao mapear os desvios ortográficos e entender suas causas, os educadores podem elaborar estratégias mais eficazes para o ensino da norma ortográfica, favorecendo a inclusão e o aprendizado de todos os estudantes. Nesse contexto, os jogos mostram-se como boas práticas pedagógicas, pois promovem um ambiente lúdico e interativo, estimulando o engajamento dos alunos e apoiando a fixação dos conhecimentos ortográficos.

Nesse contexto, é possível concluir que o respeito à variação linguística e a reflexão sobre os desvios ortográficos, como proposto por Bortoni-Ricardo, são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais inclusiva e respeitosa. A partir dessa abordagem, é possível promover uma educação que, ao mesmo tempo, reconhece a diversidade linguística dos alunos e busca garantir o domínio das convenções da escrita, fundamental para o sucesso acadêmico e para a comunicação em contextos formais.

Por fim, visualizamos, como possíveis desdobramentos futuros desta pesquisa, a testagem da proposta didática com turmas distintas, a ampliação do corpus para incluir outras séries escolares, bem como o aprofundamento em outros fenômenos fonológicos que impactam a escrita. Consideramos que compreender a escrita como produto da interação entre fala, contexto social e regras da norma culta é um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

SUMÁRIO

# REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2022. ISBN 978-85-1520-466-0.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola e agora?:** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. v. 11.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. ISBN 978-85-8582-612-5.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

DAMULAKIS, Gean. **A consoante lateral e dificuldades na escrita.** *In*: Kailer, Dircel Aparecida; Magalhães, José; Hora, Dermeval da (orgs.). Fonologia e variação: Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. ISBN 978-85-8582-639-2.

KAILER, Dircel Aparecida; MAGALHÃES, José; HORA, Dermeval da (orgs.). **Fonologia e variação**: diretrizes para o ensino. Prefácio de Luiza Helena Oliveira da Silva. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. ISBN 978-65-5637-869-9.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. ISBN 978-85-8582-628-6.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Lúcia. **Variação linguística:** a construção da sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2019. ISBN 978-85-7244-185-0.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

PILATI, E. (2017). **Linguística, gramática e aprendizagem ativa** (2ª ed.). Campinas: Pontes.

SANTOS, Gredson dos; COSTA, Geisa Borges da. **Monotongação na escrita de estudantes do ensino**. *In*: Kailer, Dircel Aparecida; Magalhães, José; Hora, Dermeval da (orgs.). Fonologia e variação: Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

SILVA, Ailma; CARVALHO, Lucirene. **Os segmentos vocálicos e os processos fonológicos**: implicações para o ensino de língua portuguesa. *In*: Kailer, Dircel Aparecida; Magalhães, José; Hora, Dermeval da (orgs.). Fonologia e variação: Diretrizes para o ensino. 1.ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

SUMÁRIO

SILVA, A. P. F. ; WELFFGRANSCER, ANA PAULA FERNANDES SILVA. **A História da Ortografia do português do Brasil**. 2005.

SILVA, Thaís Cristófaro. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2021. ISBN 978-85-7244-928-3.

SILVA, Thaïs Cristófaro. Introdução. *In*: SILVA, Thaïs Cristófaro. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SUMÁRIO

# SOBRE OS ORGANIZADORES

**Fernando Augusto de Lima Oliveira**

Professor Livre-Docente da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns. Possui Doutorado e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e realizou dois estágios pós-doutorais, sendo um na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outro na Universidade Federal do Pará (UFPA), com bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ/CNPq). Atua como Professor Permanente (desde 2016) e Coordenador do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UPE-Garanhuns (desde 2022). Coordena também o Laboratório de Jogos de Linguagem (LaJoLi) e o Laboratório Lúdico Multidisciplinar (AMLUMI), bem como a Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (DED/UPE). Seus principais interesses de investigação concentram-se em aspectos sintático-semântico-pragmáticos da língua, sociolinguística, ensino de gramática, fonologia, ortografia e no desenvolvimento de metodologias didáticas baseadas em jogos pedagógicos manipuláveis voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Integra o Conselho Consultivo do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), é membro do Conselho Superior do PROFLETRAS Nacional e faz parte da Comissão Nacional de Implementação do Doutorado em Rede Nacional do PROFLETRAS. É membro pesquisador associado da Rede Nacional de Ciência para a Educação (CpE). É idealizador da Plataforma Educacional Ludeling, concebida como um ambiente de ciência aberta voltado à valorização da prática docente e à disseminação de saberes acadêmicos para a Educação Básica por meio da produção e circulação de jogos pedagógicos e de práticas inovadoras de ensino. É também autor da Metodologia da Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (Oliveira e Sene, 2025), proposta pedagógica que integra princípios da aprendizagem significativa, da transposição didática e de práticas lúdicas no ensino de Língua Portuguesa.

*E-mail: fernando.oliveira@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/2537203877318701*
*ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8739-2825*

**Marcus Garcia de Sene**

Doutor e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Licenciado em Letras Português - Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) campus Garanhuns, atuando no Departamento de Linguística e Práticas de Ensino. É Professor Permanente e Vice-coordenador do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS UPE/Garanhuns). Coordena o grupo de pesquisa (i) Variação linguística, Avaliação subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas (VAELP-TL) e atua como vice-líder do Laboratório de Jogos de Linguagem

SUMÁRIO

(LaJoLi). É membro permanente do GT de Sociolinguística da ANPOLL e sócio da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Integra o Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara (SoLAr). É especialista em Gestão e Edição de Periódicos Científicos, atuando como editor-chefe dos periódicos: Falange Miúda - Revista de Estudos da Linguagem (Qualis B3) da Universidade de Pernambuco e Revista Diálogos (RevDia, Qualis A3) da Universidade Federal do Mato Grosso. Tem interesse por Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: percepção e produção sociolinguística, significados sociais da variação, fonologia, variação e ensino de língua

*E-mail: marcus.sene@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/0968901873091698*
*ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2715-5294*

SUMÁRIO

# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

**Cíntia Karine Costa Cordeiro Torres**

Mestranda pelo programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco *Campus* Garanhuns – PE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas e graduada em Letras também nesta instituição de ensino superior. É professora do quadro efetivo na rede estadual de Pernambuco desde 2017, atuando no ensino do componente Língua Portuguesa do ensino médio com experiência na rede municipal em nível de ensino fundamental. Está inserida no grupo de pesquisa Variação linguística, Avaliação subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas (VAELP-TL) e apresenta interesse no desenvolvimento de trabalhos voltados à Sociolinguística Variacionista e Educacional, com foco em Consciência Sociolinguística, Respeito Linguístico e Pedagogia da Variação.

*E-mail: cintia.karine@upe.br*
*Lattes: https://lattes.cnpq.br/7265993601529534*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8833-5324*

**Daniela Samira da Cruz Barros**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), realizou dois estágios de pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o primeiro, com bolsa PNPD/CAPES, concluído em 2014 na área de Sociolinguística e Dialetologia; o segundo, concluído em 2023, na área de Morfossintaxe e Sintaxe do Português: descrição e ensino. Possui Especialização em Gramática e ensino: tradição gramatical e abordagens contemporâneas pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Latina e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É Professora Associada de Língua Portuguesa do Instituto Três Rios da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, é Bolsista de Produtividade Acadêmica da Fundação CECIERJ e atua como Editora da Revista EaD em Foco (Qualis A1). É membro permanente do GT de Sociolinguística da ANPOLL e sócia da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Coordena o grupo de pesquisa Linguagens e Normas, é pesquisadora do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e do Projeto Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma padrão. Seus principais interesses de investigação concentram-se em aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa, dialetologia, alfabetização e consciência fonológica, sociolinguística, ensino de gramática e ortografia, diacronia da língua portuguesa.

*E-mail: danielasamira@ufrrj.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/8156168496326104*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2890-7440*

SUMÁRIO

**Divanilda Dantas de Melo Ferreira**

Mestranda em Letras pelo programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco (Garanhuns – PE). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção), com carga horária de 720 horas pela FAVENI e em Gestão Educacional Profissional e Tecnológica pela Fundação Getulio Vargas. Atualmente atua como professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, lotada na Escola Estadual Graciliano Ramos, em Palmeira dos Índios- AL. Possui experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, tendo atuado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuindo para a formação inicial de licenciandos, bem como professora mentora na rede estadual de ensino de Alagoas, desenvolvendo ações voltadas ao acompanhamento pedagógico, ao fortalecimento das competências socioemocionais e à recomposição das aprendizagens. Desenvolve pesquisa na área de estudos da linguagem e práticas sociais.

*E-mail: divanilda.dantasmf@upe.br*
*Lattes: https://lattes.cnpq.br/2043026532009723*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7866-7282*

**Diana Sheila Valeriano Lopes**

Mestranda em Letras pelo programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco (Garanhuns – PE). Pesquisadora do Laboratório de Jogos da Linguagem (LaJoLi) e do projeto de popularização científica da FACEPE intitulado Jogos em Movimento: Inovação, Itinerância e Transposição de Saberes na Educação Linguística de Pernambuco" (APQ-1348-8.01/25), desenvolve pesquisa com os eixos de ensino de leitura e práticas inovadoras de ensino.

*E-mail: diana.svaleriano@upe.br*

**Elaine Torres Nascimento**

Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns. Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Técnicas de Redação e Revisão Textual pela Faculdade Arnaldo de Minas Gerais e em Coordenação Pedagógica pela FAFIRE, em Recife. Atua como professora de Língua Portuguesa nas redes estadual e privada de ensino em Pernambuco, com experiência na área de Letras, especialmente no ensino de produção textual. Desenvolve pesquisas nas áreas de estudos literários e estudos de gêneros textuais.

*E-mail: elaine.torrres@gmail.com*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/0613851458679564*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1239-7818*

SUMÁRIO

**Fernando Augusto de Lima Oliveira**

Professor Livre-Docente da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns. Possui Doutorado e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e realizou dois estágios pós-doutorais, sendo um na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outro na Universidade Federal do Pará (UFPA), com bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ/CNPq). Atua como Professor Permanente (desde 2016) e Coordenador do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UPE-Garanhuns (desde 2022). Coordena também o Laboratório de Jogos de Linguagem (LaJoLi) e o Laboratório Lúdico Multidisciplinar (AMLUMI), bem como a Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas (DED/UPE). Seus principais interesses de investigação concentram-se em aspectos sintático-semântico-pragmáticos da língua, sociolinguística, ensino de gramática, fonologia, ortografia e no desenvolvimento de metodologias didáticas baseadas em jogos pedagógicos manipuláveis voltados ao ensino de Língua Portuguesa. Integra o Conselho Consultivo do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), é membro do Conselho Superior do PROFLETRAS Nacional e faz parte da Comissão Nacional de Implementação do Doutorado em Rede Nacional do PROFLETRAS. É membro pesquisador associado da Rede Nacional de Ciência para a Educação (CpE). É idealizador da Plataforma Educacional Ludeling, concebida como um ambiente de ciência aberta voltado à valorização da prática docente e à disseminação de saberes acadêmicos para a Educação Básica por meio da produção e circulação de jogos pedagógicos e de práticas inovadoras de ensino. É também autor da Metodologia da Aprendizagem Multidimensional com Rotas Sequenciadas (Oliveira e Sene, 2025), proposta pedagógica que integra princípios da aprendizagem significativa, da transposição didática e de práticas lúdicas no ensino de Língua Portuguesa.

*E-mail: fernando.oliveira@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/2537203877318701*
*ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8739-2825*

**Grace Kelly Souza Evangelista**

Mestranda em Letras pelo programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco (Garanhuns – PE). Especialista em Gestão da Aprendizagem Escolar pela UNYAHNA – Institutos de Educação Superior (Salvador – BA). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (Salvador – BA). É professora da rede estadual da Bahia há 15 anos, com experiência de seis anos na gestão escolar no Colégio Estadual de Lagoa do Dionísio (Ibitiara – BA). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa no Centro Territorial de Educação Profissional Itaparica I (CETEPI 1), na cidade de Paulo Afonso - Bahia. Durante a graduação, foi bolsista de iniciação científica, desenvolvendo pesquisa sobre o /S/ em coda silábica, fenômeno mais conhecido como o /S/ chiado. Foi orientada pela Professora Doutora Jacyra Andrade Mota e integrou o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), que tem por objetivo descrever a realidade linguística brasileira. Desenvolve pesquisa e tem interesse em Sociolinguística Variacionista e Educacional, com ênfase na Consciência Sociolinguística e na Pedagogia da Variação.

*E-mail: grace.kellyevangelista@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/1632531286439661*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5789-6173*

SUMÁRIO

**Jamilly Apolinário dos Santos Cavalcanti**

Mestranda em Letras pelo programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas pela Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns. Atua como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica em escolas públicas do município de Garanhuns. Realiza pesquisa na área da Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, ensino e avaliação da produção de texto, avaliação responsiva ativa da produção de texto.

*E-mail: jamilly.ascavalcanti@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/3733422015021573*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4137-2939*

**Jefferson de Oliveira Silva**

Possui Graduação em Letras pela Universidade de Pernambuco campus de Garanhuns. Mestrando em Letras pelo Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UPE/Garanhuns.

*E-mail: jefferson.osilva@upe.br*

**José André de Lira da Silva**

Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco - UPE. Especialista em Docência e Prática de Ensino em Português e Docência do Ensino Superior e Metodologias Ativas de Aprendizado. Pesquisador da Rede Internacional de Pesquisa em Tecnologias e Educação (REPETE). Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada, com trabalhos realizados que versam sobre Gêneros do Discurso, Multiletramentos, Tecnologia e Ensino.

*E-mail: jose.andrelira@upe.br*
*Lattes: https://lattes.cnpq.br/7215810787298748*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4450-6576*

**Josefa Edjane Cordeiro Alves**

Licenciada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, hoje UFAPE (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco), com especialização no ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa efetiva da rede estadual de Pernambuco e cursa o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade de Pernambuco (*Campus* Garanhuns), desenvolvendo pesquisa sobre o ensino de gramática na educação básica.

*E-mail: josefa.ecalves@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/1122387175534706*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2832-5778*

SUMÁRIO

**Juliana Bezerra dos Santos**

Graduada em Letras e suas Literaturas (2025) pela Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns. Atua como professora dos anos iniciais na rede pública municipal de ensino de Venturosa – PE desde 2023, com interesse nas práticas de ensino e aprendizagem na educação básica e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização e letramento.

*E-mail: juliana.bsantos2@upe.br*
*Lattes: https://lattes.cnpq.br/6772701257849252*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0008-4980-9341*

**Marcelle Maria Dantas Barros**

Mestranda em Letras pelo programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns. Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa, licenciada em Letras- Habilitação Português/Inglês, ambos na Universidade de Pernambuco (Garanhuns-UPE). Atua como professora de Língua Portuguesa pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Integra o projeto Ensino de Língua Portuguesa em quatro eixos, coordenado pelo Professor Doutor Marcus Garcia de Sene. Desenvolve pesquisa na área de ensino de leitura, com ênfase em estratégias de leitura na educação básica, tem interesse na Linguística Textual, em abordagens que compreendem a leitura como uma prática sociocognitiva e interacional.

*E-mail: marcelle.dantasb@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/7099299132666571*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7259-777X*

**Marcus Garcia de Sene**

Doutor e mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara). Licenciado em Letras Português - Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) campus Garanhuns, atuando no Departamento de Linguística e Práticas de Ensino. É Professor Permanente e Vice-coordenador do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS UPE/Garanhuns). Coordena o grupo de pesquisa (i) Variação linguística, Avaliação subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas (VAELP-TL) e atua como vice-líder do Laboratório de Jogos de Linguagem (LaJoLi). É membro permanente do GT de Sociolinguística da ANPOLL e sócio da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Integra o Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara (SoLAr). É especialista em Gestão e Edição de Periódicos Científicos, atuando como editor-chefe dos periódicos: Falange Miúda - Revista de Estudos da Linguagem (Qualis B3) da Universidade de Pernambuco e Revista Diálogos (RevDia, Qualis A3) da Universidade Federal do Mato Grosso. Tem interesse por Sociolinguística, atuando

SUMÁRIO

principalmente nos seguintes temas: percepção e produção sociolinguística, significados sociais da variação, fonologia, variação e ensino de língua

*E-mail: marcus.sene@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/0968901873091698*
*ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2715-5294*

**Marta dos Santos**

Mestra em Letras pela UFAPE (2024), graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Alagoas (2015) e, pós-graduada em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Única de Ipatinga (2018). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino de Delmiro Gouveia - AL desde o ano de 2017.

*E-mail: martasantos1000@gmail.com*
*Lattes: https://lattes.cnpq.br/3624806064504059*
*ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6887-055X*

**Rafael Bezerra de Lima**

Doutor e mestre em linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. É professor permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAPE). É integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos em Teoria da Gramática (GETEGRA), vinculado ao CNPq. Coordena projetos de pesquisa e extensão na área de jogos pedagógicos. É coordenador do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Variação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa.

*E-mail: rafael.lima@ufape.edu.br*
*Lattes: https://lattes.cnpq.br/8700226970298080*
*ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5630-1492*

**Sara Larissa Carvalho Eloi**

Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (Garanhuns–PE). Licenciada em Letras pela mesma instituição. Atua como professora de Língua Portuguesa na educação básica e desenvolve pesquisas na área da Psicolinguística e Educação.

*E-mail: sara.eloi@upe.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/5320106090795300*
*ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3110-0085*

SUMÁRIO

**Tania Mikaela Garcia Roberto**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde também realizou estágio pós-doutoral. É Professora Associada do Departamento de Letras e docente permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordena o Núcleo de Estudos Psicossociais de Linguagem, Ensino e Letramentos (NEPEL), atuando na interface entre linguagem, ensino e processos psicossociais. Desenvolve pesquisas na interface entre linguagem, ensino e letramentos, compreendendo a linguagem como prática cognitiva, social e simbólica. Seus estudos articulam análise linguística e práticas pedagógicas, com ênfase em ortografia, leitura e escrita, e se voltam à construção de uma educação linguística crítica, ética e inclusiva.

*E-mail: mikaela@ufrrj.br*
*Lattes: http://lattes.cnpq.br/6443925493118861*
*ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6339-7602*

SUMÁRIO

# ÍNDICE REMISSIVO

**Símbolos**

4º ano 114, 115, 122, 124, 126

6º ano 16, 95, 96, 97, 114, 115, 116, 122, 124, 126, 127, 128, 129, 166, 171, 176, 178, 184, 205, 248, 259, 260, 263, 278

7º ano 16, 18, 139, 141, 152, 156, 206, 211, 222, 240, 278, 280, 282, 297, 319, 346

**A**

acentuação 100, 125, 127, 128, 130, 186, 188, 196, 228, 241, 260, 270, 271, 272, 273, 275, 335

alfabetização 14, 20, 22, 25, 27, 36, 48, 63, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 82, 88, 89, 94, 99, 101, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 114, 122, 125, 126, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 143, 150, 168, 188, 192, 204, 212, 285, 309, 311, 313, 324, 328, 329, 336, 337, 339, 341, 353, 357

alfabetização e letramento 89, 309, 311, 313, 336, 357

análise dos dados 97, 113, 163, 185, 202, 212, 249, 260, 264, 319, 321, 334, 346, 347

análise dos desvios ortográficos 17, 148, 161, 196, 213, 224, 286, 323

análise e diagnose 249, 252, 255, 259, 340

análise fonológica 78, 117, 236

análise linguística 103, 164, 175, 220, 328, 359

anos finais do ensino fundamental 158

anos iniciais do ensino fundamental 79, 120, 137, 248

apagamento 19, 72, 80, 82, 83, 85, 95, 96, 97, 107, 114, 115, 117, 118, 123, 129, 230, 231, 233, 241, 254, 266, 267, 287, 289, 290, 304, 305, 306

aprendizagem da escrita 16, 17, 25, 71, 75, 101, 106, 161, 167, 174, 285

aprendizagem da ortografia 42, 48, 103, 131, 305

apropriação da escrita 129, 288, 306

apropriação do sistema ortográfico 16, 27, 36, 69, 138

arbitrariedade 61, 211, 229, 234, 270, 286, 298, 321, 328

atividades lúdicas 158, 176, 256, 318

avaliações externas 22, 183, 263

**B**

Base Nacional Comum Curricular 171, 182, 198, 204, 272, 277, 324, 346, 349

BNCC 134, 161, 164, 169, 171, 198, 272, 324, 346

**C**

categorização de desvios ortográficos 212

categorização dos desvios 118, 162, 234, 320, 321, 323

coda 19, 79, 83, 118, 123, 129, 181, 187, 190, 192, 194, 232, 270, 289, 304, 306, 308, 310, 312, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 326, 330, 332, 338, 341, 346, 347, 355

coda silábica 79, 83, 187, 192, 232, 310, 312, 319, 320, 321, 338, 355

coleta de dados 109

conhecimento fonológico 89, 90, 108, 114, 138, 311

consciência fonêmica 88, 102, 107, 116, 123

consciência fonológica 16, 72, 74, 75, 76, 80, 84, 87, 91, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 122, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 187, 195, 281, 285, 289, 296, 300, 318, 347, 353

consciência fonológica e alfabetização 136

consciência fonológica e metalinguística 96, 108, 129, 132

contexto escolar 106, 131, 163, 302, 335, 339

convenções da escrita 160, 165, 179, 180, 186, 209, 214, 215, 225, 229, 241, 253, 265, 269, 271, 273, 275, 320, 323, 325, 327, 330, 331, 341, 346, 348

convenções ortográficas 20, 95, 114, 142, 269, 273, 281, 283, 333, 346

**D**

desconhecimento das convenções 94, 96, 248, 259, 269, 275

descrição linguística 13, 14, 17, 19, 26

SUMÁRIO

desenvolvimento da consciência fonológica 74, 76, 80, 87, 97, 101, 102, 103, 107, 113, 137, 285, 289, 318

desvios arbitrários 114, 118, 126, 128, 130

desvios decorrentes 113, 124, 186, 188, 214, 265, 275, 331, 334

desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita 186, 214, 331

desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita 188, 214, 265, 334

desvios de natureza arbitrária 113, 124, 127

desvios de natureza fonológica 115, 129

desvios do tipo 1 215, 229, 335

desvios do tipo 2 229, 232, 241, 336

desvios fonológicos 41, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 124, 128, 129, 130, 135

desvios ortográficos 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 106, 110, 111, 113, 115, 117, 118, 127, 131, 134, 137, 139, 142, 143, 145, 148, 150, 152, 156, 161, 166, 195, 196, 202, 204, 206, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 224, 240, 245, 247, 248, 259, 279, 282, 283, 286, 297, 298, 304, 309, 311, 312, 313, 314, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 330, 339, 346, 347, 348

desvios ortográficos encontrados 150, 211, 215, 216, 217, 224, 298, 322

desvios ortográficos observados 17, 20, 95, 96, 115, 346

desvios ortográficos presentes 113, 152, 161, 202, 218, 248, 259

diagnose 18, 91, 179, 185, 196, 204, 222, 246, 247, 248, 249, 252, 254, 255, 259, 260, 275, 276, 277, 286, 287, 298, 323, 340

dialeto 167, 188, 190, 206, 214, 216, 229, 286, 300, 320, 321, 324, 325, 334, 347

ditongação 95, 96, 97, 107, 114, 118, 121, 129, 189, 190, 198, 200, 201, 216, 217, 230, 255, 267, 269

diversidade linguística 19, 33, 49, 78, 84, 86, 164, 168, 198, 203, 218, 309, 310, 316, 317, 322, 347, 348

documentos normativos 313, 314, 315

domínio da escrita 15, 36, 94, 104, 144, 145, 194, 272, 275, 281, 324, 325

domínio da ortografia 103, 129, 135, 145, 203, 284

**E**

educação básica 12, 15, 16, 137, 160, 247, 262, 305, 356, 357, 358

educação sociolinguística 315, 317

ensino da escrita 13, 14, 18, 53, 198, 213, 252, 290, 315, 316

ensino da língua materna 71, 160, 163, 171, 175, 179

ensino da ortografia 13, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26, 29, 30, 36, 37, 43, 49, 51, 55, 61, 95, 96, 131, 137, 160, 167, 169, 172, 196, 197, 211, 244, 284, 289, 306, 318, 333

ensino de língua portuguesa 19, 86, 91, 131, 178, 206, 346, 349

ensino de ortografia 50, 117, 128, 137, 138, 142, 162, 175, 248, 259, 287

ensino fundamental 16, 79, 83, 93, 109, 111, 120, 133, 136, 137, 139, 141, 142, 147, 156, 157, 158, 161, 169, 177, 178, 183, 204, 205, 206, 210, 211, 222, 240, 242, 244, 248, 260, 264, 278, 279, 325, 328, 353

ensino fundamental II 109, 222, 279, 328

ensino reflexivo 17, 19, 25, 30, 36, 49, 143, 173, 204

erro ortográfico 41, 46, 52, 136, 165

escrita 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 220, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 232, 233, 234, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 259, 260, 264, 265, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 346, 347, 348, 349, 353

SUMÁRIO

escrita alfabética 67, 76, 80, 98, 100, 104, 135, 209, 324

escrita de alunos 16, 17, 107, 139, 141, 202, 204, 205, 206, 207, 244, 278, 279

escrita de estudantes 17, 18, 98, 109, 178, 188, 205, 278, 279, 349

escrita dos alunos 20, 78, 84, 113, 141, 145, 148, 156, 289, 310, 319

escrita dos estudantes 112, 116, 118, 142, 168, 172, 189, 190, 195, 225, 289, 311, 324, 330, 332, 339

escrita escolar 12, 13, 17, 18, 23, 26, 72, 97, 105, 107, 129, 205, 278, 316

experiência 12, 51, 57, 78, 101, 201, 210, 212, 223, 353, 354, 355, 358

**F**

fala 17, 19, 33, 41, 42, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 110, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 135, 142, 144, 156, 160, 162, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 172, 179, 180, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 202, 205, 210, 211, 213, 214, 218, 224, 231, 232, 233, 241, 245, 248, 252, 253, 254, 259, 264, 265, 267, 273, 276, 277, 281, 283, 285, 287, 289, 300, 303, 309, 310, 311, 313, 314, 316, 317, 320, 321, 323, 325, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 346, 347, 348, 353

fala cotidiana 71, 85, 123, 130, 165, 254, 277, 310, 339

fala e escrita 17, 19, 71, 83, 84, 87, 117, 129, 156, 164, 170, 187, 188, 193, 309, 313

fonema 14, 17, 20, 21, 25, 75, 80, 81, 83, 84, 87, 98, 103, 106, 107, 125, 129, 143, 144, 145, 151, 161, 186, 189, 192, 194, 206, 209, 215, 217, 229, 230, 232, 233, 241, 250, 251, 254, 266, 267, 270, 271, 275, 299, 304, 320, 327, 328, 329, 331, 332, 347

fonema-grafema 20, 98, 107, 125, 129

fonética 15, 36, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 90, 92, 99, 100, 105, 106, 116, 121, 130, 146, 156, 174, 192, 209, 211, 250, 251, 278, 285, 331

fonética articulatória 73, 74, 76, 90

fonética e fonologia 15, 72, 84, 92, 106, 146, 156

fonologia 15, 19, 24, 36, 67, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 90, 91, 92, 103, 105, 106, 107, 110, 114, 117, 118, 123, 130, 132, 133, 136, 137, 146, 156, 158, 210, 211, 245, 290, 307, 309, 310, 311, 313, 318, 346, 350, 351, 352, 355, 358

fonologia do português 91, 110, 117, 132, 133, 158, 307, 350

fonologia e ortografia 123, 346

fonologia e variação 311, 313

função lúdica 221

**G**

grafema 20, 75, 80, 84, 87, 98, 103, 106, 107, 124, 125, 129, 143, 144, 145, 161, 206, 250

grafia 19, 21, 26, 45, 99, 100, 103, 105, 126, 127, 128, 129, 149, 174, 186, 187, 191, 194, 196, 213, 233, 234, 247, 251, 252, 255, 265, 267, 270, 283, 287, 301, 308, 312, 314, 315, 325, 329, 331, 332, 338, 346

grafia das palavras 186, 234, 247, 283, 287, 301, 325, 331

**H**

hábitos da fala 95, 96, 179, 180, 188, 211, 214, 224, 232, 233, 241, 248, 253, 259, 265, 281, 320, 321, 323, 325, 334, 335, 340, 346, 347

hipersegmentação 95, 121, 122, 133, 192, 193, 194, 301

hipossegmentação 122, 148, 193, 194, 229, 268, 301

**I**

influência da oralidade 111, 191, 234, 283, 289, 315, 318, 320, 321, 338, 340

instrumentos de coleta de dados 109

intervenção pedagógica 16, 18, 23, 104, 336, 340, 347

intervenções pedagógicas 13, 72, 80, 88, 96, 117

**J**

jogabilidade 201

jogo pedagógico 12, 16, 18, 19, 141, 142, 162, 176, 182, 234, 249, 259, 271, 280, 282, 288, 289, 290

jogo pedagógico manipulável 162, 282

jogos pedagógicos 13, 25, 157, 175, 176, 177, 255, 256, 274, 279, 288, 306, 317, 318, 351, 355, 358

juntura vocabular 335, 336

**L**

leitura 16, 17, 21, 35, 41, 43, 47, 54, 68, 73, 74, 79, 80, 84, 85, 86, 90, 95, 102, 103, 104, 115, 126, 128, 129, 133, 134,

SUMÁRIO

136, 138, 141, 164, 169, 173, 174, 179, 195, 196, 203, 220, 224, 248, 249, 250, 252, 261, 276, 304, 320, 321, 324, 328, 330, 336, 347, 354, 357

leitura e escrita 47, 86, 95, 133, 195, 336, 347

língua portuguesa 19, 63, 67, 72, 73, 86, 87, 91, 96, 98, 103, 131, 135, 140, 141, 142, 143, 146, 157, 158, 167, 168, 169, 170, 174, 178, 186, 191, 196, 198, 202, 206, 213, 241, 271, 273, 279, 281, 283, 284, 288, 304, 305, 306, 314, 316, 318, 327, 328, 329, 339, 346, 349, 353

livros 58, 110, 185, 262

**M**

marcas da oralidade 96, 129, 202, 205, 278

materiais manipuláveis 175, 206

mediação docente 14, 175, 177, 203

metodologias ativas 17, 211, 212, 218, 243, 274

modelo de diagnose 275, 277, 287, 298

monotongação 95, 107, 114, 118, 198, 200, 201, 206, 216, 254, 266, 267, 277, 278, 279, 303, 336, 337

**N**

nasalização 72, 83, 97, 187, 191, 194, 230, 287, 338

natureza arbitrária 113, 114, 124, 127, 129, 179, 180, 186, 209, 214, 215, 234, 241, 253, 265, 286, 300, 320, 323, 325, 327, 329, 330, 331, 341, 346

natureza dos desvios 13, 22, 128, 130, 229, 241

natureza fonológica 13, 79, 95, 108, 113, 114, 115, 129, 137, 244

neutralização 79, 115, 117, 118, 119, 120, 190, 216, 253, 301

norma culta 33, 41, 214, 309, 310, 312, 313, 314, 316, 318, 325, 328, 340, 347, 348

norma ortográfica 25, 31, 36, 39, 53, 58, 80, 105, 157, 161, 170, 171, 173, 205, 213, 222, 234, 244, 247, 248, 249, 252, 253, 255, 270, 275, 278, 285, 348

norma-padrão 19, 31, 32, 33, 34, 38, 41, 48, 51, 52, 54, 71, 83, 168, 170, 198, 273

**O**

omissão 75, 148, 149, 150, 151, 152, 338

omissão de letra 149

oralidade 14, 19, 21, 24, 33, 36, 71, 72, 73, 80, 83, 84, 85, 90, 92, 94, 96, 97, 99, 101, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 116, 119, 127, 129, 130, 151, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 171, 182, 191, 194, 198, 202, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 234, 245, 250, 252, 278, 279, 281, 283, 285, 289, 307, 309, 310, 312, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 328, 335, 336, 338, 339, 340, 347, 348

oralidade e escrita 101, 110, 113, 119, 162, 165, 167, 171, 182, 325

oralidade na escrita 14, 127, 167, 191, 204, 205, 278, 309, 312, 319, 320, 340

**P**

palavras irregulares 21

posição de coda 19, 118, 181, 190, 270, 304, 319, 320, 326, 330, 332, 341, 346, 347

práticas pedagógicas 13, 19, 43, 54, 55, 63, 72, 75, 84, 108, 146, 160, 162, 166, 167, 175, 203, 229, 241, 285, 309, 310, 311, 314, 316, 317, 323, 328, 333, 336, 348, 359

preconceito linguístico 15, 29, 33, 35, 36, 37, 41, 72, 82, 84, 90, 146, 170, 306, 311, 312, 313, 315, 316

princípio alfabético 20, 25, 80, 94, 96, 103, 186

processo de alfabetização 20, 71, 72, 79, 82, 89, 94, 99, 110, 125, 133, 134, 143, 150, 168, 188, 192, 309, 311, 324, 357

processo de apropriação da escrita 129, 288, 306

processo de aquisição da escrita 100, 107, 113, 304

processo de ensino e aprendizagem 16, 40, 41, 42, 48, 49, 51, 62, 95

processos fonológicos 13, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 72, 75, 79, 96, 97, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 133, 162, 172, 179, 182, 189, 192, 195, 198, 206, 233, 234, 241, 248, 254, 255, 259, 276, 281, 306, 311, 312, 326, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 349

produção escrita 18, 96, 113, 119, 143, 145, 174, 179, 195, 206, 207, 223, 260, 279, 280

produção textual 30, 95, 112, 167, 176, 178, 211, 222, 263, 297, 319, 321, 330, 341, 354

proposta de intervenção 19, 141, 142, 150, 152, 153, 206, 207, 212, 236, 279

SUMÁRIO

proposta interventiva 264

protótipo 212

**R**

realidade linguística 131, 218, 312, 317, 348, 355

reflexão metalinguística 14, 25, 57, 83, 104

regras fonológicas 83, 188, 189, 192, 197, 206, 214, 216, 217, 229, 230, 232, 233, 241, 252, 253, 254, 287, 320, 323, 325, 334, 335

regras fonológicas categóricas 188, 192, 214, 216, 229, 320, 323, 334

regras fonológicas variáveis descontínuas 188, 217, 232, 320, 323

regras fonológicas variáveis graduais 188, 216, 230, 232, 233, 241, 254, 287, 320, 323

regularidades 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 78, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 127, 128, 130, 145, 152, 162, 173, 174, 186, 188, 247, 255, 290

regularidades contextuais 20, 145, 152

relação entre fala e escrita 17, 71, 84, 87, 156, 164, 188

rimas 74, 80, 84, 94, 101, 102

**S**

sala de aula 12, 15, 45, 49, 50, 51, 55, 58, 71, 72, 75, 79, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 132, 137, 141, 160, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 177, 187, 196, 203, 205, 207, 212, 220, 221, 242, 243, 263, 274, 276, 278, 284, 288, 306, 319, 325, 330, 339, 349

segmentação 75, 80, 84, 88, 97, 108, 116, 121, 124, 130, 132, 134, 167, 174, 192, 194, 207, 335, 336, 337

semiologia dos erros 21, 25

sequência didática 88

sétimo ano 19, 147, 244, 309

sexto ano 17, 18, 20, 127, 134, 178, 192, 202, 246, 263

sílabas 24, 74, 80, 81, 94, 101, 102, 191, 192, 254, 255

sistema de escrita 20, 39, 76, 79, 80, 94, 97, 98, 124, 135, 247, 249, 324, 328

sistema de escrita alfabética 76, 80, 98, 135, 324

sistema ortográfico 13, 14, 16, 18, 24, 27, 36, 69, 84, 96, 97, 98, 99, 103, 116, 122, 128, 129, 130, 138, 142, 151, 156, 166, 202, 204

sistematização 14, 16, 18, 21, 22, 184, 197, 229, 235, 312

substituição 21, 87, 102, 116, 118, 130, 148, 149, 187, 190, 234, 239, 254, 255, 268, 299

substituição de letras 149

supressão do /r/ final 18, 280, 305

**T**

tecnologia 54, 59, 66, 68, 219, 249

textos 12, 20, 23, 35, 45, 48, 57, 58, 59, 72, 85, 92, 109, 113, 114, 116, 118, 120, 126, 129, 130, 141, 147, 148, 152, 156, 161, 164, 173, 179, 180, 181, 186, 188, 189, 193, 203, 204, 207, 215, 216, 218, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 232, 236, 240, 242, 245, 247, 260, 273, 298, 307, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 331, 338, 346

textos analisados 23, 188, 216, 225, 229, 338

textos produzidos 113, 179, 218, 222, 240, 247, 319, 320, 321, 346

tipos de desvios 16, 99, 215, 224, 247, 264, 326, 334

traços distintivos 72, 80, 86, 87, 88, 89

transposição dos hábitos da fala 179, 180, 188, 214, 224, 232, 233, 241, 248, 253, 259, 265, 320, 321, 323, 325, 334, 340, 346, 347

trocas 19, 75, 80, 115, 118, 124, 126, 186, 268, 321, 332

**V**

valor sonoro 19, 308

variação 19, 36, 72, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 90, 91, 92, 117, 119, 131, 132, 165, 168, 169, 174, 179, 182, 195, 198, 204, 205, 206, 207, 210, 277, 306, 307, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 323, 337, 348, 349, 352, 358

variação fonológica 82, 83, 84, 85, 309, 316

variação linguística 19, 36, 72, 80, 82, 84, 90, 117, 119, 132, 165, 168, 169, 174, 182, 195, 198, 204, 277, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 323, 337, 348

variedades linguísticas 13, 33, 79, 214, 253, 348

vocalização 13, 19, 95, 96, 115, 118, 123, 190, 191, 285, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 332

www.PIMENTACULTURAL.com

# FONOLOGIA E ORTOGRAFIA EM PERSPECTIVA

## descrição, análise e jogos pedagógicos

UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
LAJOLI Laboratório de Jogos de Linguagem
VAELP.TL Grupo de Pesquisa em Variação, Avaliação Subjetiva, Ensino de Língua Portuguesa e Teorias Linguísticas
PROFLETRAS
pimenta cultural