



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ADIMARA DOS SANTOS ROCHA LOTERO

**ORTOGRAFIA EM UMA SALA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS
FINAIS**

UBERLÂNDIA

2024

ADIMARA DOS SANTOS ROCHA LOTERO

ORTOGRAFIA EM UMA SALA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS
FINAIS

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dra. Máira Sueco Maegava Córdula

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L882
2024

Lotero, Adimara dos Santos Rocha, 1980-
Ortografia em uma sala do 6º ano do Ensino
Fundamental- Anos Finais [recurso eletrônico] / Adimara
dos Santos Rocha Lotero. - 2024.

Orientadora: Prof. Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula..
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.719>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Córdula., Prof. Dra. Maíra Sueco
Maegava ,1977-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ADIMARA DOS SANTOS ROCHA LOTERO

ORTOGRAFIA EM UMA SALA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS
FINAIS

Dissertação aprovada para obtenção do título de
Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal de Uberlândia, pela
banca formada por:

Uberlândia, 25 de novembro de 2024.

Prof.^a Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU) – Orientadora

Prof. Dr. William Mineo Tagata (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dra. Juliana Bertucci Barbosa (UFTM) – Membro externo

Dedico esse trabalho, primeiramente a Deus, que tem me sustentando e guiado todos os dias da minha vida. A ele toda honra e toda glória. Também dedico a meu pai Arrivadavio (in memoriam), que sempre me incentivou dizendo que tudo daria certo. E ao meu irmão Sergio (in memoriam), que partiu logo depois que soube do processo seletivo, suas últimas palavras, para mim, foram “você é uma mulher de Deus e vai conseguir”. Deu certo!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e ao programa PPGEL pela oportunidade e acolhimento.

À minha orientadora e professora Dra. Máira Sueco Maegava Córdula, que me ajudou, incentivou, encorajou, orientou e estendeu a mão em muitos momentos de desesperança! Muito obrigada de coração!

Aos membros da banca e professores orientadores, que acompanharam minha pesquisa desde o início com suas considerações e reflexões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, pela alegria em compartilhar e nos ajudar a construir novos saberes sempre pautados na ética e no respeito.

Às gestoras Sônia Vargas, Natália Garrido do Amaral e Prof. Lucimar Almeida, por proporcionarem a oportunidade de realização da minha pesquisa. Obrigada pela confiança.

À minha amiga Flávia, colega de PPGEL. Obrigada por me indicar os caminhos!

À Rosali, obrigada pela amizade, pelo companheirismo e a hospedagem em Uberlândia durante as aulas presenciais.

Às minhas diretoras, Cirlene Goularte e Vane Caroline Costa Sousa, por seu apoio, incentivo e inspiração constante.

Às minhas coordenadoras, Sônia Rocha e Maria de Fátima Ferreira, pela paciência e por me motivarem sempre!

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Alessandra, Desireê, Natalia, Júnia, Priscila e Sônia, por me socorrerem em dias de sufoco.

Agradeço ao meu esposo Alencar, companheiro e presente em todas as etapas para concretização desse sonho e de tantos outros. Obrigada amor por não me deixar desistir, sem você não teria sido possível.

Agradeço ao meu filho, Guilherme, e minha nora, Rafinha, ao meu filho, Leonardo, e Luísa, por me apoiarem e incentivarem, obrigada meninos pela paciência, por entenderem minha falta de tempo, pelos passeios que não fizemos e séries que não assistimos!

À minha mãe, Elezir, pelas orações e por estar sempre ao meu lado em todo tempo.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos e amigos, por torcerem por mim!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os desvios ortográficos na escrita dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, buscando analisar a natureza dos desvios presentes. A ortografia é considerada uma convenção social e a análise de desvios ortográficos desta pesquisa considerará a relação entre fala e escrita, a partir de uma aproximação da ortografia e estudos de fonologia, conforme Cagliari (2010), Massini-Cagliari (2005), Miranda (2010), Moraes (2007, 2010) e Oliveira (2005). Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, utilizando dois instrumentos de coleta de produção escrita dos estudantes: um ditado de imagens, com a produção de palavras e frases isoladas, e uma produção de texto espontânea. Os participantes escolhidos foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, de uma escola Estadual em Carmo do Paranaíba-MG. Na análise de dados da pesquisa, os desvios ortográficos que mais foram encontrados estão relacionados à transcrição fonética, que são casos em que o aluno desconhece a grafia convencional e usa recursos fonológicos para escrever a palavra. Na discussão dos resultados, também houve discussão sobre a identificação dos desvios ortográficos nos dois instrumentos de coleta da pesquisa: tanto no ditado como na produção de texto, havia desvios motivados por fenômenos fonológicos. Os resultados desta pesquisa apontam para a importância da reflexão no processo de ensino-aprendizagem da ortografia, diferenciando o que pertence à fala e o que pertence à escrita.

Palavras-chave: Ortografia. Ensino de Língua Portuguesa. Relação Fala e Escrita.

ABSTRACT

This research aims to investigate spelling deviations in the writing of 6th grade students of Primary Education, seeking to analyze the nature of the present deviations. Spelling is considered a social convention, and the analysis of orthographic deviations in this research will take into account the relationship between speech and writing, based on an approximation of spelling and phonological studies according to Cagliari (2010), Massini-Cagliari (2005), Miranda (2010), Morais (2007, 2010), and Oliveira (2005). To achieve the proposed objectives, qualitative and quantitative research was carried out, using two instruments to collect students' written production: a picture dictation, involving the production of isolated words and sentences, and spontaneous text production. The chosen participants were students from the 6th grade of the final years of Primary Education, from a state school in Carmo do Paranaíba-MG. In the data analysis, the most frequent spelling deviations were related to phonetic transcription, which are cases where the student is unfamiliar with the conventional spelling and uses phonological resources to write the word. In the discussion of results, there was also a focus on identifying spelling deviations in the two data collection instruments: both in dictation and in text production, there were deviations motivated by phonological phenomena. The results of this research point to the importance of reflection in the process of teaching and learning spelling, distinguishing between what belongs to speech and what belongs to writing, and noting that phonological phenomena may be represented in student writing, which can lead to spelling deviations.

Keywords: Spelling. Portuguese Language Teaching. Speech-Writing Relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Carmo do Paranaíba em Minas Gerais	43
Figura 2 – Foto da frente da escola	44
Figura 3 - Gráfico dos desvios ortográficos	50
Figura 4 – Escrita com desvio que muda o valor semântico	53
Figura 5 - Escrita com troca de letra (P. 21).....	53
Figura 6 - Fragmento de texto (P. 28)	54
Figura 7 - Troca de fonema com o mesmo valor (P. 23).....	55
Figura 8 - Desvio que muda a escrita da palavra (P. 30).....	56
Figura 9 - Exemplo de acréscimo de vogal (P.10)	58
Figura 10 - Escrita com troca de L e U (p. 7).....	60
Figura 11 - Caso de apagamento da marca nasal (P. 18).....	63
Figura 12 - Frase com apagamento da marca nasal (p. 36)	63
Figura 13 - Escrita mostrando troca de J por X (p. 33)	65
Figura 14 - Palavra com mais de uma motivação fonológica (P. 9).....	71
Figura 15 - Escrita com separação de sílabas (P. 15)	73
Figura 16 - Exemplo de hipossegmentação	73
Figura 17 - Escrita sem estrutura silábica (P. 26).....	74
Figura 18 - Escrita com difícil decifração (P. 15)	75
Figura 19 - Escrita com variadas hipóteses (P. 30)	76
Figura 20 - Escrita com desvios variados (P. 30).....	77
Figura 21 - Vários desvios de troca de letras (p. 34).....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A classificação de Bortoni-Ricardo (2005).....	30
Quadro 2 – Transcrição fonética	34
Quadro 3 – Uso indevido de letras	35
Quadro 4 - Casos de uso indevido de letras encontrados na pesquisa	50
Quadro 5 - Troca de “E por I” e “O por U”	55
Quadro 6 – Monotongação – uma vogal em vez de duas.....	56
Quadro 7 – Ditongação - duas vogais em vez de uma	57
Quadro 8 – Desvios de apagamento do R	58
Quadro 9 – Uso de “U” no lugar do “L”	59
Quadro 10 - Juntura intervocabular.....	60
Quadro 11 - Apagamento da marca nasal M e N	62
Quadro 12 – Troca de NH por vogal.....	63
Quadro 13 - Forma morfológica diferente	64
Quadro 14 - Forma estranha de traçar as letras	66
Quadro 15 - Modificação da estrutura segmental	68
Quadro 16 - Hipercorreção.....	68
Quadro 17 - Acentos e sinais gráficos.....	68
Quadro 18 - Epêntese	69
Quadro 19 – Outros casos	70
Quadro 20 - Palavras com mais desvios ortográficos	71
Quadro 21 - Desvios de participante que só fez o ditado (P. 15).....	72
Quadro 22 - Escrita apenas dos nomes das figuras (P. 26)	74
Quadro 23 - Escrita com vários desvios ortográficos (P. 30).....	75
Quadro 24 - Desvios ortográficos com diversas motivações (P. 34)	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	14
1.1 A ortografia como convenção social	14
1.2 O ensino de ortografia	18
1.2.1 As vogais	20
1.2.2 Casos envolvendo a letra H	20
1.2.3 A consoante L.....	21
1.2.4 As consoantes S, C e Z	21
1.2.5 A consoante R.....	21
1.3 A ortografia: diferenciação entre a fala e a escrita	23
1.4 Fenômenos fonológicos.....	26
1.5 Classificações de desvios ortográficos de acordo com alguns autores.....	30
1.5.1 Bortoni-Ricardo (2005)	30
1.5.2 Morais (2007)	32
1.5.3 Oliveira (2005)	33
1.5.4 Cagliari (2010).....	34
1.6 A proposta de Cagliari.....	37
1.7 Classificações de desvios ortográficos de acordo com outras pesquisas.....	39
2 METODOLOGIA.....	42
3 ANÁLISE DOS DADOS	49
4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A.....	95
APÊNDICE B.....	97
APÊNDICE C.....	100
APÊNDICE D.....	101
ANEXOS	106
ANEXO A - Ditado produzido pelo participante P.15.....	106
ANEXO B – P. 30	112
ANEXO C- Ditado produzido pelo participante P.5	114
ANEXO D- P.12.....	118
ANEXO E- Produção de texto pelo participante 12.....	122
ANEXO F- Produção de texto pelo participante 21	123
ANEXO G - Produção de texto pelo participante 31	125
ANEXO H- Produção de texto pelo participante 21	126
ANEXO I- Produção de texto pelo participante 01.....	125

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar desvios ortográficos na escrita de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual em Carmo do Paranaíba-MG. Para a análise desses desvios, será considerada sua natureza, em especial as motivações derivadas da relação entre fala e escrita, ou seja, aquelas em que o estudante desconhece a forma ortográfica convencional da palavra e utiliza seu conhecimento fonológico da língua portuguesa para fazer hipóteses sobre a ortografia das palavras.

A ortografia tem sido tema de grande discussão entre pesquisadores, políticos e grande parte da população. A escolha pelas formas ortográficas não ocorre de forma natural, havendo uma convenção social, histórica e política que resultou na ortografia oficial vigente. A ortografia da língua portuguesa tem passado por diversas mudanças, desde o período do português arcaico para o português clássico, no século XVI, bem como as reformas ortográficas, do século XX, que vem tentando simplificar a ortografia, como o novo acordo ortográfico de 1990, em vigor desde 2009. Em cada reforma ortográfica, são estabelecidas novas regras de grafia e acentuação de palavras, o que pode gerar discussão entre a população.

A ortografia na sala de aula também é motivo de discussão por autores como Cagliari (2009) e Moraes (2007), que mencionam a insegurança por parte dos professores relacionada ao ensino da ortografia. Tanto a sociedade como o sistema de ensino cobram que o aluno tenha domínio ortográfico à medida que ele avança nos anos escolares. Porém, há uma cobrança do que não foi ensinado e a falta de ensino de ortografia pode se tornar um problema no processo educacional, gerando preconceitos devido à falta de compreensão tanto do aluno como do professor sobre os desvios ortográficos que surgem na escrita dos estudantes.

Para Bortoni-Ricardo (2004), “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados de forma sistêmica” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 100). Nesta pesquisa, optamos pela expressão “desvios ortográficos” e não “erros”, para nos referirmos ao uso das formas escolhidas pelos participantes da pesquisa na hora de escrever, as quais fogem da escrita normatizada pela ortografia, porém, se analisadas, são possíveis de serem explicadas.

Com o intuito de buscar explicação para os desvios ortográficos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Cagliari (2004, 2009, 2010) e Moraes (2007, 2010), defendem que as aulas sobre ortografia caminhem no sentido de refletir com os alunos sobre a Língua Portuguesa, seu funcionamento e os motivos para os desvios ortográficos, buscando diferenciar os processos que pertencem à fala e os que pertencem à escrita. Assim, essa pesquisa

tem como objetivo a investigação de desvios ortográficos na escrita dos participantes, a compreensão da natureza de alguns desses desvios e a reflexão sobre possíveis motivações desses desvios.

Para tentar alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. Os alunos participantes escolhidos foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A razão da escolha de estudantes do primeiro ano da segunda etapa do Ensino Fundamental se deu porque são estudantes que concluíram recentemente a etapa dos anos iniciais, período que se ocupa com ênfase do processo de alfabetização, o qual inclui a superação de algumas dúvidas ortográficas. Dessa forma, entendemos que analisar a ortografia na produção escrita desses alunos que estão iniciando a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental pode nos dar informações sobre as questões de ortografia que ainda geram dúvidas nos estudantes após a fase da alfabetização.

Para realizar a coleta dados, os pais e responsáveis foram informados a respeito do projeto e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹. Após essa etapa, os alunos participantes realizaram duas atividades diagnósticas: um ditado de imagens e uma produção de texto. Os materiais foram analisados e os desvios ortográficos encontrados foram registrados, classificados e analisados com sustentação teórica baseada nos estudos de Cagliari (2004, 2009, 2010), Massini-Cagliari e Cagliari (2005) e Moraes (2007, 2010).

Com base nos estudos desses autores, existem diversos motivadores para a escrita com desvios ortográficos. A hipótese da escrita representando diretamente a pronúncia é comum no início da alfabetização, sendo logo superada por atividades de intervenção como defende os estudos de Bortoni-Ricardo (2004), Miranda (2010) e Moraes (2010). Para Oliveira (2005, p. 21), “é através dos sons que o aprendiz se guia nas suas primeiras produções escritas” (Oliveira, 2005). Segundo Cagliari (2010), quando o aluno tem pouca familiaridade com a escrita, pode ocorrer de continuar escrevendo usando hipóteses em que a escrita se espelha na fala e desvios ortográficos, por essa motivação, permanecem mesmo em anos posteriores ao período da alfabetização. Por isso, esta pesquisa se propõe a investigar desvios ortográficos, motivados por hipóteses do início da alfabetização, presentes na escrita de estudantes que já passaram pelos anos iniciais da alfabetização.

Na seção dedicada à fundamentação teórica, serão discutidos temas relacionados à ortografia, como: seu percurso histórico e sua definição como convenção social, as relações arbitrárias do sistema de escrita, a relação da fala e da escrita com alguns exemplos de desvios

¹ Uma cópia do TCLE que foi encaminhado aos participantes está disponível no Anexo A.

ortográficos e suas relações com a fonologia e a fonética da língua portuguesa, a partir do que propõem os autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Cagliari (2004, 2009, 2010), Moraes (2007, 2010) e Oliveira (2005).

Na metodologia, são apresentadas as características da pesquisa, os procedimentos de aplicação da pesquisa com os participantes e da coleta dos dados². No *corpus* do trabalho, estão discriminados e discutidos todos os desvios ortográficos encontrados na pesquisa, considerando a relação entre os desvios e os fenômenos fonológicos ou casos de trocas de letras que ocorrem em situações de irregularidades da ortografia.

2 Número do projeto na Plataforma Brasil: CAAE: 65371122.0.0000.5152.

1 DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesta seção, a ortografia é discutida dentro do contexto do ensino de Língua Portuguesa e as possibilidades de que sua abordagem traga reflexões sobre o funcionamento da língua portuguesa. Assim, discutiremos a ortografia como convenção social e faremos uma breve análise sobre seu percurso histórico e suas principais mudanças, a ortografia e os casos de regularidades e irregularidades, a relação da fala e da escrita e alguns exemplos de desvios ortográficos e suas relações com a fonologia e a fonética. Ainda nessa seção, será apresentada a classificação de desvios ortográficos de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), Moraes (2010) e Oliveira (1990), bem como a proposta de Cagliari (2010) e, por fim, o resultado de outras pesquisas na mesma área de estudo.

1.1 A ortografia como convenção social

A escrita é, em nossa sociedade, muito valorizada, visto que está atrelada à cultura. Desde sua invenção, a escrita tem assumido diferentes papéis que as sociedades deram a essa tecnologia, papéis esses resultantes do contexto social e cultural em que foi inserida. Estudos como os de Gnerre (2009), Marcushi (2010) e Olson (1997) tratam do papel que a escrita assumiu em diferentes contextos históricos e sua complexidade nas relações sociais. Nesse sentido, nossa sociedade é chamada de grafocêntrica, pois muitas das suas práticas ocorrem em torno da escrita.

Marcushi (2010), refere-se à escrita como “um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia” ou como “essencial à própria sobrevivência no mundo moderno” (Marcushi, 2010, p. 10). Essa importância, definida pelo autor, faz referência à representação social que a escrita ocupa sendo associada tanto com o desenvolvimento social como com a própria educação. É comum na sociedade a associação entre escrita com o processo de alfabetização e escolarização. Ferreiro e Teberosky (1999) diferenciam os dois processos se referindo à escrita como um objeto cultural e não um produto escolar, visto que a escrita sempre existiu além da escola.

Devido à associação entre escrita e escolarização, o trabalho escolar se ocupa, em grande parte, com o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Neste trabalho, buscamos discutir um aspecto da modalidade escrita que é a ortografia no contexto da sala de aula.

A ortografia é a parte do estudo de uma língua que regulamenta a escrita das palavras, convencionando as regras quanto ao uso das letras, sinais gráficos, segmentação e acentuação.

O termo ortografia deriva das palavras gregas *ortho* que significa “correto” e *gráphos* que significa “escrita” (Bortoni-Ricardo, 2004).

De acordo com Henriques (2015), a ortografia da língua portuguesa passou por três fases distintas: o português arcaico, o clássico e o simplificado. No português arcaico, período que corresponde aos séculos XIII até o XVI, havia a preocupação de que um fonema correspondesse diretamente a uma pronúncia (Silva, 2009). Porém, essa correspondência era inconsistente por haver fonemas que não existiam no latim. Para Silva (2009), esse período também conhecido como *período fonético* era incoerente, pois uma mesma letra podia ser usada com valores diferentes como

O h, por exemplo, podia indicar a tonicidade da vogal (he = é), marcar a existência de um hiato (trahedor = traidor; cahir = cair), substituir o i (sabha = sabia) ou ainda figurar sem função definida (hobra = obra; honde = onde). Além disso, uma mesma palavra aparecia grafada de maneiras distintas (havia ou avia; hidade, idade ou ydade; hoje, oje ou oye) (Silva, 2009, p. 58).

Os exemplos citados por Silva (2009) mostram que uma ortografia baseada apenas na pronúncia gera confusão, pois uma mesma palavra era grafada de maneiras diferentes.

Posteriormente, surge o período clássico ou período pseudoetimológico, quando houve uma volta aos clássicos e a ortografia tentava resgatar a etimologia latina e grega, como o uso do “ph”,^b a grafia etimológica permaneceu até 1911 em Portugal e 1931 no Brasil (Henriques, 2015). Silva (2009) apresenta exemplos desse período, como o emprego do dígrafo

ch com som [k]), ph, rh, th e y em palavras do grego ou de suposta origem grega (chimica, pharmacia, rheumatismo, teatro, martyr), o emprego de ct, gm, gn, mn e mpt nas palavras de origem latina (fructo, augmento, digno, damno, prompto) e a duplicação de consoantes que se haviam reduzido a simples na evolução do idioma (approximar, abbade, bocca) (Silva, 2009, p. 58).

Muitos estudiosos na época eram contra essas grafias e publicaram sobre o assunto, porém não foram atendidos. Um dos argumentos que levaram os autores a se posicionarem contra a ortografia adotada era que muitas grafias contrariavam a etimologia e a evolução da língua, como a palavra “tesoura” que era grafada como “thesoura” por causa da palavra tesouro de etimologia “thesaurus”, quando a palavra “tesoura” deriva do latim “tonsoria” cujo significado se relacionava com algo que corta (Silva, 2009, p. 59). Faraco (2005) caracteriza os 350 anos da ortografia epistemológica como caótica e imprevisível, visto que alguns estados e grupos como redações, universidades e até escritores tinham sua própria ortografia.

Depois disso, foi adotada uma ortografia mais simplificada, que tentava aproximar a realidade gráfica com a fonética. Esse período é chamado por Silva (2009) de período *histórico-*

científico ou *simplificado*; nesse período há a busca pela simplificação das palavras, bem como a tentativa de uma aproximação da ortografia do Brasil e de Portugal e, recentemente, com outros países que falam a língua portuguesa, com as reformas e acordos ortográficos.

Segundo Cagliari (2009), a primeira reforma que tentava unificar as ortografias foi em 1904, em um movimento de reforma ortográfica que tinha o apoio da Academia das Ciências de Lisboa, com a obra *Ortografia Nacional: simplificação e sistemática das ortografias portuguesas*. Essa reforma não se consolidou e foi se arrastando com o tempo; mas como a proposta era uma aproximação maior com a fonética, algumas regras adentraram no português do Brasil.

De acordo com Cagliari (2009), em 1907, a Academia Brasileira de Letras, sob a presidência de Machado de Assis, recebeu a proposta de uma reforma ortográfica pelo acadêmico Medeiros e Albuquerque mais próxima da proposta de 1904, que simplificava a escrita. Apesar dessa proposta ter tido manifestações contrárias, foi aprovada em 1912. Depois disso, houve várias propostas de novas reformas rejeitadas, como em 1915. No entanto, em 1931, foi assinado um acordo com o Decreto nº 20.108 de 15 de junho de 1931 (Brasil, 1931). Muitas divergências surgiram e os dois países romperam o acordo de 1931, enquanto Portugal seguiu o Formulário de 1945, o Brasil seguiu o de 1943.

Esses documentos deram origem, em 1971, ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que foi colocado em vigência, em janeiro 2009, de acordo com o Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008 (Brasil, 2008). Após o período de transição e prorrogações do prazo, o novo acordo ortográfico entrou em vigor em janeiro de 2016. De acordo com a Academia Brasileira de Letras (ABL), já foi lançada a 6ª edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ABL, 2021), que incorpora as Bases do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

Um dos objetivos do último acordo ortográfico é unificar a língua portuguesa, na ortografia. Para Cagliari (2005), o ideal seria não haver acordo e que a ortografia de Portugal e do Brasil fossem oficiais e não houvesse a imposição legal sobre o assunto. Para Faraco (2005), o acordo foi apenas político e nem tanto ortográfico, já que as mudanças não foram tão significativas, o que foi positivo, pois uma mudança radical não é desejável e nem viável. Segundo Moraes “as estimativas mais ajustadas demonstram que mais de 99% das palavras continuarão tendo a grafia oficial que usávamos antes” (Moraes, 2010, p. 16). A nova ortografia trouxe poucas mudanças, porém Faraco (2005) discute que surgiram algumas ideias relacionadas a uma mudança radical, como a adoção de um sistema fonológico. Para o autor,

as características etimológicas e a fonológicas fazem parte da ortografia do português brasileiro e a convivência entre elas é inevitável.

Outro objetivo dos acordos ortográficos diz respeito ao nome desse período ainda em processo, que é o período da simplificação. Para Silva (2009), “o acordo de 1990 ainda não trouxe a simplificação desejada por muitos usuários da língua portuguesa” (Silva, 2009, p. 6). Nesse novo acordo, surgiram mudanças, como a incorporação das letras “k, w e y” no alfabeto, o apagamento dos acentos em palavras paroxítonas como ideia e joia, a anulação do trema e o emprego do hífen, que é uma das poucas mudanças que tem causado mais discussão entre os usuários da língua.

A tentativa de simplificar a ortografia, em meados do início do século XX, não teve tanto sucesso, pois, de acordo com Faraco (2005), a ortografia tentou manter uma aproximação fonológica, mas reteve palavras com a grafia etimológica. Segundo o autor

quando é proposta a ortografia simplificada (livrando a nossa ortografia dos excessos etimologizantes), dá-se um passo importante no sentido de fixar uma ortografia com grande transparência fonológica, mas se mantém ainda, para a maior parte do léxico, um compromisso etimológico. E é essa duplicidade que caracteriza a ortografia moderna do português: ela é basicamente fonológica, mas com memória etimológica. Daí grafarmos o fonema /s/ de oito maneiras diferentes, para ficar no exemplo mais gritante (Faraco, 2005, p. 109).

Nessa perspectiva, a língua portuguesa funciona com as características de uma ortografia fonológica e etimológica, o que causa dúvidas na hora de grafar algumas palavras e que se relaciona também com a questão das representações fonológicas, que podem gerar grafias desviantes e que serão ainda apresentadas nessa seção.

As questões relacionadas à definição e à história da ortografia com suas mudanças e permanências remete à ortografia como uma convenção social, ou seja, a ortografia não é um processo natural e sim convencionado. Nos dizeres de Morais (2010)

A forma correta das palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. Assim nos textos do início do séc. XX encontrávamos grafias como “pharmacia”, “rhinoceronte”, “commercio” e “encyclopedia”. Tivemos algumas reformas ortográficas que substituíram essas formas de escrever (Morais, 2010, p. 26).

A compreensão de que a ortografia é uma convenção que segue um percurso de discussões e mudanças leva à discussão a respeito do ensino da ortografia que considere essas questões em sua abordagem.

1.2 O ensino de ortografia

Alguns estudiosos defendem que o ensino da ortografia tenha um caráter reflexivo, ou seja, que traga à discussão as questões que envolvem a ortografia como convenção social, possibilitando que o aluno tenha a consciência de que escrever com alguns desvios não é algo absurdo ou fora da lógica. Até algumas décadas atrás, muitas palavras eram grafadas de uma forma que hoje é fora do padrão ortográfico. Por exemplo, em documentos oficiais, eram encontradas as mesmas palavras grafadas com S e Ç, o M e o N marcavam a nasalização nas mesmas palavras. Casos como o emprego do Q junto com a vogal U foram deixados na ortografia por costume, sem ter uma explicação nem fonológica e nem epistemológica (Faraco, 2005). Por isso, concordar com alguns alunos quando dizem que algumas palavras da língua portuguesa não têm lógica é proporcionar-lhes a oportunidade de conhecer o funcionamento da língua e assumir uma postura mais segura e tranquila para aprender, sem medo e preconceito, como defende Cagliari (2005): “todo mundo tem o direito de ter dúvidas ortográficas em qualquer momento da vida, pela razão que for” (Cagliari, 2005, p. 78). Isso se aplica a todos, principalmente a muitos estudantes que estão tendo contato com a ortografia apenas no contexto escolar.

Para Nóbrega (2013), outro conhecimento a respeito da ortografia que faz parte de um ensino reflexivo diz respeito às regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, que são os casos em que há regras e aqueles que necessitam de memorização da grafia da palavra. Para Costa (2016), em concordância com Moraes (2007), o ensino da ortografia deve ser apresentado aos alunos com as regularidades e irregularidades, ficando claro o que pode ser memorizado ou apenas estimulado com base nas regularidades. Para Fernandes, (2007 *apud* Costa, 2016), as palavras irregulares também podem ser memorizadas, uma vez que é o morfema que define a escrita da palavra. Essa metodologia torna o ensino ainda mais complexo, devido à variedade dos radicais que formam as palavras do português.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, que são os documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa das últimas décadas, discutem que a aprendizagem das irregularidades só ocorre com o tempo através da memorização e de consulta a manuais, especificamente aos dicionários (Brasil, 1997).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, documento normativo do ensino da língua portuguesa, discute que na etapa do Ensino Fundamental, o ensino da ortografia não se limita ao processo de alfabetização que ocorre nos dois primeiros anos, mas se estende posteriormente devido aos casos de irregularidades do português brasileiro, pois

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil (Brasil, 2018, p. 93).

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) discute sobre a complexidade da ortografia do português brasileiro, devido aos casos de regularidades serem bem menores do que as irregularidades, que correspondem a várias letras para um som e vários sons para uma letra. As relações são construídas por convenção e não há regularidades, exigindo um tempo mais abrangente para sua memorização. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) não estabelece um prazo para o ensino da ortografia, mas deixa claro que os textos, que são os eixos do ensino da língua portuguesa, são organizados de acordo com gêneros mais simples, para facilitar o processo de aprendizagem da grafia nos anos iniciais - sendo os dois primeiros anos focados na alfabetização e o 3º ao 5º ano voltados para outras áreas da língua portuguesa, o que inclui a ortografia. Nos anos finais do Ensino Fundamental aparece apenas uma habilidade relacionada à ortografia, que se estende do 6º ao 9º ano.

Faraco (2005), Cagliari (2010) e Moraes (2007) concordam que a aprendizagem da ortografia é processual e ressaltam a importância de que, desde o início da alfabetização, fique claro para o aluno como funciona a ortografia. Nesse sentido, questões de ortografia podem ser abordadas em sala de aula à medida em que surgem dúvidas pelos estudantes. Segundo Moraes (2005), o próprio alfabetizando traz suas dúvidas ortográficas e, para Cagliari (2010), o aluno é um usuário ativo da língua e tem o direito de conhecer como ela funciona.

O ensino das regras da ortografia, conforme orientado pela BNCC (Brasil, 2018) para que ocorra a partir do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém a ortografização que constitui a língua portuguesa deve ser iniciada no início da alfabetização, de acordo com as dúvidas do alfabetizando. Um exemplo é a palavra “casa”, que logo no início da alfabetização traz dúvidas para a criança em relação ao motivo de ser escrita com a letra “S”, mas ter o som de /z/. A explicação já adentra na ortografia e não no sistema alfabético, que nem sempre apresenta correspondência entre o som e a letra. Nesse sentido, o aprendizado das relações de irregularidades da ortografia é um processo que não tem previsão a curto prazo de se consolidar, mas o processo de ensino pode ser iniciado logo no início da alfabetização.

Serão apresentados, a seguir, alguns exemplos de regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, segundo as classificações de Moraes (2007) e Faraco (2005). Os autores usam diferentes nomenclaturas para os mesmos casos, tais como: Moraes (2007) classifica a

ortografia em regulares e irregulares; Faraco (2005) classifica em relações biunívocas, relações cruzadas previsíveis e relações cruzadas imprevisíveis. Foram selecionados alguns grupos em comum descritos pelos autores.

1.2.1 As vogais

A BNCC (Brasil, 2018) considera as vogais como casos de irregularidades, pois há mais de uma correspondência sonora para cada letra. Assim, as vogais são classificadas em abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/ê; o/ó/õ).

Segundo Faraco (2005), a unidade sonora “Ã” pode ser representada por “AM”, “Ã” e “AN” e se encaixa na categoria das relações cruzadas, pois a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica.

Na sílaba fraca no final das palavras, as vogais “E”, “O” e “A” se fecham; para a letra “A” não há problema, pois ela continua sendo escrita como “A”; já as vogais “E” e “O” trazem problema para o alfabetizando, já que o som costuma sair como “I” e “U” respectivamente. Para Morais (2007) e Faraco (2005), a posição do “I” com som de “E” e o “O” com som de “U” em posição átona não final entra na categoria de regularidades. Faraco (2005) classifica esse fenômeno como “regular”. Cagliari (2010) usa como exemplo a palavra “escada”, que costuma ser pronunciada como “iscada” e discute a importância de que o estudante compreenda o que pertence à fala e o que pertence à escrita.

Para os autores, esses casos são considerados de fácil solução, pois ao ouvir explicações sobre essa ocorrência, o aluno passa a compreender que a fala não corresponde à escrita de forma direta. No entanto, nesta pesquisa surgiram alguns desvios ortográficos em que palavras escritas com as vogais “E” e “O” foram grafadas com “I” e “U”, mostrando que alguns alunos podem não ter compreendido essa correspondência durante os anos iniciais.

1.2.2 Casos envolvendo a letra H

Para Cagliari (2009), a letra “H” em início de palavra não emite som e nos dígrafos modifica o som, mas esse valor fonético é fácil de ser aprendido pelo aluno, por isso considera como um grupo de consoante de fácil compreensão.

Morais (2007) enquadra o emprego do “H” e o dígrafo “LH” na categoria de irregularidades devido ao som do [Λ] ter correspondência ora com “LH” ora com “I”.

Faraco (2005) enquadra o emprego do dígrafo “LH” como regular e biunívoca, porém ressaltando os casos em que o [λ] é substituído por [y] na pronúncia e pode ocorrer também na escrita como “telia” no lugar de “telha”. Casos assim exigem um trabalho com a memorização gráfica, porém ainda estão enquadrados como desvios de fácil superação (Faraco, 2005). Nesta pesquisa, surgiram poucos casos envolvendo a letra “H” sendo o dígrafo “NH” apagado, como “camião” no lugar de “caminhão”.

1.2.3 A consoante L

A consoante “L” têm correspondência direta com a grafia quando está no início das sílabas; já no final das sílabas, a letra L pode ter o som do /w/. Faraco (2012) classifica a letra “L” como relação cruzada previsível, considerando também sua mudança fonética quando ocorre no final da sílaba ganhando o som do /w/. Nesta pesquisa, foram encontrados vários casos dessa natureza, como “fatau” no lugar de “fatal”.

1.2.4 As consoantes S, C e Z

Faraco (2012) classifica os casos envolvendo o fonema /s/ como relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias, que ocorrem quando a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica, como as letras “S”, “Ç”, “Z”, “XC”, “XÇ”, “SC”, “SÇ”. Também entra nesse grupo o fonema /z/, que pode ser representado pelas letras “S”, “Z”, “X”. Para Moraes (2009), esses casos representam as irregularidades da ortografia, e seu aprendizado exige consultas ao dicionário e um trabalho pedagógico de memorização e familiarização com palavras que fazem parte desses grupos.

Na presente pesquisa, surgiram desvios ortográficos envolvendo trocas da letra “S” por “Ç”, “SS”, e vice-versa, como “çopa” no lugar de “sopa”, a troca da consoante “X” com som de “S” por “S” e “SS”, como “próssimo” no lugar de “próximo”.

1.2.5 A consoante R

A letra “R” assume sons diferentes dependendo da posição na palavra, mas é de fácil decifração. Quando está no final da palavra, pode ser apagado, o que causa mais confusão na escrita (Cagliari, 2009). Esse caráter de definição do som diante de situações específicas fez com que Moraes (2007) classificasse o “R” entre o grupo de regularidades contextuais.

Morais (2007) classifica os empregos do “R” no final das palavras como regularidades morfossintáticas do português, que podem ser estudadas desde o início dos primeiros anos iniciais.

Para Faraco (2005), esses casos são as relações cruzadas que podem ser parcialmente previsíveis ou parcialmente arbitrárias, ou seja, quando a representação gráfica pode ter duas formas ou mais e em alguns casos o contexto orienta a aplicação e em outros não há previsibilidade. Há também aquelas em que o emprego é totalmente imprevisível e o autor classifica como relações cruzadas totalmente arbitrárias. Assim, o aluno tem mais chances de escrever essas palavras com desvios ortográficos e o uso do dicionário, desde o princípio da alfabetização, é um dos caminhos na superação desses desvios (Cagliari, 2009; Moraes, 2007; Faraco, 2005).

A maioria dos exemplos citados nessa seção apareceram na coleta de dados; porém receberam outra nomenclatura, pois foram classificados de acordo com Cagliari (2010). Assim, os casos envolvendo as vogais, as formas nasais e a consoante “H” quando forma dígrafos foram classificadas como “transcrição fonética” e as demais consoantes entraram no grupo “uso indevido de letras”.

O estudo ortográfico envolvendo o que Cagliari (2010) classificou como “uso indevido de letras” é mais comum na língua portuguesa do que o estudo da “transcrição fonética”, que foi um estudo mais recente na alfabetização, vindo com a linguística e especificamente com estudos da Sociolinguística e da Fonética e da Fonologia. Esses estudos linguísticos são classificados por Soares (2006) como uma lacuna que faltava para compreender melhor o processo de alfabetização.

Os desvios ortográficos que ocorrem devido à troca de letras que correspondem a um mesmo fonema ou a troca de uma letra que corresponde a mais de um fonema exigem também uma reflexão por parte dos professores, pois em uma abordagem tradicional

os erros produzidos pelos alunos não constituem objeto de interpretação nem de reflexão por parte do professor, sendo, portanto, desconsiderados no seu planejamento pedagógico (Rego, 2007, p. 30).

Para Moraes (2007), um ensino da ortografia que seja reflexivo necessita que haja a identificação e a reflexão dos casos de regularidades e irregularidades da norma ortográfica, para que sejam aplicadas as intervenções adequadas tanto no que se refere à descoberta de regras ou para a memorização dessas.

Outra motivação para que ocorram desvios ortográficos são situações que envolvem a fala e a escrita e diferenciar as duas modalidades da língua possibilita também um ensino reflexivo da ortografia, conforme trataremos na próxima seção.

1.3 A ortografia: diferenciação entre a fala e a escrita

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2005), a ortografia determina o valor de cada letra dentro de um sistema de escrita que mistura elementos fonográfico e ideográfico. A ortografia categoriza funcionalmente as letras que têm relação com mais de um som. Os autores citam como exemplo a letra “A”, que pode representar o fonema /ã/ como “cama”, som de /ai/ como “paz”, som de /u/ como em “fizeram”, que na fala pode ficar “fizeru” (Massini-Cagliari; Cagliari, 2005, p. 37).

Para Morais (2010), a ortografia “trata-se de um complexo sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função da sua posição na palavra [...] além de recursos para distinguir palavras que soam semelhantes, mas são escritas com grafias diferentes” e ainda “um sistema que traz ainda vestígios da história das palavras, já que apenas funcionalmente não é possível explicar a ocorrência de todos os grafemas: só a etimologia esclarece alguns” (Morais, 2010, p. 8).

Sendo o Brasil um país de imensa extensão territorial e cultural, é comum que ocorra grande variação na pronúncia de uma mesma palavra. Para Morais (2010) e Cagliari (2005), a ortografia define apenas uma forma de escrita que “congela” a palavra, que pode variar na pronúncia. Porém, com a ortografia, a escrita permanece fixa e permite a leitura e a comunicação em diversos dialetos. Segundo Morais (2010), a ortografia “é um recurso capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (Morais, 2010, p. 27). Nos dizeres de Cagliari (2005), a importância da ortografia surge:

Quando a sociedade começou a produzir e a usar muito a escrita, logo se percebeu que era preciso “fixar” a forma de se escreverem as palavras para que falantes de dialetos diferentes encontrassem, na escrita, uma maneira fácil e “neutra” de ler (Cagliari, 2005, p. 67)

Cagliari (2010) define dialetos como modos diferentes de falar. Bortoni-Ricardo (2004) prefere usar no lugar de “dialetos” a expressão “variedades regionais”, pois a expressão “dialetos” foi erroneamente associada a uma “língua falada errada” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 35).

A ideia é que a ortografia facilite o processo de leitura, valorizando as variações linguísticas comuns na fala, pois na sala de aula há espaço para a interação das diversas modalidades da língua e a ortografia é parte do estudo de uma modalidade escrita, que é exigida em contextos específicos, conhecida como norma gramatical ortográfica. Essa modalidade é mais valorizada pela sociedade, no entanto os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Bagno

(2007), Cagliari (2010) e Moraes (2010) mostram a importância de que o aluno tenha acesso à norma gramatical ortográfica, em um contexto de valorização de todas as variedades linguísticas. Nos dizeres de Bortoni-Ricardo (2004)

Não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 14).

Cagliari (2004), explica que a ortografia se ocupa apenas da disposição das letras em uma palavra e não com a pronúncia usada e permite a leitura independente da fala, tanto do autor como do leitor de um texto, que pode ser até de outros tempos e lugares (Cagliari, 2004, p. 12). Moraes (2010), cita o exemplo da palavra “tio”, que pode ser pronunciado como “tiu”, ou “tchio”, dependendo do falante, e a ortografia fixou uma única maneira de escrever a palavra. Massini-Cagliari e Cagliari exemplificam essa ideia com a palavra “pote”, que pode ser escrito como “póti”, “póte”, “pótxi” ou “pótx” (Massini-Cagliari; Cagliari, 2005, p. 66) e “devido a pronúncias diferentes de uma mesma palavra, causadas pela variação dialetal, que se originou a ideia de se ter uma ortografia” (Massini-Cagliari; Cagliari, 2005, p. 67).

Nos dizeres de Cagliari (2010),

A escola, naturalmente, deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo os dialetos de cada um, e que, se todos escrevessem as palavras como as falam, usando das possibilidades do sistema de escrita como quisessem, haveria uma confusão muito grande quanto à forma de gravar as palavras, e isso dificultaria muito a leitura entre os falantes de tantos dialetos (Cagliari, 2010, p. 27)

A variação dialetal, ao invés de ser motivo para o preconceito linguístico, poderia ser um pretexto no ensino da língua que reflita os processos de fala e escrita, variações nos dialetos, escrita convencionada e o papel de cada processo na sociedade. O autor defende que a reflexão entre língua falada e escrita continue em todo o processo escolar para que a ortografia não domine o espaço do ensino e conduza à perda da consciência dos fenômenos de fala que ocorre normalmente (Cagliari, 2010).

Além disso, conforme Moraes (2007)

a ortografia permite que, ao ler silenciosamente, possamos, de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com a vantagem de, ao lê-la em voz alta, termos a liberdade de continuar usando nossas distintas pronúncias (Moraes, 2007, p. 17).

Ainda de acordo com Cagliari (2009), o trabalho com a linguagem que não insere a variação linguística como fenômeno comum na língua tende a formar alunos que vivem

tentando descobrir como escrever. Para Faraco (2005), a escrita convencionada não justifica correções na pronúncia. Algumas mudanças, porém, quando necessárias, ocorrerão com a escolarização e discernimento do professor na condução do processo. Ocorre, por exemplo, a necessidade de apresentar ao aluno a linguagem padronizada na fala e em quais situações discursivas poderão ser usadas uma ou outra modalidade. Conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana (Brasil, 1997, p. 82).

Além disso, a BNCC traz, nas habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental, as seguintes competências

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2018, p. 161).

Os documentos orientadores do ensino da Língua Portuguesa como os PCN (1997) e a BNCC (2018) orientam que a norma padrão seja ensinada tanto no que se refere a contextos de fala como de escrita, porém em um ambiente de reconhecimento das variedades linguísticas que formam a língua portuguesa.

Para Cagliari (2005), ensinar com seriedade é respeitar o aluno como falante da língua que já traz consigo imensos conhecimentos linguísticos, é mostrar aos alunos como funciona a escrita alfabética e a ortográfica, qual desvio foi cometido e o porquê da ocorrência, corrigir o erro através da pesquisa e tratar cada escrita dentro da sua etapa: primeiro escrever e depois aprender a letra cursiva e a ortografia.

Os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) tratam especificamente de processos e variações que ocorrem na fala, porém a autora cita algumas situações em que a fala pode ser refletida na escrita gerando diversos desvios ortográficos. Cagliari (2009, 2010) e Moraes (2010) discutem a respeito de um ensino de ortografia que seja reflexivo e leve os alunos a interagirem com a linguagem diferenciando o que pertence à fala e o que pertence à escrita.

De acordo com os PCN,

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, 1997, p. 85).

Barbosa (2023) discute a relevância de que as modalidades escrita e falada sejam compreendidas dentro dos seus contextos de realização; a escrita não é superior a fala, são processos diferentes e “duas modalidades que oportunizam manifestações textual-discursivas e que se sobrepõem, possibilitando graus diferentes de realização” (Barbosa, 2023, p. 34). De maneira análoga, para Marcushi (2010) a fala e a escrita não são duas modalidades que se opõem, mas são práticas e usos da língua com características próprias. O que ocorre são atribuições sociais que colocam a escrita como superior à fala ou a fala como superior à escrita; porém ambos os processos não se interpõem, mas atendem situações comunicativas diferentes.

Compreender o que pertence à fala e o que pertence à escrita é necessário. Para isso, uma das formas é refletir sobre alguns desvios ortográficos que tentam representar na grafia o que ocorre na fala, ou seja, desvios ortográficos motivados por fenômenos fonológicos. Isso é o que discutiremos na próxima seção.

1.4 Fenômenos fonológicos

Fenômenos fonológicos ocorrem na fala, porém nos primeiros anos da alfabetização aparecem refletidos na escrita devido à pouca familiarização da criança com a escrita, conforme defende Miranda (2010). Porém, alguns alunos não superaram essas hipóteses e escrevem com desvios ortográficos em anos posteriores aos da alfabetização.

Apresentamos, nesta seção, alguns exemplos de fenômenos fonológicos que apareceram nas pesquisas de alguns autores:

- ✓ **Monotongação:** é um fenômeno fonológico que ocorre na fala quando há o apagamento de uma vogal em um ditongo, como “caxa” no lugar de “caixa”, “mantega” no lugar de “manteiga”. Para Bortoni-Ricardo (2004), a monotongação ocorre com a perda da semivogal /ou/. Segundo a autora, é um processo muito antigo na língua, desde a evolução do latim para o português. Vejamos os exemplos: *paucum pouco poco/ aurum ouro oro*. Em sílabas internas, tônicas ou átonas, o ditongo também pode ser reduzido como *besouro besoro/ louco loco*. A monotongação é um fenômeno previsível e ocorre também em ditongos decrescentes como *feira (fera)*, *baixo (baxo)*, *caixa (caxa)*, mas segundo Bortoni-Ricardo (2004), a regra de monotongação desses casos está menos

avançada. Para Bisol (1996), esses casos são chamados de ditongos falsos ou leves, pois não mudam o sentido da palavra.

- ✓ **Ditongação:** são fenômenos linguísticos que ocorrem na fala quando há o acréscimo da semivogal como “veis” no lugar de “vez”. A ditongação na escrita ocorre pelo contexto e são ocorrências previsíveis e leves, pois não causam prejuízo na compreensão da palavra. Os casos ditongação são exemplos de fenômenos fonológicos comuns em alguns dialetos da língua portuguesa, mas, quando ocorrem na escrita, caracterizam-se como desvios ortográficos. De acordo com Silva (2022), essa previsibilidade se dá quando ocorre a vogal tônica no final da palavra: três (treis), mês (meis), português (portugueis) e em hiatos como Andrea (Andreia), boa (boua),
- ✓ **Alçamento:** De acordo com Cagliari (2010), a troca de *e* por *i* e *o* por *u* é um fenômeno comum de transposição fonética na língua portuguesa devido à variedade de dialetos. Na definição de Silva (2022), o fenômeno também é conhecido como alçamento e ocorre na elevação das vogais médias-altas /e/ e /o/ pelas vogais altas /i/ e /u/. A fonética atribui o mesmo valor aos dois sons quando ocorrem em sílabas átonas, visto que não muda o significado da palavra como nas palavras “escada por iscada” (Cagliari, 2010, p. 37). Magalhães (2020), traz os exemplos de alçamento como um fenômeno tão comum que o classifica como “quase categórico” para mostrar a correspondência fonológica com a escrita, como nas palavras “mundu” ao invés de mundo e “peli” no lugar de pele. (Magalhães, 2020, p. 21). Os exemplos discutidos por Magalhães (2020) justificam o estudo da fonologia para professores do Ensino Básico, pois nos primeiros anos da escolarização é que o aluno utiliza a lógica da fonologia para representar a fala na escrita. Assim, é a intervenção pedagógica que irá direcionar os estudantes na escrita com as regras ortográficas e não fonéticas.
- ✓ **Hipercorreção:** Para Bortoni-Ricardo (2004), ultracorreção é o fenômeno que acontece quando o falante cria uma hipótese errada ao tentar se ajustar na norma-padrão. Por exemplo: pronunciar “previlégio” supondo que privilégio é errado. Silva (2022), considera alguns casos de troca de “u” por “l” como hipercorreção, pois como entende a regra de que no final de palavras o som é o [w], há o uso com a letra “L”. A hipercorreção também seria o caso da troca das vogais “u” por “o”, aplicando a mesma regra em contextos diferentes.
- ✓ **R pós-vocálico:** é suprimido, na fala, em quase todas as regiões do Brasil, principalmente nos verbos infinitivos como *correr/corrê*, *sorrir/sorri* e a tendência,

segundo Cagliari (2010) é que, como não aparece na fala, a escrita vai suprimir a letra R.

- ✓ **Apagamento da grafia nasal “m e n”:** Mattoso Câmara Jr. (1986), define que o fonema nasal ocorre quando as fossas nasais se comunicam com a cavidade oral por causa do abaixamento do véu palatino e esse fenômeno pode ocorrer tanto com as vogais (a, e, o, i, u) como nas consoantes “m, n e nh”. As grafias que marcam a nasalização das palavras são as consoantes “m, n, o dígrafo nh” e o sinal gráfico “til”. Bortoni-Ricardo (2004) descreve o fenômeno da *desnasalização*, principalmente em ditongos átonos e nasais finais como: *fizeram/fizeru*. Costa (2016), aponta os estudos de Câmara Jr. sobre as nasais fonéticas e fonológicas. As vogais fonéticas ocorrem quando há mudança na pronúncia de uma palavra de uma região para outra como na palavra /bãmana/ ou /banana/ e que não altera o sentido da palavra. Já a nasal fonológica ocorre mudança de sentido como na palavra /kampo/ para /kapo/. A autora chama a atenção para os desvios ortográficos que podem ocorrer quando o aluno suprime ou insere um fonema nasal. A autora também alerta para a necessidade de uma intervenção que reflita como a língua funciona.
- ✓ **Par mínimo:** De acordo com Silva (2022) par mínimo é definido por “duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica exceto por um segmento na mesma posição estrutural. Um par mínimo identifica dois fonemas (Silva, 2022). Em sua classificação, Moraes (2007) considera o grupo de pares mínimos como correspondências fonográficas regulares diretas. No início do processo da alfabetização, é comum que a criança confunda os sons surdos dos sonoros como p/b, f/v e t/d. As trocas ocorrem porque os pares são produzidos no aparelho fonador no mesmo ponto de articulação, tendo apenas uma característica que os diferencia; no estudo da fonética, essa diferença é denominada traço distintivo. Por exemplo: o /b/ faz as cordas vocais vibrarem assim como o /d/, /g/, /v/, /z/ e /ʒ/, por isso esse grupo é classificado como sonoro ou vozeado. Já os fonemas /p/, /t/, /k/, /f/, /s/ e /ʃ/ não vibram, por isso esse grupo é classificado como surdo ou desvozeado. Essa semelhança fonética faz com que o som quando sussurrado saia parecido e o aluno pode confundir na hora de escrever a letra correspondente ao fonema. Callou e Leite (2009) exemplificam essas relações entre os pares com as palavras: pote e bote, cinco e zinco, chá e já, faca e vaca. Conscientes dessa troca, os professores alfabetizadores preparam atividades para que o aluno

perceba e diferencia os sons. Para Magalhães (2020), os alunos podem continuar fazendo essas trocas na escrita mesmo em anos posteriores ao da alfabetização.

- ✓ **Acento:** Na definição de Silva (2022) o acento é “a proeminência de uma vogal em relação às demais por meio de intensidade, altura, duração ou ambas as propriedades” (Silva, 2022, p. 44). O acento marca a proeminência de uma vogal em relação às demais e cria um contraste entre palavras do mesmo segmento, que se diferenciam em relação à sílaba acentuada (Silva, 2022). É o caso por exemplo da palavra “e” e “é”, que pode identificar um verbo ou uma conjunção aditiva, ou seja, a função da palavra depende do uso do acento. Para Cagliari (2010), os acentos gráficos e sinais de pontuação não são ensinados no início da alfabetização e exigem treino para serem apreendidos pelos alunos (Cagliari, 2010).
- ✓ **Grafia semelhante:** A grafia semelhante causa muita troca de letras em alunos no início da alfabetização e entre aqueles que não superaram a dificuldade de associar as diferentes formas de traçar as letras. Como os materiais impressos usam, em grande parte, a letra de imprensa minúscula, o aluno não tem dificuldade em ler as palavras; o problema surge na hora de “desenhar” essas letras tão parecidas entre si, como é o caso das vogais. Para Massini- Cagliari (2005), é a mistura de tantas formas de grafar o alfabeto que gera no aluno uma confusão em relação à forma de escrever. Segundo a autora, o trabalho de transliteração de um alfabeto para o outro iniciando da caixa alta para as outras formas pode resultar na superação desses desvios.
- ✓ **L pós-vocálico:** A consoante “L” tem o mesmo som do [w], conhecido como semivocalização, que ocorre com frequência na posição final. Porém, como há casos de escrita com “U”, como “céu”, surge a indecisão de qual letra grafar (Oliveira, 2021). As consoantes líquidas como o /l/ têm a propriedade articulatória que faz com que as consoantes vizinhas possam ser assimiladas, conforme Cruz (2009). O “L” final tende a confundir a escrita, pois soa com o som de /u/ e ocorre em todos os contextos, classificados por Bortoni-Ricardo (2004), como graduais, ou seja, usada por falantes de todos os lugares. Esse processo é considerado por Faraco (2005) como um caso de irregularidade na ortografia, sendo difícil ensinar por alguma regra específica.
- ✓ **Hipersegmentação e hipossegmentação:** Cagliari (2009) classifica como juntura intervocabular o fenômeno de juntar na escrita os blocos fonéticos, ou seja, não são usados espaços na escrita entre uma palavra e outra. Esse fenômeno também é conhecido como hipossegmentação, que ocorre quando duas unidades lexicais são

grafadas como uma só, como na palavra *derepente*. Há diversos casos específicos de junção intervocabular em que a pronúncia ocorre naturalmente, formando apenas um bloco na fala. Já a hipersegmentação é a divisão em partes menores do item lexical, como na palavra “entre tanto”. São fenômenos da fala, porém muitos alunos refletem essa união fonológica na escrita, causando os desvios ortográficos.

- ✓ **Vogal epentética:** De acordo com Carvalho, Oliveira e Silva (2006), “A epêntese é um fenômeno caracterizado pela emissão de uma vogal entre duas consoantes não líquidas, não representadas na escrita, como por exemplo, na palavra “pneu” (Carvalho; Oliveira; Silva, 2006, p. 1). Na língua portuguesa, a vogal inserida é o fonema /i/ e transforma a estrutura silábica CC (consoante + consoante) em CVC (consoante + vogal + consoante).

1.5 Classificações de desvios ortográficos de acordo com alguns autores

Nesta seção, discorremos sobre as classificações dos desvios ortográficos de acordo com as teorias de Bortoni-Ricardo (2005), Moraes (2007), Oliveira (1990) e Cagliari (2010).

1.5.1 Bortoni-Ricardo (2005)

No Quadro 1, apresentamos a classificação de Bortoni-Ricardo (2005), os quais estão relacionados com os casos mais frequentes observados na presente pesquisa.

Quadro 1 - A classificação de Bortoni-Ricardo (2005)

1- Erros decorrentes da própria natureza arbitrária de escrita.	
2- Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado	Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas
3- Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4- Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas	

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54).

Na categoria 1 estão os casos em que um fonema pode corresponder a duas letras, como o /s/, que pode ter correspondência com as letras C, S e Z, como açúcar, sabonete e paz. Nessa classificação inclui-se também os casos em que uma letra pode corresponder a mais de um fonema, como as letras G e J que têm o mesmo fonema [ʒ]. Nessas situações, não há

correspondência direta entre fonema e letra e são classificados pela autora como relações plurívocas, ou seja, com mais de um valor (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54).

O segundo grupo, classificado como erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas, ocorre dependendo da situações demográfica que identifica o falante, regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres grafadas como um único vocábulo, como: “levalo” para “levá-lo”, “janotei” para “já anotei”, crase entre vogal final e vogal identificada próxima palavra, como “a atenção” grafada como “a tenção”, e neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica.

Na categoria 3, regras fonológicas variáveis graduais, estão casos de: despalatização das consoantes palatais (lh e nh), como “oliar” no lugar de “olhar” e “cariosu” no lugar de “carinhoso”; monotongação de ditongos decrescentes, como “beira” no lugar de “bera” e “otro” no lugar de outro; desnazalização das vogais átonas finais, como “homi” no lugar de “homem”; assimilação e degeminação do /nd/ para /nn/ e /n/, como “mostrano” no lugar de “mostrando”; e queda do /r/ final nas formas verbais como “corrê” no lugar de “correr”.

A categoria 4 caracteriza traços descontínuos, como casos de semivocalização do lh: “velho” grafado como “veio”, epítese da letra “I” após sílaba travada no exemplo da palavra “pessoal” grafada como “pessoali”, troca da consoante “R” pela consoante “L” como na grafia “Sirva” no lugar de “Silva”, monotongação do ditongo nasal da palavra “muito” grafada como “muntu” e a supressão do ditongo crescente em sílaba final como “padrim” no lugar de padrinho (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 57).

A autora descreve fenômenos de variação linguísticas que são fenômenos fonológicos classificados de acordo com a situação do falante, que pode ser geográfico, social, de idade, gênero e grupos sociais. Em diversas situações, a autora explica que esses fenômenos podem ser representados na escrita se constituindo como desvios ortográficos de ordem fonológica. Nessa pesquisa, aparecem alguns casos semelhantes, porém não é possível afirmar que os participantes falam da maneira como escreveram. No entanto, é possível dizer, a partir das análises, que os participantes podem ter se pautado em hipóteses sobre a formas fonológicas das palavras no momento de grafá-las.

1.5.2 Morais (2007)

A proposta de Morais (2007) é claramente relacionada à reflexão do ensino da ortografia e os casos de regularidades e irregularidades, como exemplificados na seção 1.2 deste trabalho. O autor classifica as dificuldades ortográficas em dois grupos: regulares e irregulares. O grupo da regularidade se divide em regulares diretas, contextuais e morfológicas-gramaticais.

Correspondências fonográficas regulares:

- Regulares diretas: na fonologia conhecida como “par mínimo”, são os casos das letras P/B, F/V, T/D. Segundo o autor, as crianças, no início da alfabetização, costumam confundir as letras que, embora não tenha nenhuma outra letra competindo com elas, têm uma semelhança grande na pronúncia, o que causa a troca de uma por outra. Assim, a fonologia explica essa troca por serem pares que são produzidos no mesmo ponto de articulação e o que diferencia esses pares de fonema é que um dos fonemas é produzido com a vibração das cordas vocais e o outro não. Para a superação dessas trocas, o autor sugere atividades de escrita, pois elas não ocorrem na fala, apenas no contexto de escrita.
- Regulares contextuais: nesses casos é a posição dentro da palavra que define qual letra será usada e assim é possível que as regras sejam aprendidas. São exemplos: o emprego da consoante “R”, o emprego das consoantes que marcam a nasalidade como “m” no final de sílabas e de palavras como “bambu” e “garagem”, a consoante “n” no final de sílaba como “onça” e o emprego do til, o G antes de E, I e antes de A, O e U são possíveis de identificar os sons correspondentes desde que as regras sejam conhecidas. O dígrafo “NH” pode não aparecer quando, devido à pronúncia, a vogal anterior é nasalizada, como “galia” no lugar de “galinha”. Por fim, há o caso das palavras em que as vogais “O” ou “U” podem disputar o som quando aparecem no final da palavra e se tornam possíveis de identificar pelo contexto.
- Regulares morfológicas-gramaticais: são regras ligadas à formação da palavra, como os sufixos e flexão dos verbos como adjetivos terminados em “esa” quando pátrio e “eza” quando derivado como nas palavras “inglesa” e “beleza”.
- Irregularidades: Entram nessa classificação as palavras que têm letras que correspondem a mais de um fonema e vice-versa. São exemplos: palavras com som de “s” como “cidade, cassino, cresça, giz, exceto”, palavras com “g” e “j” como “girafa, jiló”, palavras com som de “Z” como “zebu, casa, exame” e palavras com de “X” como “enxada, enchente” (Morais, 2010, p. 43). Os casos relacionados com a transcrição fonética são: ditongos de pronúncia reduzida como: caixa e vassoura. A disputa entre

“L” e “LH” diante de certos ditongos como “julho” e “julio”, a disputa de “E” e “I” e “O e U” em sílabas átonas que estão no final de palavras como “gente/genti” e “pote/poti” (Morais, 2010). Para esses casos, considerados irregulares, ou seja, que não tem regras a seguir e sim a memorização gráfica, o autor traz sugestões de atividades pedagógicas para os alunos superarem suas dificuldades.

1.5.3 Oliveira (2005)

Oliveira (2005) classifica os desvios ortográficos como:

- Tipo A: o aprendiz não conhece as letras do alfabeto, troca uma letra por outra que não tem nenhuma correspondência que pode ocorrer por distração, falta de discriminação visual ou auditiva. Oliveira (2005) menciona esse grupo como próprio do início da alfabetização e as intervenções apropriadas levarão os alunos a avançarem em suas hipóteses.
- Tipo B: “Violação de convenções invariantes do código escrito no que se refere às relações entre fonemas e grafemas” (Oliveira; Nascimento, 1990, p. 39). Oliveira (2005) classifica os casos do tipo B como G2 (Grupo 2)
- G2A: quando a palavra não tem nenhuma correspondência entre o som e a letra como “fava” e “mola”, significa que o aluno não estabeleceu ainda nenhuma relação entre o som e o grafema (Oliveira, 2005, p. 51).
- G2B: “Violação das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons” (Oliveira, 2005, p. 51). Nesses casos há regras que podem ser assimiladas pelos alunos como o emprego ‘g’ antes das vogais “A, O, U” como “gato” e das vogais “E, I” como “guerra”.
- G2C: “Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz: ocorre devido à pronúncia do falante” (Oliveira, 2005, p. 51). O autor dá como exemplo a palavra sol, que em alguns contextos pode ser pronunciada como [sow] e em outros contextos como [sol] e pode ser representada na grafia conforme a fala do aluno.
- “G2D: Violação de formas dicionarizadas” (Oliveira, 2005, p. 52): são trocas que ocorrem quando uma letra pode representar dois fonemas e um fonema pode representar duas letras e a única forma de saber a grafia convencional é memorizar a palavra ou consultar usando o dicionário.
- G3: Casos em que os fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra.

- G3A: “Violação na escrita de sequências de palavras” (Oliveira, 2005, p. 53): também conhecido como casos de segmentação casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita como no exemplo: “mileva” no lugar de “me leva”.
- G3B: Outros casos. Entram casos sem explicação, acidentais e outros que podem ser hipercorreção em um contexto e em outros não. Exemplo da palavra “aprandim” para “aprender” (Oliveira, 2005, p. 53).

1.5.4 Cagliari (2010)

Cagliari (2010) propõe uma classificação que engloba grande parte das motivações para desvios ortográficos como: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação de estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferentes, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação, problemas sintáticos.

O grupo transcrição fonética são casos em que o aluno tenta representar a fala na escrita. Para o autor, é o grupo em que mais ocorrem casos de desvios ortográficos e o grupo se apresenta subdividido no Quadro 2 como transcrição fonética.

1º grupo: Transcrição fonética

Quadro 2 – Transcrição fonética

Tipo de desvio	Exemplo
I no lugar de E	Dici (disse)
U no lugar de O	Tudu (tudo)
Duas vogais no lugar de uma	Rapais (rapaz)
Uma vogal no lugar de duas	Pergunto (perguntou)
Apagamento do R	Mulhe (mulher)
Apagamento do R por pronunciar a vogal anterior com mais ênfase	Poque (porque)
R no lugar de L	Praneta (planeta)
Acréscimo de vogal desfazendo um encontro consonantal	Parocura (procura)
Apagamento do S	Vamu (vamos)
U no lugar de L	Sou (sol)
Li em vez de LH	Coelio (coelho)
Juntura intervocabular	Vaibora (vai embora)
Usa somente vogal para indicar nasalização e apaga as consoantes m e n.	Curraiva (com raiva)
Apagamento da marca til (~)	Itao (então)
Troca no [n], nh, em posição intervocálica	Pátio (patinho)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cagliari (2010, p. 121-122).

2º Grupo: Uso indevido de letras

No Quadro 3 estão apresentados o 2º grupo dividido por Cagliari (2010) como uso indevido de letras em que ocorre as seguintes trocas:

Quadro 3 – Uso indevido de letras

S por SS como “susego” no lugar de “sossego”
C por S como “dici” no lugar de “disse”
Uma consoante R no lugar da letra R duplicada como “caro” no lugar de “carro”
A troca do dígrafo “CH” por “x”
O apagamento do cedilha como “comeco” no lugar de “começo”
C no lugar de S como “cei” no lugar de “sei”
Z no lugar de s como “traz” no lugar de “trás”
S no lugar de c como “aseito” no lugar de “aceito”
S no lugar de z como “felis” no lugar de “feliz”
X por ch como “xata” no lugar de “chata”
C por QU como “coando” no lugar de “quando”
N por M como “en” no lugar de “em”
M por N como “brincamdo” no lugar de “brincando”
Apagamento do U nos dígrafo Gu como “fogete” no lugar de “foguetete”
Apagamento do dígrafo “nh” por vogal como “denero” no lugar de “dinheiro”
Acréscimo vogal L em H mudo como “lhomem” no lugar de “homem”

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cagliari (2010, p. 122).

3º grupo: Hipercorreção

Ocorre quando o aluno usa uma regra ortográfica de uma palavra e a utiliza em outro contexto. Por exemplo, a palavra “conseguiu” no lugar de “conseguiu” (Cagliari, 2010, p. 24), pois o aluno compreendeu que certas palavras podem ser pronunciadas com /u/, mas são escritas com a vogal “O” e aplicou uma regra em um contexto errado.

4º grupo: Modificação de estrutura segmental das palavras

São desvios que surgem de explicações fora da transcrição fonética e dos usos indevidos de letras, por trocas de correspondências entre o som e a grafia. Ocorrem apagamentos, trocas, inversão de letras sem uma explicação. Podem ser escolhas que o aluno faz quando desconhece o uso de algumas letras e também pela troca de pares mínimos em que os sons são semelhantes quando sussurrados como /f/ e /v/, /p/ e /b/, /t/ e /d/.

5º grupo: Juntura intervocabular e segmentação

Também conhecido como modificação de estrutura segmental das palavras, é o fenômeno de juntar na escrita os blocos fonéticos, ou seja, não são usados espaços na escrita entre uma palavra e outra. Há diversos casos específicos de juntura intervocabular em que a pronúncia ocorre naturalmente, formando apenas um bloco na fala, porém muitos alunos

refletem essa união fonológica na escrita, causando os desvios ortográficos de natureza de transcrição fonética. Exemplo de escrita com o bloco fonológico representado na escrita “eucazeicoéla” (“eu casei com ela”) (Cagliari, 2010, p. 125).

6º grupo: Forma morfológica diferentes

Ocorrem fenômenos de variação linguística representados na escrita como “tá” (está).

7º grupo: Forma estranha de traçar as letras

Ocorre quando o aluno traça uma letra e ela fica parecendo outra; esses casos ocorrem com a letra cursiva que pode confundir quem a lê. Cagliari (2010) cita o exemplo da palavra “sabe” que, quando escrita com letra cursiva, pode ser lida como “save” por causa da grafia. (Cagliari, 2010, p. 125).

8º grupo: Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas

Ocorre de o aluno confundir nomes próprios com pronomes e outras palavras que não exigem o emprego das letras maiúsculas ou escrever nomes próprios com minúsculas.

9º grupo: Acentos gráficos

É comum os alunos não usarem acentos nos primeiros anos da alfabetização principalmente em palavras como “e” e “é” e o apagamento do til como “não” e do circunflexo como “você”.

10º grupo: Sinais de pontuação

Também aparecem poucos sinais de pontuação nos textos espontâneos de alunos no início da alfabetização.

11º grupo: Problemas sintáticos

Algumas escritas revelam a fala e aparecem diferentes do dialeto padronizado como “dois coelio” no lugar de “dois coelhos” (Cagliari, 2010, p. 126).

O autor apresenta uma classificação a partir dos desvios mais comuns na fase de alfabetização. Seu trabalho é baseado na relação entre a descrição linguística, considerando os sistemas de escritas e a descrição fonética-fonológica do português brasileiro, e a relação desses conhecimentos linguísticos com a fase de alfabetização dos aprendizes da modalidade escrita

no ambiente escolar. Dessa forma, pela similaridade do contexto formal de estudo e também pela proposta de compreensão dos fenômenos linguísticos que contribuem para a escrita dos estudantes no momento de aquisição do sistema de escrito alfabético em língua portuguesa, é que justificamos a escolha por realizarmos a análise dos dados desta pesquisa a partir de sua proposta de classificação.

1.6 A proposta de Cagliari

A proposta desta pesquisa foi feita a partir dos estudos do professor e linguista Cagliari³ (2009, 2010). Embora esta pesquisa não tenha sido realizada com alunos no período da alfabetização, grande parte dos desvios encontrados são próprios dessa fase da escolarização. Assim, os estudos de Cagliari contribuem para compreensão de desvios ortográficos em qualquer segmento pedagógico que apresente desvios de natureza fonológica.

A proposta de Cagliari (2009, 2010), assim como a de Moraes (2007), discute um ensino da Língua Portuguesa que traz reflexões sobre seu funcionamento e o papel da ortografia no aprendizado. Para Cagliari

O objetivo mais geral do ensino de língua portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou atendendo metas específicas, esses usos na modalidade escrita e oral, em diferentes situações de vida (Cagliari, 2010, p. 24).

Cagliari (2010) e Bortoni- Ricardo (2004, 2005) discutem várias questões sobre o ensino da Língua Portuguesa em um contexto em que a gramática tenha o foco de descrição do seu funcionamento, considerando o aluno como usuário da língua, respeitando seu dialeto e promovendo a reflexão sobre fenômenos linguísticos que podem motivar a escrita com desvios ortográficos diferenciando os processos de fala e escrita.

Nesse sentido, Cagliari (2010) propõe um ensino da Língua Portuguesa que considere a perspectiva da gramática descritiva que ocorre com a descrição de como uma língua funciona nos mais diversos aspectos como fonético, fonológico, morfológico, semântico, pragmático, discursivo, linguístico, sociolinguístico e psicolinguístico, em oposição a uma perspectiva de gramática prescritiva. Cagliari (2010) discute algumas contribuições que a fonética e a fonologia podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem da língua no que se refere à

3 Luiz Carlos Cagliari é doutor e pesquisador da área da fonética que, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2005), em um momento de sua carreira, passou a pesquisar sobre a linguística na alfabetização a fim de trazer contribuições da fonética e fonologia que auxiliassem na alfabetização.

compreensão entre processos de fala e escrita. A fonética é o estudo dos sons da fala e a fonologia preocupa-se com os sons da língua e também com os mecanismos de produção e audição desses sons, analisando e descrevendo a fala e como ela ocorre em diversas situações.

Para Cagliari (2010), a criança, desde a fase da alfabetização, sabe falar o português e refletir sobre a sua própria língua, fazer jogos com as palavras, já que é um falante da língua e escreve foneticamente quando entra na escola porque é a parte da língua que lhe é familiar. Cagliari (2010) apresenta a transcrição fonética como representação da fala e a ortografia como representação da escrita; diante dos dois modelos percebem-se as diferenças entre as duas modalidades linguísticas como palavras como “boa” na escrita e na fala se diz /boua/, se escreve “cavalo” e na fala fica /kavalu/ e se escreve “cama” e na fala se representa /kɛma/. Portanto, fala e escrita assumem funções diferentes.

As crianças conseguem associar e identificar as diferenças entre as vogais na fala; porém ficam sem explicação quando se deparam com a ortografia que não reflete o funcionamento da língua que usa uma mesma letra para representar sons diferentes, bem como o mesmo som pode ser representado por mais de uma letra. O autor usa o exemplo de palavras cujos sons, em muitos casos, são pronunciados com /i/ porém são escritos com letra “E”. Essas palavras são tratadas como palavras do mesmo grupo como: escada, espelho, e a criança percebe que elas não começam com E sim com /i/. Para o aluno, essa compreensão da língua portuguesa faz sentido, pois ele sempre faz associações entre a fala e a escrita; o que falta nesse processo é a identificação dos desvios ortográficos como tentativas de correspondência de fonema com grafema e quando há outras causas para a escolha da escrita do aluno. Conhecendo de fato as razões da escrita do aluno, fica mais fácil traçar estratégias no processo de aprendizagem.

Cagliari (2010), em concordância com os estudos de Oliveira (2005), propõe uma classificação de desvios ortográficos cujo objetivo é refletir sobre fenômenos que pertencem à fala e podem ser espelhados na escrita gerando desvios ortográficos.

Os desvios ortográficos encontrados e analisados por Cagliari (2010) estavam presentes na escrita de alunos no período da alfabetização e revela a hipótese de que a escrita é a representação direta da fala. Embora as motivações analisadas pelo autor sejam próprias dos primeiros anos da alfabetização, podem se estender por outros anos. Segundo o autor:

O aprendizado da leitura e da escrita, por outro lado, não termina no final do segundo ano nem do ensino fundamental I. Há tantas coisas a respeito de escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de todos os anos de seu estudo (Cagliari, 2010, p. 29)

Por isso, foram usadas as mesmas classificações de Cagliari, apresentadas na seção 1.5.4 na análise dos dados da pesquisa, pois, em anos posteriores ao da alfabetização, os alunos ainda podem ter dúvidas e escrita por hipóteses de que a fala é representada na escrita. A compreensão de que fala e escrita são duas modalidades diferentes da língua e que cada processo tem suas próprias especificações e contextos proporciona a oportunidade de refletir sobre ambos os processos.

Por fim, a escolha pela classificação de Cagliari (2010) surgiu devido a sua preocupação em apresentar os desvios ortográficos e suas motivações fonético-fonológicas com relação à questões práticas da sala de aula.

Dessa forma, a escolha pela proposta de Cagliari (2010) se justifica pela proposta de compreensão dos fenômenos linguísticos que contribuem para a produção de desvios ortográficos, já que ao sistema de escrita não apresenta correspondência unívoca com a produção oral de fonemas, por exemplo. Como nosso interesse está na compreensão de formas de contribuir para a melhor compreensão dos estudantes do Ensino Fundamental sobre a ortografia, essa proposta apresenta suporte para a compreensão das motivações dos desvios ortográficos produzidos, de forma a contribuir na construção de estratégias para auxiliar estudantes com o interesse de aproximar sua escrita à da ortografia vigente.

1.7 Classificações de desvios ortográficos de acordo com outras pesquisas

Nesta seção serão apresentadas algumas pesquisas que também investigaram os desvios ortográficos de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Moreira (2018) ressalta a importância de que o ensino da língua portuguesa considere a pedagogia da variação linguística. O trabalho da autora é uma pesquisa sobre desvios ortográficos de alunos do 6º ano de uma escola municipal da cidade de Uberaba-MG, por meio da análise de produções textuais dos alunos participantes da pesquisa. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisadora desdobrou sua investigação em três aspectos: identificar e categorizar os desvios ortográficos dos alunos do 6º ano encontrados em produções textuais; compreender como os professores avaliam e trabalham com esses desvios e produzir um caderno de atividades como proposta de intervenção.

A pesquisa tem como base a autora Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008) e Labov (2008). Moreira (2018) realizou a coleta de dados nas produções escritas e analisou-as segundo as categorias usadas por Bortoni-Ricardo (2005) que classifica os desvios ortográficos sob dois aspectos: os desvios decorrentes de questões arbitrárias do sistema de escrita,

explicados por fatores pedagógicos; e os hábitos decorrentes da transposição da fala para a escrita, que devem ser analisados dentro do fenômeno da variação linguística. No resultado da pesquisa, os desvios relacionados às dificuldades de relação grafema e fonema foram 23%. A pesquisadora subdividiu a categoria 1 (Desvios decorrentes de dificuldades de relacionar grafema e fonema) em 2 e 3, classificando 8% da transposição da fala para escrita e 7% de outros desvios. Os desvios decorrentes da categoria da transposição da fala para escrita ocorreram em 64% dos desvios ortográficos analisados pela autora.

O trabalho de Costa (2016) intitulado *Escrita ortográfica: uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II* consiste em uma pesquisa sobre desvios ortográficos em produções escritas espontâneas de alunos do 7º ano. O pesquisador lança questões relativas à ortografia tais como: Quais são os principais erros ortográficos cometidos pelos alunos? De onde eles surgem? Como ajudá-los a superar essas dificuldades? Na busca por respostas aos problemas de investigação ele propõe como objetivo compreender as dificuldades ortográficas de alunos do 7º do Ensino Fundamental propondo atividades de intervenção que possam minimizar ou superar erros de ortografia encontrados.

Costa (2016) trabalha em torno da perspectiva de aquisição da escrita e recorre a diversos autores bases de sua pesquisa como Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Monteiro (2008), Russo (2012), Cagliari (2009) e sugere que todos trabalham sob a perspectiva de Piaget (1976), considerando o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O pesquisador discorre sobre o processo de aprendizagem não se encerrar no estágio alfabético; mas, como defende Cagliari (2009), é preciso continuar em um processo de superação de desafios, pois a escrita segue regras ortográficas que exigem novas estratégias para consolidar a sua aprendizagem.

Duarte (2020) realiza uma pesquisa sobre os processos fonológicos e a ortografia com alunos do 6º do Ensino Fundamental II- anos finais, em uma escola municipal em Santa Rita-PB. Sua proposta surge da inquietude ao perceber que as aulas de língua portuguesa continuam exigindo do aluno um conhecimento ortográfico, podendo ocorrer que professor desconheça os processos fonológicos que o aluno atravessa na construção do conhecimento da linguagem formal escrita. A autora critica, baseada em autores como Silva (2007) e Cagliari (2002), as estratégias como ditado e repetição das palavras erradas na tentativa de ensinar a ortografia.

Dessa forma, o problema da pesquisa de Duarte (2020) surge da indagação: Como o desenvolvimento da consciência fonológica atua no processo de ortografização de alunos do 6º ano Ensino Fundamental? Para responder a problemática levantada, a autora traça como objetivo investigar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no ensino e

aprendizagem da ortografia dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental-anos finais. Para isso, tece considerações a respeito da contribuição dos conhecimentos da Fonética e Fonologia e executa um projeto de intervenção a fim de levantar e identificar os possíveis desvios ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos investigados e analisa os dados coletados no pré-teste e pós-teste da proposta de intervenção.

As pesquisas analisadas, cujos objetivos eram investigar desvios ortográficos na escrita de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, encontraram, em suas coletas de dados, grande parte dos desvios ortográficos decorrentes de motivações fonológicas. Costa (2016) constatou que a marca da oralidade na escrita foi o critério que agrupou a maior parte dos erros ortográficos. Moreira (2018) encontrou em sua pesquisa motivadores de desvios ortográficos em produção escritas que podem estar relacionados com a variação dos dialetos. Duarte (2020) realizou inicialmente uma atividade diagnóstica para investigar desvios motivados pelos fenômenos da monotongação e ditongação e encontrou outros desvios motivados por fatores fonológicos. Neste trabalho, a maior parte dos desvios ortográficos encontrados são de motivações fonológicas.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, será detalhada a pesquisa, sua descrição e os instrumentos de coleta e análise dos dados. Em primeiro lugar, discorreremos sobre a natureza da pesquisa, de caráter quanti e qualitativa. Em seguida, apresentaremos as informações sobre os participantes e justificaremos sua escolha. Além disso, explicaremos sobre a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Finalmente, apresentaremos os procedimentos de coleta, tratamento e análise de dados.

Esta pesquisa se enquadra como estudo de caso, pois para André (2013), citando o conceito de Stake (1994), o estudo de caso refere-se ao objeto a ser estudado. De acordo com a autora: “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.” (André, p. 3, 2013).

Na pesquisa, o objeto de estudo analisado são os desvios ortográficos encontrados na escrita dos estudantes do 6º ano e interpretados de acordo com estudos de autores como Cagliari (2010), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Moraes (2010) e Oliveira (2005).

De acordo com Paiva (2019), um método de pesquisa é uma tecnologia para conduzir uma investigação científica. Segundo André (2013), o que estabelece o rigor metodológico da pesquisa é “a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (André, 2023, p. 2). Em seguida iremos descrever detalhadamente o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa.

Nesta pesquisa, foram utilizadas duas abordagens: qualitativa e quantitativa, ao que Paiva (2019) denomina de quali-quanti. De acordo com a autora, essa abordagem faz uso de dados tanto estatísticos quanto qualitativos, a fim de fornecer uma melhor compreensão do fenômeno analisado. Assim, foram usados elementos qualitativos, como análise dos dados, em diálogo com outras pesquisas e autores como Cagliari (2010), Moreira (2018), Massini-Cagliari e Cagliari (2005), Oliveira (2005), Miranda (2010), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), bem como análise de dados quantitativos, por meio de quadros, contabilizando o número de ocorrências para cada desvio ortográfico no *corpus*, em cada atividade e para cada participante.

Os participantes da pesquisa cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental- anos finais, em uma escola estadual em Carmo do Paranaíba-MG. A escolha por aplicar o projeto no segmento do 6º ano do Ensino Fundamental, foi porque esse período é o início do 2º ciclo e conclusão da primeira etapa da alfabetização. De acordo com outras pesquisas e relatos de professores de

português, os problemas com a ortografia são estendidos para os anos finais do Ensino Fundamental (Costa, 2016), o que justifica trabalhos de pesquisa sobre desvios ortográficos nesse segmento.

A turma escolhida para participar da pesquisa frequentavam o período matutino de uma escola Estadual no município de Carmo do Paranaíba-MG, cidade localizada na região do Triângulo Mineiro/ Alto Paranaíba, distante 348 km de Belo Horizonte e 269 km de Uberlândia. De acordo com dados do *site* oficial da prefeitura de Carmo do Paranaíba, a cidade tem 30.823 habitantes e é conhecida por ser um grande centro econômico de produção de cafés (Carmo do Paranaíba, 2024). A Figura 1 apresenta a localização de Carmo do Paranaíba no mapa da região Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba.

Figura 1 - Localização de Carmo do Paranaíba em Minas Gerais



Fonte: Wikipedia (2024)⁴.

A turma participante era formada por 38 alunos, sendo que 25% eram alunos da zona rural, que são matriculados no período matutino porque só há transporte escolar nesse horário. A sala era formada por 25 estudantes do sexo masculino e 13 estudantes do sexo feminino, segundo dados obtidos com a escola.

A escola fica localizada próxima ao centro da cidade e atende uma clientela de 769 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo a primeira escola estadual a adotar o Ensino Médio no período integral no município. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. O resultado do último IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) dos anos finais do Ensino Fundamental é de 5,7 e 4,5 para o Ensino Médio

⁴ Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Carmo_do_Parana%C3%ADba#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_CarmodoParanaiba.svg. Acesso em: 01 nov. 2024.

(QEdu, 2024). A escola é muito bem-conceituada na comunidade. A Figura 2 apresenta uma foto da frente da escola.

Figura 2 – Foto da frente da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, que era investigar desvios ortográficos na escrita dos participantes, foi proposto que eles respondessem a duas atividades diagnósticas, sendo um ditado de imagens e a escrita de um texto narrativo, durante o turno escolar.

O projeto foi elaborado e submetido às etapas exigidas pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos) e recebemos autorização da escola para a aplicação do projeto. Em seguida, os pais e responsáveis foram esclarecidos sobre a participação do aluno e assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), apresentado no Anexo A, e deixamos claro para os responsáveis que todos os alunos participariam da atividade, porém só seriam analisadas as produções dos alunos cujos pais consentissem com a assinatura da autorização. Apenas 3 alunos não assinaram a autorização; eles participaram da aula como os demais, porém suas atividades não foram analisadas. Na primeira aula, esclarecemos o que era o projeto, tiramos algumas dúvidas dos alunos e enviamos os documentos para serem assinados pelos pais. Durante a semana, a professora foi recolhendo as autorizações assinadas.

O projeto teve início na primeira semana de março de 2023 e teve a duração de um mês. As aulas ocorreram no 2º e 4º horários, com a participação de 35 alunos. Após a coleta dos dados, os desvios ortográficos foram separados de acordo com os tipos de desvios e sua natureza. Também foi feita uma comparação tanto qualitativa como quantitativa nas duas atividades. Posteriormente, houve um momento de diálogo com os participantes, relacionados aos desvios mais encontrados de natureza fonológica.

Com o intuito de fazer uma sondagem na escrita dos alunos, eles responderam a duas atividades diagnósticas: um ditado com palavras isoladas no primeiro momento e em outra aula

produziram uma escrita espontânea de um texto narrativo. O tempo da atividade foi de uma aula de 50 minutos durante o turno escolar para cada proposta.

A primeira atividade foi um ditado de imagens (ver apêndice A). Nessa atividade, o participante escreveu o nome da figura e uma frase usando o nome da figura. O ditado é alvo de discussão pelos pesquisadores do ensino da Língua Portuguesa na atualidade quanto à permanência dessa prática atrelada ao ensino da ortografia. Para alguns estudiosos, como Monteiro (2016) e Bastos (2014), o ditado na sala de aula é uma continuidade de práticas que mais atrapalham o aprendizado, devido ao seu caráter como dispositivo de controle, de fixação do erro e também a influência da fala do professor, que é chamado por Cagliari (2010) de fala artificial, pois não corresponde à pronúncia e mais confunde o aluno na hora de escrever.

Para outros autores, como Costa e Sousa (2014), o ditado é uma ruptura de concepção que recebe novas roupagens; em sua pesquisa, no contexto de ensino da ortografia, em Portugal, considera-se o ditado como meio capaz de indicar algumas dificuldades dos alunos. De acordo com a autora, o ditado mobiliza conhecimentos ligados à grafia, à memorização, à correspondência entre grafema e fonema, às convenções escritas entre outras habilidades necessárias para a escrita.

Nesse sentido, o ditado é capaz de servir como diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, desde que ocorra em um ambiente de diálogo entre os alunos e o professor a respeito das motivações para alguns desvios ortográficos. Nos dizeres de Costa e Sousa (2014)

Se, além da observação e análise das dificuldades das crianças, se optar por escutar as razões que estão por detrás das opções de grafias não conformes, abre-se uma via para a compreensão do pensamento linguístico das crianças, entrando-se em contacto com as suas concepções sobre língua e sobre escrita (Costa e Sousa, 2014, p. 3).

A autora ressalta que o ensino da ortografia é importante no processo de escrita e tem seu espaço; porém, deve-se deixar claro que esse espaço pertence ao campo da memorização e não da composição, ou produção de texto, que agrega diversas e importantes habilidades do aluno. O ditado tem sua eficácia no sentido de nortear o ensino da ortografia, e não de ser o principal condutor desse processo, como ocorria no processo de ensino da ortografia.

Cagliari (2009, 2010) e Morais (2010) criticam o ditado no período da alfabetização como uma atividade, sem sentido e incoerente, que avalia o que não foi ensinado. Já, em outros períodos da escolarização, ele pode funcionar como uma ferramenta diagnóstica ou, como defende Costa e Sousa (2014), como uma estratégia de aprendizagem desde que utilizado dentro de um contexto em que a reflexão e o diálogo estejam presentes.

Para Moraes (2007), o ditado pode ser usado como instrumento diagnóstico capaz de conduzir as escolhas do professor para mapear e identificar as principais dúvidas ortográficas, e os ditados também costumam ser usados em pesquisas sobre ortografia. Nesta pesquisa, a escolha foi pelo uso do ditado de imagens, que é quando o aluno identifica e escreve o nome de uma figura. De acordo com Miranda (2010), “O ditado de imagem tem o objetivo de evitar que a referência auditiva influa na escolha gráfica da criança” (Miranda, 2010, p. 19). Quando o professor dita a palavra, sua pronúncia pode influenciar na escrita do aluno e, para evitar isso, o professor produz uma fala semelhante à escrita, e essa fala é que Cagliari (2010) chama de fala artificial do professor, como dizer “[dez di] e soletrar [desde]”, (Cagliari, 2010, p. 56). O professor ditar uma palavra soletrando para se assemelhar à escrita é uma prática comum na hora do ditado, porém não retrata como realmente funciona a língua portuguesa no que se refere à fala e à escrita.

O ditado de imagem foi escolhido para tentar diminuir a interferência da fala da pesquisadora e foram escolhidas imagens de alguns objetos. As imagens, disponíveis no Apêndice A, corresponderam às seguintes palavras: peixe, arroz, colher, tesoura, caixa, espelho, feijão, balde, doce de leite, caminhão, cadeira, vassoura, pente, queijo, bandeja e pão. As palavras foram escolhidas pela pesquisadora a partir da observação de algumas palavras que, na experiência da pesquisadora, causam mais dúvidas ortográficas para os alunos na hora da escrita. Nessa atividade, foi solicitado aos participantes que escrevessem o nome da figura e produzissem uma frase com essa palavra.

Monteiro (2016) e Bastos (2014) ressaltam que o ditado não deve ser usado como instrumento de ensino porque esse instrumento pode fixar o erro ao invés de ajudar o aluno a superá-lo. Por outro lado, Costa e Sousa (2014) e Moraes (2010) defendem o uso do ditado como instrumento diagnóstico de desvios ortográficos, pois essa atividade permite identificar as motivações para alguns desvios ortográficos. Para os autores, o uso do ditado só é relevante se for para refletir com os estudantes a respeito dos desvios e sua natureza. Por isso, nesta pesquisa, utilizamos o ditado de imagem em uma perspectiva diagnóstica.

Na segunda etapa, foi lido um início de um conto e entregue uma folha com a introdução do texto e foi pedido aos estudantes que continuassem a história. O texto escolhido foi um conto de mistério, pois se trata de um dos gêneros narrativos que mais atraem os alunos desta faixa etária, na experiência da pesquisadora. O enunciado da produção de texto (ver Apêndice B) ilustra a introdução da história que foi entregue para que o aluno localizasse informações como personagens, tempo, espaço e tivesse mais facilidade em continuar o enredo.

No conto, há uma personagem chamada Emily que está acampada em uma floresta com seus colegas de sala e um professor. Quando saem para dar um passeio, Emily se abaixa para amarrar o tênis e percebe que todos sumiram. Ela anda por horas e, em meio à descrição da cena em que sente medo por estar perdida e já ter anoitecido, ela vê algo surpreendente. A narrativa é interrompida nesse instante e os participantes continuam a escrita. Os participantes aceitaram a proposta e produziram uma sequência com novos elementos. As histórias tiveram enredos variados: alguns exploraram o uso de portais mágicos para que a personagem principal encontrasse seus amigos, enquanto outros incluíram a perseguição por monstros, fantasmas ou lobos.

Costa e Sousa (2014) descreve a escrita sob duas perspectivas: a de reprodução e de composição. A parte de reprodução se refere à cópia e ditados, o que atende à finalidade de diagnosticar aspectos ortográficos específicos. A parte da composição ou de autoria se refere à escrita espontânea ou produção de texto de autoria do aluno, que reflete diversas habilidades do aluno em relação à escrita como: capacidade argumentativa, compreensão de gêneros e contextos de discurso, criatividade, relações intertextuais, conhecimento de mundo, aspectos gramaticais e semânticos e também a ortografia, principalmente fronteira de palavras (segmentação), acentuação e emprego de sinais de pontuações. Nessa proposta de produção textual, a intenção era apenas diagnosticar desvios ortográficos, por isso os outros aspectos não foram analisados.

Morais (2007) é favorável ao uso de textos de autoria do aluno para diagnosticar a ortografia, embora também considere o ditado como uma ferramenta diagnóstica de ortografia precisa e eficaz. Para Cagliari (2010), a escrita de textos espontâneos é a ferramenta mais precisa para diagnosticar as dificuldades ortográficas dos estudantes. Por isso, além do ditado, optamos também pela produção de texto feita pelos participantes, para investigar e analisar os desvios ortográficos. Alguns exemplos das produções dos participantes estão disponíveis em anexo.

Após a realização das duas atividades, os textos foram recolhidos e os nomes dos alunos substituídos para a preservação de suas identidades. Primeiro, foi feita uma tabela com o nome dos alunos em ordem alfabética e os dados foram registrados. Em seguida, os nomes foram trocados pela letra P, maiúscula, e um número em sequência, por exemplo, P1 (participante 1). Os nomes e as letras correspondentes foram registrados para que se pudesse fazer as comparações entre a atividade de ditado e a produção textual. Vale salientar que os nomes não são descritos nesta pesquisa para a preservação da identidade dos participantes. Depois, foram elaboradas tabelas com desvios ortográficos encontrados no *corpus*. Nessa fase, foi possível

identificar os desvios ortográficos, a quantidade de ocorrências, sua natureza e comparar as semelhanças e diferenças na escrita de dois textos diferentes: o ditado de palavras isoladas e o texto dentro de uma situação discursiva.

Para classificar os desvios ortográficos, utilizamos os critérios de Cagliari (2010, p. 121-126): uso indevido de letras (desvios ortográficos que ocorrem por terem correspondência entre letra e som, mas estão fora da norma ortográfica), os casos de transcrição fonética, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, modificação da estrutura segmental, junta intervocabular descritos como hipersegmentação e hipossegmentação, hipercorreção, acentos e sinais gráficos e um último grupo em que apareceram desvios que não se encaixaram nas categorias descritas como “outros casos”.

Utilizaremos as letras em forma maiúscula para indicar letras e as palavras em foco na descrição estarão entre aspas.

Entre os casos de transcrição fonéticas estão: troca de E por I e troca de O por U, discriminados no mesmo quadro e descritos como alçamento; uma vogal em vez de duas, duas vogais em vez de uma, descritos como monotongação e ditongação, respectivamente; o apagamento do R; a troca de U no lugar L; apagamento da marca nasal M e N, NH por vogal e mudanças de estrutura segmental que abrangeu a troca de pares mínimos, alguns deles podem ser descritos também como vozeamento e desvozeamento.

Após a identificação e estudo sobre os desvios encontrados, selecionamos os desvios motivados por influência fonológica e escolhemos os quatro desvios mais recorrentes para produzir algumas atividades ortográficas. Após essa etapa, retornamos à escola e aplicamos as atividades em 5 aulas, durante os meses de novembro e dezembro de 2023. As aulas envolveram diálogos e dinâmica para que houvesse uma reflexão sobre os desvios encontrados.

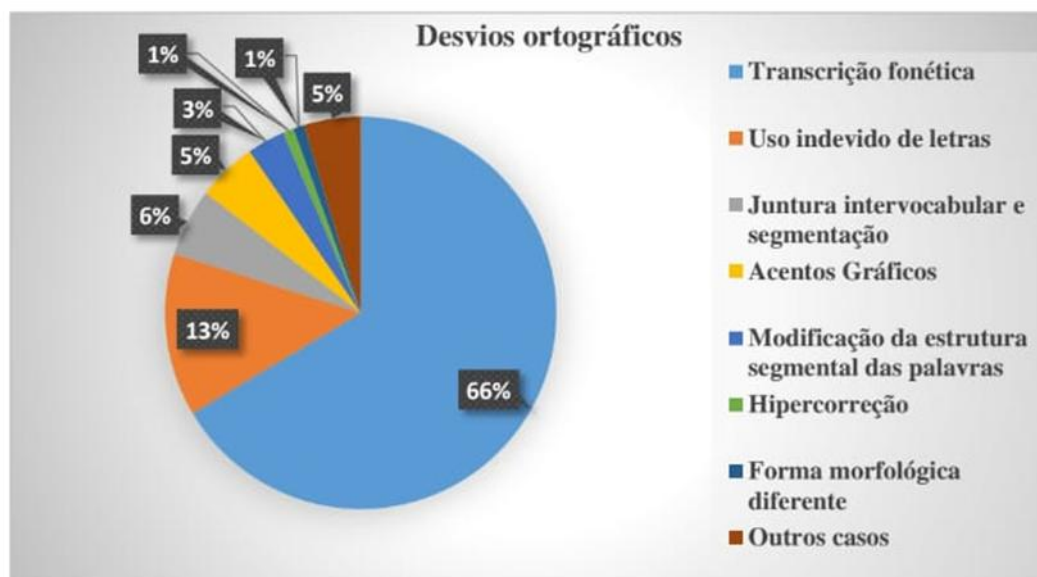
3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentadas as análises dos dados coletados na pesquisa, a partir de seus instrumentos, a saber: ditado de imagens seguido de escrita de frases isoladas e a produção de um texto de escrita espontânea. Serão apresentados os desvios ortográficos organizados de acordo com as categorias de Cagliari (2010) quais sejam: uso indevido de letras, modificação da estrutura segmental das palavras, acentos gráficos, hipercorreção, forma morfológica diferente, juntura intervocabular, forma diferente de traçar as letras, transcrição fonética e outros casos. A categoria de transcrição fonética foi dividida como os subgrupos: troca das vogais E por I e O por U, duas vogais em vez de uma, uma vogal em vez de duas, apagamento do R, U no lugar de L, supressão da marca nasal M e N, LH por L, NH por vogal, vogal apentética.

Além disso, as palavras que mais apresentaram desvios no *corpus* também serão discutidas. Finalmente, será feita uma reflexão sobre a ortografia de um grupo de participantes que fez apenas o ditado.

Os desvios encontrados foram sintetizados em um gráfico (Figura 3), com a quantidade de ocorrências de cada grupo categorizado como os grupos: transcrição fonética, uso indevido de letras, juntura intervocabular, acentos gráficos, modificação de estrutura segmental das palavras, hipercorreção e forma morfológica diferente. Foram identificados 427 desvios ortográficos, que foram contabilizados por desvios e não por palavras. Assim, uma mesma palavra pode ter mais de dois desvios. Além disso, quando apareceu o mesmo desvio em palavras diferentes, ele foi contado novamente. Os desvios foram categorizados em: 297 desvios de transcrição fonética, 61 desvios por troca de letras, 22 desvios em acentuação gráfica, 14 desvios em modificação da estrutura segmental das palavras, e 4 em hipercorreção e 26 em forma morfológica diferente.

Na Figura 3, é possível observar a distribuição dos desvios nas categorias propostas por Cagliari (2010).

Figura 3 - Gráfico dos desvios ortográficos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Figura 3 apresenta a porcentagem da quantidade de palavras com desvios ortográficos encontrados. Vale mencionar que algumas palavras apresentaram dois e até três desvios de natureza diferente. Para Cagliari (2010), os casos de transcrição fonética são os que mais aparecem em suas pesquisas sobre desvios ortográficos. Segundo Miranda (2010), nos dados do Banco de Textos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE), foi constatado que desvios ortográficos do tipo fonológico são encontrados sempre em maior número do que aqueles que a autora chama de “erros de ortografia” e que são os mesmos casos denominados por Cagliari (2010) de uso indevido de letras. Os exemplos encontrados nesta pesquisa estão discriminados no quadro 4.

A categoria “Uso indevido de letras” proposta por Cagliari (2010) ocorre quando o aluno escolhe uma letra e foi convencionado pela ortografia o uso de outra letra.

Quadro 4 - Casos de uso indevido de letras encontrados na pesquisa

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
aço	assou	1x
aconteseu	aconteceu	1x
agentou	aguentou	1x
almorso	almoço	1x
aprosimando	aproximando	1x
arcansou	alcançou	1x
aro	arroz	1x
arois	arroz	2x
aros	arroz	2x
aroz	arroz	2x
arumar	arrumar	1x

a <u>ç</u> ertou	acertou	1x
a <u>s</u> obrada	assombrada	1x
a <u>tr</u> áz	atrás	3x
bagu <u>s</u> ado	bagunçado	1x
ba <u>r</u> e	varrer	2x
ba <u>s</u> ora	vassoura	1x
ca <u>ch</u> eta	caixeta	1x
ca <u>s</u> ando	caçando	1x
<u>ç</u> ento	sento	1x
<u>ç</u> opa	sopa	1x
co <u>r</u> endo	correndo	1x
co <u>r</u> er	correr	1x
de <u>ch</u> ei	deixei	1x
deli <u>s</u> iozo	delicioso	2x
de <u>r</u> etido	derretido	1x
desa <u>m</u> aro	desamarrou	1x
desca <u>n</u> çar	descansar	1x
de <u>ss</u> idiu	decidiu	1x
do <u>s</u> e	doce	1x
do <u>ss</u> e	doce	1x
embara <u>s</u> ado	embaraçado	1x
en <u>ç</u> inou	ensinou	1x
enfe <u>r</u> ugou	enferrujou	1x
en <u>s</u> ina	encima	1x
e <u>s</u> e	esse	1x
es <u>p</u> eriencia	experiência	1x
fi <u>g</u> uou	ficou	1x
fugui <u>r</u>	fugir	1x
<u>g</u> anda	guardar	1x
inca <u>n</u> ça	incansável	1x
ines <u>p</u> licável	inexplicável	1x
i <u>s</u> o	isso	1x
no <u>s</u> o	nosso	1x
pen <u>ç</u> ou	pensou	1x
profes <u>s</u> or	professor	1x
promos <u>ç</u> ão	promoção	1x
pró <u>ss</u> imo	proximo	1x
<u>q</u> ausa	causa	1x
<u>q</u> ofre	cofre	2x
<u>q</u> onhecido	conhecido	1x
ri <u>q</u> uo	rico	2x
<u>s</u> erca	cerca	1x
trá <u>z</u>	atrás	1x
trupe <u>s</u> ei	tropecei	1x
va <u>ç</u> ora	vassoura	2x
va <u>r</u> e	varrer	2x
va <u>s</u> ora	vassoura	1x
va <u>s</u> oura	vassoura	2x
ve <u>r</u> o	varro	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

São exemplos retirados da pesquisa e apresentados no Quadro 4 as palavras: “corer” no lugar de “correr”, “pegei” no lugar de “peguei”, “dechei” no lugar de “deixei”, o som do [s] sendo representado por S, Ç, SS e Z e o som [z] representado pelas letras S ou Z.

Em relação à palavras com desvios ortográficos envolvendo a consoante “R”, apareceram na pesquisa apenas doze casos. Cagliari (2010) classifica o emprego do R como de fácil classificação, pois seu emprego pode ser associado à posição ocupada na palavra. Assim, a dúvida surge entre usar um ou dois R entre vogais. Para Moraes (2009) e Faraco (2005), o emprego do R está classificado nos casos de regularidade contextual, que se definem pelas características de serem possíveis de serem aprendidas por meio de regras específicas.

Entre as palavras com desvios ortográficos envolvendo a consoante “G” como “fuguir” no lugar de “fugir” e “agentou” no lugar de “aguentou”, apresentadas no Quadro 4, para Faraco (2012), são um caso de regularidade cruzada previsível, porque é uma unidade com mais de um valor no sistema. Também apareceram poucos casos na pesquisa envolvendo a consoante “G”, apenas quatro palavras foram contabilizadas.

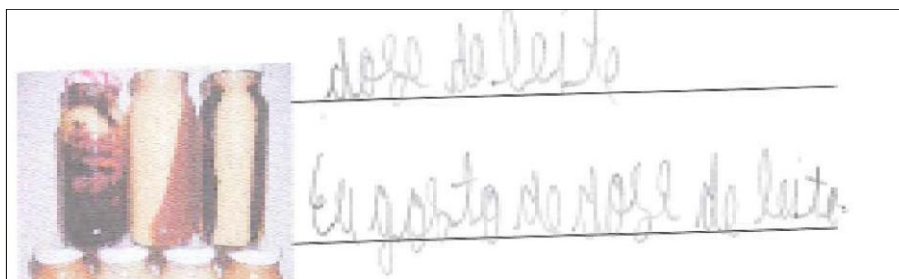
As trocas entre as letras “X” e “CH” ocorreram com menos frequência, sendo apenas as palavras “caixeta” e “deixeí” grafadas com “CH”. Para Faraco (2005), a troca entre “X” e “CH” são comuns, pois há uma correspondência direta, visto que as duas letras podem representar o fonema /ʃ/ e são consideradas casos de difícil decifração. Apesar de ser comum aparecer desvios dessa natureza, nesta pesquisa não foram encontradas mais palavras com essa troca.

As palavras escritas com “QU” no lugar de “C” como “quofre” e “riquo” apareceram na escrita do texto de um mesmo participante. Vale mencionar que outras palavras, como “caverna”, “carinho”, “escrito” e “acampamento”, foram grafadas corretamente pelo mesmo participante. Como a parte do texto do participante inicia-se falando das “riquezas” encontradas, pode ter ocorrido um caso de hipercorreção, em que o estudante usa uma regra de um contexto e aplica em um contexto inadequado, gerando desvios ortográficos de uso indevido de letras. Nesse caso, a regra de usar o dígrafo “QU” na palavra “riqueza” foi aplicado nas palavras “riquo” e nas que sucederam, cujo som era /k/. Esse desvio ocorreu apenas no texto de um mesmo participante, configurando um caso isolado.

A troca de letra que mais ocorreu e apareceu na escrita de vários participantes foi a troca das letras que tentaram representar o fonema /s/ como “SS”, “Ç”, “S”, “X”, “SC”, “S”, situações chamadas por Cagliari (2010) de casos de difíceis decifração, pois não há regras para explicar o contexto de uma letra ou outra. Moraes (2007) classifica esses casos como irregulares, pois não há regras e somente a memorização facilita a escrita. Em alguns casos, a mudança de letra muda o significado da palavra. São exemplos de palavras que sofreram mudanças na sua estrutura: “dose” transcrito pelo aluno ao invés de “doce”, “aço” no lugar de “asso”, “cento” no lugar de “sento”, “casando” no lugar de “caçando”. Nesses casos, a ocorrência da mudança do significante construiu outro significado. Vale mencionar que, para ter certeza se a intenção do

aluno não era a opção que ele escreveu, observamos o texto original, que está presente nas figuras 4, 5 e 6. As trocas analisadas configuram em problemas na decifração da palavra visto que a troca de um fonema muda a estrutura semântica da palavra como na figura 4.

Figura 4 – Escrita com desvio que muda o valor semântico

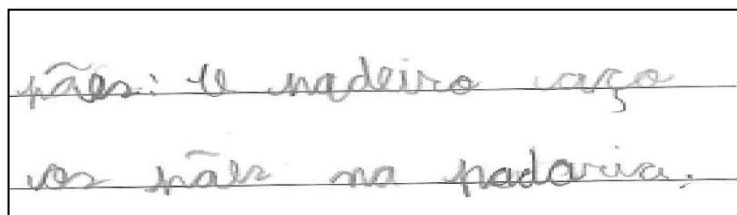


Fonte: Arquivo da autora (2024).

A palavra “dose” poderia ser dose, de quantidade, ou o numeral “doze”. A frase é compreendida dentro do contexto, mas a mensagem pode não atender ao seu objetivo devido à troca de significado.

Na escrita de P.21, representada na Figura 5, é possível entender que “aço” é uma tentativa de escrever “assou”, pelo contexto da frase.

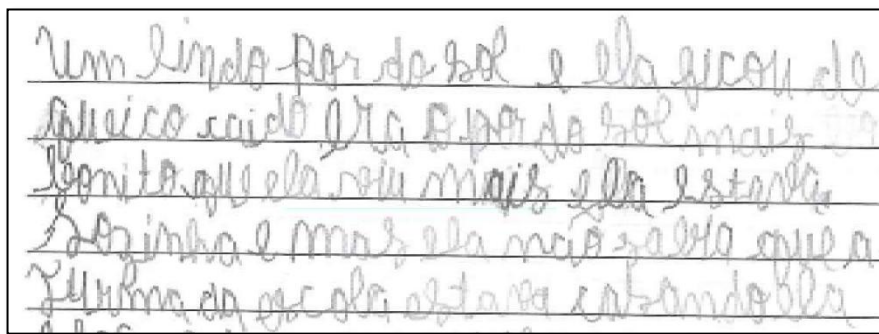
Figura 5 - Escrita com troca de letra (P. 21)



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Além da mudança de significado, a palavra “aço” no lugar de “assou” também muda a classificação gramatical, já que um verbo é escrito como um substantivo.

Outro exemplo de mudança de significado está apresentado na Figura 6, que mostra um trecho do texto de aluno que “ela não sabia que a turma estava casando ela”.

Figura 6 - Fragmento de texto (P. 28)

Fonte: Arquivo da autora (2024).

No exemplo da Figura 6, a palavra “casando”, no lugar de “caçando”, pode ser compreendida pelo contexto, porque o termo “casando” se refere ao verbo “caçando” usado na região como sinônimo de procurando. Apenas esse caso e o da palavra “corgo” no lugar de “córrego”, escrita também pelo P. 21 podem ser atribuídas à questões de variação linguística tratadas por Bortoni- Ricardo (2004, 2005), pois os termos “córrego” e “caçando” são usados na fala dos moradores da região.

Na pesquisa apareceram poucos termos referentes à fala usada na região, ao passo que apareceram mais casos de uso indevido de letras relacionada ao emprego do fonema /s/.

Os casos apresentados na categoria “uso indevido de letras” são casos que resultam das relações plurívocas entre som e letra, ou seja, há mais de uma escrita para o mesmo fonema como /s/ representado pelas letras “S”, “Ç”, “SS”, “Z”, “X”, “SÇ” e “SC”, e quando um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra, como as letras “S” e “Z”. Na pesquisa, os casos envolvendo uso indevido de letras entre as letras representando o som /s/ foram os que mais apareceram na categoria uso indevido de letras.

O segundo grupo, representado nos Quadros 5 ao 15, é classificado por Cagliari (2010) como transcrição fonética, que representam as grafias desviantes com motivações fonológicas; não significa que o participante fale exatamente da forma como escreve, mas, na dúvida pela grafia a ser usada, usa hipóteses baseadas na fala para escrever. Serão apresentados os casos discriminados por Cagliari (2010) que apareceram na pesquisa divididos no grupo transcrição fonética como: troca das vogais “E” por “I” e “O” por “U”, duas vogais em vez de uma, uma vogal em vez de duas, o apagamento da consoante “R”, da letra “U” no lugar da letra “L”, junctura intervocabular, supressão da marca nasal “M e N”, “LH” por “L” e “NH” por vogal.

O Quadro 5 apresenta os casos em que o contexto explica a troca de “E” por “I” e “O” por “U”. Essa troca é um fenômeno comum de transposição fonética na língua portuguesa.

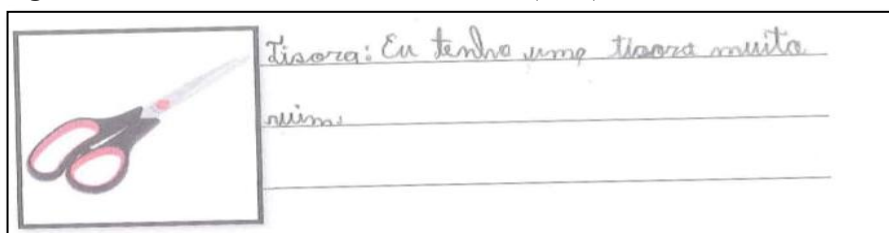
Quadro 5 - Troca de “E por I” e “O por U”

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
baubi	balde	1
culher	colher	2
di	de	1
dibaixo	debaixo	1
ispelo	espelho	1
istante	estante	1
minino	menino	1
pau	pão	1
penti	pente	1
pentiar	pentear	1
pexi	peixe	1
pintiar	pentear	1
tizora	tesoura	1
trupesar	tropeçar	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse fenômeno também é conhecido como alçamento e ocorre na elevação das vogais médias-altas “E” e “O” pelas vogais “I” e “U”. As vogais /e/ e /o/ postônicas são pronunciadas como “I” ou “U”, respectivamente. A palavra “penti” ao invés de “pente” configura-se como um caso de alçamento de vogais médias finais, que são muito comuns na fala dos brasileiros. A palavra “minino” no lugar de “menino” é exemplificado por Magalhães (2020) como alçamento das vogais médias pretônicas. A palavra “istante” no lugar de “estante” enquadra-se na descrição de Cagliari (2010) como fonemas de mesmo valor segundo a fonologia, pois não há mudança de significado na palavra. Na pesquisa, surgiram cinco casos de alçamento de vogais médias finais e sete casos de alçamento das vogais médias pretônicas. A palavra “pintiar” no lugar de “pentear” representa os dois casos em uma palavra só, mostrando que ambos os casos são comuns na fala do português brasileiro e apareceram na escrita como desvios ortográficos.

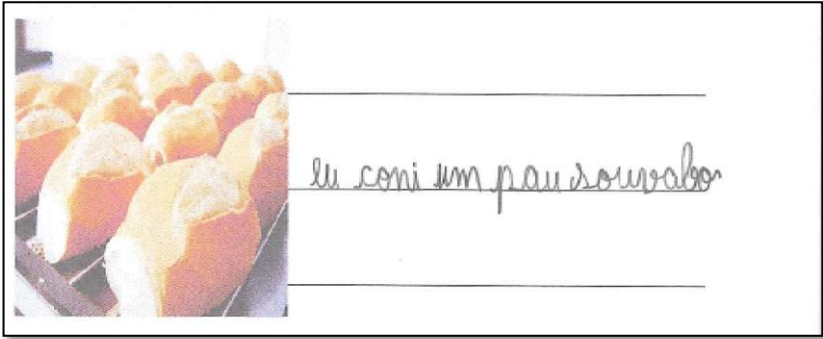
A Figura 7 também exemplifica uma troca de fonema de mesmo valor.

Figura 7 - Troca de fonema com o mesmo valor (P. 23)

Fonte: Arquivo da autora (2024).

No caso da Figura 7, a palavra “tesoura” escrita “tisora” é um exemplo do que Cagliari (2010) chama de variante, pois a troca do E por I não muda o sentido da palavra. Já a Figura 8 ilustra um exemplo de troca de fonema que muda o significado da palavra:

Figura 8 - Desvio que muda a escrita da palavra (P. 30)



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Na palavra “pão” escrita como “pau” há duas mudanças, a troca das vogais “O” por “U” e o apagamento do acento que marca a grafia de uma nasal. Nesse caso, há mudança no fonema e o sentido da palavra poderia mudar, se não fosse compreensível pelo contexto. A escrita da palavra “pão” como “pau” não significa que o participante faça essa troca na fala. Ele apenas teve dúvida quanto à grafia e o apagamento do sinal gráfico “til” trouxe uma mudança na escrita da palavra.

Os Quadros 6 e 7 apresentam as palavras que representam o fenômeno da ditongação e monotongação. Ditongação é quando, na fala, há um acréscimo de vogal como “veis” no lugar de “vez”. Na monotongação ocorre o apagamento de uma vogal como “mantega” no lugar de “manteiga”. De acordo com Cagliari (2010), os casos de monotongação e ditongação são exemplos de fala que aparecem na escrita. Na Língua Portuguesa, esses fenômenos de monotongação e ditongação são comuns na fala. Esses exemplos apontam que fenômenos que ocorrem na fala do português brasileiro podem surgir na escrita como desvios ortográficos de motivação fonológica.

Quadro 6 – Monotongação – uma vogal em vez de duas

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
<u>c</u> axa	caixa	1x
<u>c</u> axa	caixa	1x
<u>d</u> echei	deixei	2x
espe <u>c</u> e	espécie	1x
fe <u>j</u> ão	feijão	1x
inter <u>i</u> nho	inteirinho	1x
man <u>t</u> ega	manteiga	4 x
mol <u>h</u> o	molhou	1x

p <u>o</u> g <u>ra</u>	poeira	2x
quebr <u>o</u>	quebrou	1x
que <u>j</u> o	queijo	2 x
rach <u>o</u>	rachou	1x
tes <u>o</u> ra	tesoura	2x
tez <u>o</u> ra	tesoura	1x
tis <u>o</u> ra	tesoura	1x
tiz <u>o</u> ra	tesoura	1x
trop <u>e</u> ro	tropeiro	1x
vass <u>o</u> ra	vassoura	2x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O fenômeno da monotongação, comum na fala do português brasileiro, consiste no apagamento de uma vogal em ditongos como nas palavras “tesoura” escrita como “tesora” e “vassoura” escrita como “vassora”. Para Bortoni-Ricardo (2004), a monotongação se encaixa na categoria 3 – “regras fonológicas variáveis graduais” – e ocorre também em ditongos decrescentes como nas palavras “caixa e manteiga” e são tão comuns na maioria dos falantes da língua portuguesa que a autora considera como casos menos avançados. Com exceção da palavra “especie”, escrita como “espece”, as demais palavras apagaram os encontros vocálicos “ai” como “caixa”, “ei” como “manteiga” e “ou” como “vassoura”, que são comuns na fala. Portanto, os desvios desse quadro também representam desvios ortográficos motivados pela fonética.

Para Cagliari (2010) e Oliveira e Nascimento (1990), os verbos terminados com “u” também são exemplos de monotongação, como as palavras encontradas na pesquisa como “racho” para “rachou”, “quebro” no lugar de “quebrou” e “molho” no lugar de “molhou”.

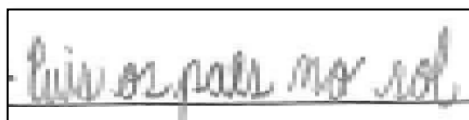
Outro fenômeno muito comum na fala são os casos de ditongação discriminados no Quadro 7.

Quadro 7 – Ditongação - duas vogais em vez de uma

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
aro <u>i</u> s	arroz	3x
bande <u>i</u> ja	bandeja	6x
de <u>i</u> s	dez	1 x
faix <u>i</u> neiras	faxineiras	3x
faj <u>z</u>	faz	1 x
fero <u>i</u> s	feroz	2x
no <u>i</u> s	nós	2x
pu <u>i</u> s	pus	1x
sou <u>u</u> valo	sovado	1x
ve <u>i</u> s	vez	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A figura 9 apresenta um exemplo de palavra em que há a possibilidade de uma escrita motivada pelo fenômeno da ditongação.

Figura 9 - Exemplo de acréscimo de vogal (P.10)

Fonte: Arquivo da autora (2024).

O termo “puis” refere-se ao vocábulo “pus”, que é conjugação do verbo pôr e recebe o fenômeno da ditongação possivelmente porque na fala costuma sofrer esse fenômeno. De acordo com Cagliari (2010) e Bortoni-Ricardo (2004), o fenômeno é muito comum na língua portuguesa e, quando ocorre na escrita, caracteriza-se como desvio ortográfico. De acordo com Silva (2022), a previsibilidade da monotongação ocorre em situações em que a vogal tônica está no final da palavra como nas palavras “pus, nós, vez, dez, faz, feroz e arroz”. É comum também a ocorrência da monotongação em hiatos, mas na pesquisa não apareceu nenhum exemplo de monotongação em hiatos.

A palavra “bandeija” no lugar de “bandeja” apareceu seis vezes na pesquisa e na escrita de diferentes participantes. Essa palavra é classificada por Bortoni-Ricardo (2004) como caso de hipercorreção, que ocorre quando o aluno tenta aplicar uma regra em outro contexto. Há a possibilidade de que as palavras “faixineira” e “souvado” também sejam casos de ditongação motivados pela hipercorreção.

Alguns casos de desvios também demonstram uma correspondência direta com a fala, como os casos de desvios discriminados no Quadro 8, no qual são apresentados alguns casos de apagamento do R no final de palavras.

Quadro 8 – Desvios de apagamento do R

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
ajuda	ajudar	1x
bare	varrer	2x
cosinha	cozinhar	1x
esquent	esquentar	1x
fica	ficar	1x
nata	matar	2x
vare	varrer	1 x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O apagamento do R em verbos no infinitivo são processos fonético-fonológico que ocorrem quando um segmento consonantal ou vocálico é cancelado (Moreira, 2018). Morais (2010) classifica esses casos como “regularidades morfológicas-gramaticais presentes em flexões verbais” (Morais, 2010, p. 42).

Os casos de queda do /r/ final nas formas verbais como “fica” no lugar de “ficar” e “vare” no lugar de “varrer” se enquadram na categoria classificada por Bortoni-Ricardo (2004) como regras fonológicas variáveis graduais, que aparecem também em falantes da norma mais padronizada, ou seja, o fenômeno de apagamento do /r/ em verbos infinitivos é comum para a maioria dos falantes e por isso pode aparecer na escrita. Na pesquisa, esses casos ocorreram apenas no ditado, atividade que exigiu mais o uso de verbos no infinitivo. Na produção de textos, os verbos mais usados foram no tempo passado como “apareceu”, “correu” e não apareceu casos de desvios ortográficos dessa natureza. Os verbos “molhou, rachou, quebrou” apresentados no Quadro 6 como exemplos de monotongação apareceram na escrita do ditado e não na produção de texto.

Para Moraes (2010), os desvios na ortografia decorrentes desses apagamentos são mais fáceis de superar quando o aluno identificar os verbos de outros grupos de palavras.

Já as palavras apresentadas no Quadro 9 não se enquadram em nenhuma regra para facilitar a superação dos desvios ortográficos que surgem da troca entre “U” e “L”.

Quadro 9 – Uso de “U” no lugar do “L”

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
avistol	avistou	1x
baubi	balde	1x
baude	balde	9x
brutaumente	brutalmente	1x
cauda	calda	1x
fatau	fatal	1x
fauta	falta	1x
jogol	jogou	1x
legau	legal	1x
papeul	papel	1x
pergutol	perguntou	1x
resta rante	restaurante	1x
saldavel	saudável	1x
saldaveu	saudável	1x
sau	sal	1x
tesolra	tesoura	1x
voutando	voltando	1x
voutou	voltou	1x

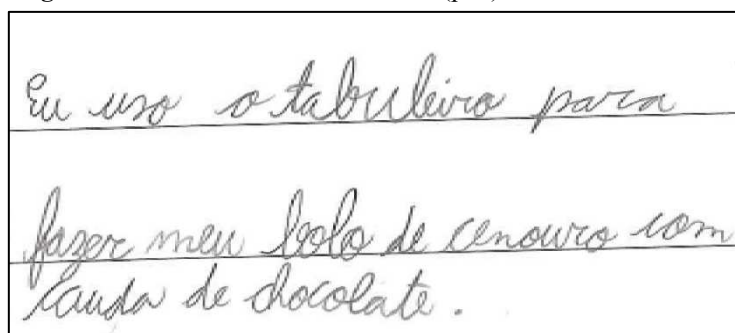
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com Cruz (2009), as consoantes líquidas como o “L” têm a propriedade articulatória que faz com que as consoantes vizinhas possam ser assimiladas. Segundo Oliveira (2021), esse fenômeno é conhecido como semivocalização, que ocorre com frequência na posição final. Porém, há casos de escrita com U como “saldaveu” em que ocorreram duas trocas.

O processo de troca do “L” por “U” é muito comum na língua portuguesa e Oliveira (2005) classifica como “violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz: ocorre devido à pronúncia do falante” (Oliveira, 2005, p. 51). O autor usa como exemplo a palavra sol que em alguns contextos pode ser pronunciada como [sow] e em outros contextos como [sol] e essa pronúncia pode ser representada na grafia conforme a fala do aluno. Oliveira e Nascimento (1990) também exemplificam com a palavra “jogol” no lugar de “jogou”, à semelhança da palavra encontrada na pesquisa escrita como “avistol” no lugar de “avistou”.

O processo de troca do “L” por “U” é considerado por Faraco (2012) como um caso de irregularidade na ortografia, sendo difícil ensinar por alguma regra específica. Há os casos que podem ser compreendidos pelo contexto como no exemplo da escrita do aluno (Figura 10):

Figura 10 - Escrita com troca de L e U (p. 7)



Fonte: Arquivo da autora (2024).

A palavra “cauda” foi compreendida como “calda” pois a frase era sobre calda de bolo. Na escolha para grafar as letras “L” ou “U”, o participante optou pela vogal “u”, já que ambas as letras têm o som de /u/ e pode ocorrer um desvio ortográfico de motivação fonológica. A palavra encontrada na pesquisa que teve mais ocorrência é a palavra “baude” no lugar de “balde”. Essa ocorrência pode ser explicada pela pronúncia dos falantes dessa região cujo som /u/ serve tanto para palavras grafadas com “U” e “L”.

Outra ocorrência comum na fala é o fenômeno da segmentação das palavras, no qual as fronteiras estabelecidas pela ortografia não são representadas na grafia, como os exemplos do Quadro 10.

Quadro 10 - Juntura intervocabular

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
atrasdeles	atrás deles	1x
biturelibo	penteei o cabelo	1x
bocibileite	doce de leite	1x
casastem	casas tem	1x

da be	também	1x
da bem	também	2x
de mais	demais	1x
derrepete	de repente	1x
deturino	destruindo	1x
di macozo	demais gostoso	1x
impaz	em paz	1x
invela	em vê-la	1x
nanossa	Na nossa	1x
persequila	persegui-la	1x
porico	por isso	1x
ta bem	também	1x
teincome	tenho que comer	1x
to dos	todos	1x
vansanzer	vamos fazer	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Juntura intervocabular e segmentação é a transcrição dos blocos fonológicos ou grupo de fala em que as palavras são pronunciadas com a rapidez da língua oral e o estudante não compreende o momento de separar as palavras na escrita. O estudante pode unir palavras ou separá-las indevidamente na escrita.

Cagliari (2009) classifica como juntura intervocabular o fenômeno de juntar na escrita os blocos fonéticos, ou seja, não são usados espaços na escrita entre uma palavra e outra. Esse fenômeno também é conhecido como hipossegmentação, quando duas unidades lexicais são grafadas como uma só, tal como nas palavras “derepente”, “nanossa” e “impaz” no lugar de “de repente”, “na nossa” e “em paz”. Há diversos casos específicos de juntura intervocabular em que a pronúncia ocorre naturalmente, formando apenas um bloco na fala, como, por exemplo: “invela” no lugar de “em vê-la” e “persequila” no lugar de “persegui-la”, que são exemplos de trechos em que a fala junta os termos e diferenciar o momento certo de separar os termos na escrita exige uma certa prática de escrita.

Já a hipersegmentação é a divisão em partes menores do item lexical, como nas palavras “entre tanto”, no lugar de “entretanto”; “de mais”, ao invés de “demais”; e “ta bem” no lugar de “também”. São fenômenos da fala, porém muitos alunos refletem essa união fonológica na escrita, causando os desvios ortográficos. A palavra “também” apareceu em três situações hiperssegmentada como “da be”, “da bem” e “ta bem”, sofrendo outros desvios simultaneamente como a troca do T por D e apagamento da marca nasal. Todos esses casos refletem motivações fonológicas na escrita e que resultaram em desvios ortográficos. Na pesquisa, apareceram mais casos de segmentação nas produções de textos do que no ditado.

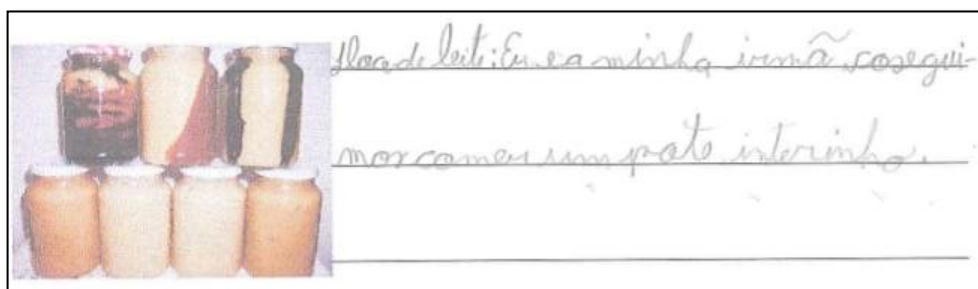
No Quadro 11 estão discriminados outros exemplos de apagamento da marca nasal que resultou em desvios ortográficos.

Quadro 11 - Apagamento da marca nasal M e N

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
asobrada	assombrada	1x
badegia	bandeja	1x
badegia	bandeja	1x
baguzado	bagunçado	1x
bricar	brincar	1x
coseguimos	consequimos	1x
crade	grande	1x
da bem	também	1x
dabeja	bandeja	1x
eferujada	enferrujada	1x
emcontrara	encontram	1x
fraces	francês	1x
frago	frango	1x
gete	gente	1x
grade	grande	1x
grade	grande	1x
iportade	importante	1x
lebrava	lembrava	1x
lipar	limpar	1x
lipar	limpar	2x
lobizome	lobisomem	1x
niguem	ninguém	1x
onte	ontem	1x
pergutol	perguntou	1x
pete	pente	1x
peteal	pentear	1x
quado	quando	1x
ta bem	também	1x
tabem	também	1x
taburete	tamburete	1x
tafe	também	1x
tambe	também	1x
trica	trincou	1x
zubi	zumbi	1x

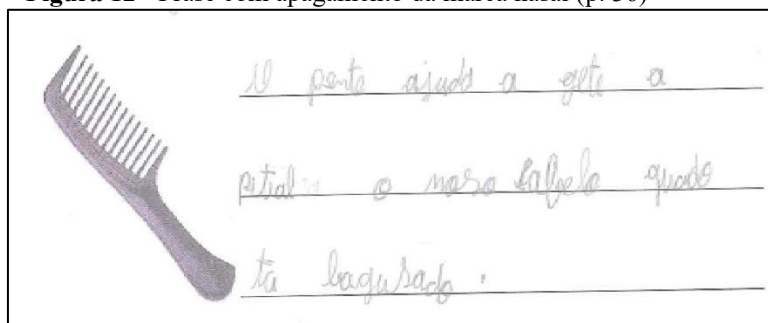
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O apagamento de grafias com som de vogais nasais ocorre quando a grafia que marca a nasalização é apagada. Para Nascimento (2021), há três problemas apresentados pelos alunos em relação à nasalização: não indicar a nasalização da vogal, marcar indevidamente o traço distintivo ou suprimir a letra responsável por marcar a nasalização. Na pesquisa encontramos cerca de 26 palavras sem a marca gráfica de nasalização (M e N) antes das consoantes e no final das palavras. Na Figura 11, há um exemplo de uma escrita com a marca nasal apagada.

Figura 11 - Caso de apagamento da marca nasal (P. 18)

Fonte: Arquivo da autora (2024).

No exemplo da Figura 11, a palavra “coseguimos” não apresenta marca gráfica da nasal. Porém, percebe-se que o aluno participante conhece a regra da nasalização, como nas palavras “minha”, “irmã”, e “um”. No entanto, o apagamento da grafia que marca a nasalização pode ter ocorrido por distração do aluno, conforme mostra as imagens da Figura 12.

Figura 12 - Frase com apagamento da marca nasal (p. 36)

Fonte: Arquivo da autora (2024).

A palavra “petial”, que compreendemos como “pentear”, “quado” no lugar de “quando”, “gete” no lugar de “gente” e “bagusado” no lugar de “bagunçado”, são exemplos de apagamento das grafias das vogais nasais. Na pesquisa, os casos envolvendo o apagamento da marca nasal apareceram mais nas produções de texto e foram os casos de desvios que mais ocorreram. Esses desvios surgem quando o aluno desconhece a grafia da palavra e escreve sem inserir a marca da nasalização.

Na sequência, o Quadro 12 mostra as palavras onde houve troca de “NH” por outras letras e apagamento da nasal palatal.

Quadro 12 – Troca de NH por vogal

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
cami <u>ão</u>	caminhão	1x
camih <u>ão</u>	caminhão	1x
Estran <u>io</u>	estranho	1x

<u>inha</u>	iam	1x
<u>mia</u>	minha	1x
<u>oje</u>	hoje	1x
<u>padrim</u>	padrinho	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com Cagliari (2010), o H é ligado foneticamente à vogal que o acompanha e se torna seu par fonético quando sussurrado. A troca de “nh” pela vogal “i” ocorre quando a palavra tiver a nasal palatal e não vier acompanhada da vogal que aparece na fala, como em uma fronteira silábica que separa as vogais. Nesse caso, como explica Cagliari (2010), a vogal da esquerda será nasalizada. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 57), o uso de “padrim” no lugar de “padrinho” é um exemplo de supressão do ditongo crescente em sílaba final.

Em alguns casos, a nasal palatal [ɲ] não é falada entre vogais e a vogal anterior é nasalizada. No caso a palavra “minha” transcrita como “mia” não recebeu a marca da nasalização, dando assim outro sentido para a palavra. Já as palavras “camião” e “camihão” continuaram nasalizadas mesmo tendo o NH e o N suprimidos da palavra. Foram poucos casos envolvendo o apagamento do dígrafo “NH” nesta pesquisa e a maioria das palavras descritas no quadro foram do mesmo participante.

No Quadro 13 são apresentados alguns exemplos de trocas de letras representadas na escrita. Cagliari (2010) classifica esses casos e de outras como forma morfológica diferentes.

Quadro 13 - Forma morfológica diferente

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
cole <u>ças</u>	colegas	1x
co <u>rego</u>	córrego	1x
co <u>r</u> go	córrego	2x
<u>cr</u> ade	grande	1x
<u>cu</u> ardo	guardo	1x
da be	também	1x
da bem	também	1x
<u>d</u> isolra	tesoura	1x
<u>dr</u> abaio	trabalho	1x
<u>f</u> assoura	vassoura	1x
<u>f</u> assoura	vassoura	1x
<u>f</u> assourada	vassourada	1x
<u>f</u> assourada	vassourada	1x
feix <u>ão</u>	feijão	1x
<u>ge</u> obro	quebrou	1x
lin <u>ta</u>	linda	1x
me <u>to</u>	medo	1x
peig <u>e</u>	peixe	1x
pe <u>q</u> uo	pegou	1x
pi <u>ga</u>	peixe	1x
pro <u>g</u> urar	procurar	1x
quei <u>xo</u>	queijo	1x

<u>g</u> uilo	grilo	1x
sauda <u>f</u> e	saudável	2x
so <u>ç</u> inha	sozinha	2x
<u>v</u> erjou	feijão	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

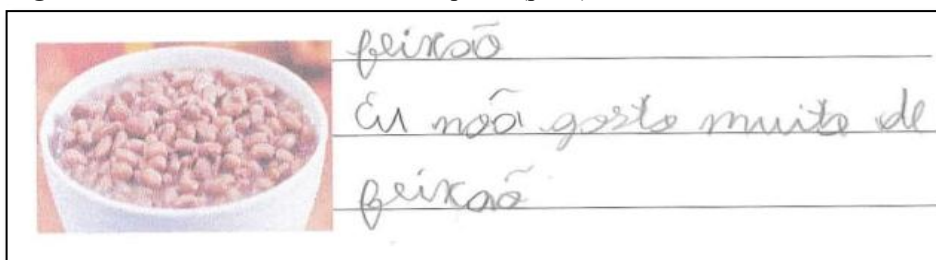
A palavra “córrego” é tradicionalmente falada como “córgo” na região em que os participantes desta pesquisa moram e é comum trazer dúvidas em sua escrita, já que muitos desconhecem outras formas para essa mesma palavra.

A maioria das palavras que estão exemplificadas no quadro correspondem à troca de letras como “F” por “V”, “C por “G” “G” por “C”, “J” por “X”, “QU” por “G”, “T” por “D”, entre outros. Segundo Cagliari (2010), essas trocas ocorrem porque os sons são parecidos. No início do processo da alfabetização, é comum que a criança confunda os sons surdos com os sonoros como /p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/, /k/ e /g/, /z/ e /s/ e /ʃ/ e /ʒ/..

Podemos observar trocas motivadas por essa confusão em “disolra” no lugar de “tesoura”, “drabaio” no lugar de “trabalho”, “verjou” no lugar de “feijão”, “progurar” no lugar de “procurar” e em “peige” no lugar de “peixe”.

A compreensão do processo da troca entre pares fonéticos facilita que o aluno perceba os sons e suas respectivas correspondências na escrita. Algumas trocas causam mudança de significado na palavra, como “queixo” no lugar de “queijo”, “meto” no lugar de “medo” e “quilo” no lugar de “grilo”. A escolha do “gr” no lugar de “qu”, nesse último caso, pode também estar relacionado à semelhança entre a grafia das letras “g” e “q”, podendo ser também um caso de grafia parecida (Massini-Cagliari; Cagliari, 2005). A palavra “socinha”, no lugar de “sozinha” pode ser um caso de vozeamento ou apenas um uso indevido de letra que Cagliari (2010) classifica quando o aluno sabe que há alguma correspondência entre o grafema e o fonema, mas desconhece a grafia correta. A Figura 13 representa um exemplo de troca de “J” por “X”.

Figura 13 - Escrita mostrando troca de J por X (p. 33)



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Na figura 13, há um exemplo de troca entre os pares /ʒ/ e /ʃ/ na troca entre a letra “J” de feijão por “X”, motivada pelo fenômeno de desvozeamento, que, na escrita, resulta em um desvio ortográfico. O desvozeamento pode ocorrer em uma fala sussurrada, pois o vozeamento é apagando quando uma pessoa sussurra. Assim, o som desvozeado da fala sussurrada pode influenciar na escrita da palavra.

Os casos envolvendo as trocas dos pares mínimos ocorreram com mais frequência no ditado. Estudos como de Cagliari (2010) e Oliveira (2005) defendem que atividades pedagógicas que impedem o aluno de revisar a palavra em voz alta pode gerar desvios ortográficos de motivação pela troca dos pares. O momento que influencia essa troca ocorre associada à não familiaridade do estudante com a escrita ortográfica e faz-se necessário alguma estratégia para distinguir os dois sons, como pronunciar em voz audível, o que não é possível na sala de aula e a alternativa é sussurrar a palavra para fazer a distinção dos sons. A esse respeito, Cagliari (2010) ressalta que o sussurro é “um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo” (Cagliari, 2010, p. 54). Ademais, Oliveira (2005, p. 56) exemplifica que

se o professor ditar, em voz alta, a palavra jogador, onde todas as consoantes são sonoras, e o aluno repetir essa palavra sussurrando, provavelmente ele vai grafá-la como chocator, pois essa seria a grafia adequada se as consoantes fossem surdas. Muitas vezes se pensa que os alunos “trocam letras” quando, na verdade, eles são levados a uma troca de sons pelas circunstâncias de sala de aula.

As palavras em que ocorrem trocas de par mínimo podem ter sido motivadas pela própria atividade do ditado e mostra que, quando o aluno desconhece a grafia da palavra, ele se conduz pela fala para escrever.

No Quadro 14 são apresentadas palavras cuja motivação do desvio ortográfico foi causada pelo fato de o participante confundir o traçado de uma letra com outra.

Quadro 14 - Forma estranha de traçar as letras

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
alac <u>u</u> te	abacate	1x
a <u>m</u> tigo	antigo	1x
ba <u>m</u> dega	bandeja	1x
ba <u>b</u> i	balde	1x
<u>b</u> elicioso	delicioso	1x
<u>b</u> ocibileite	doce de leite	1x
<u>b</u> oja	loja	1x
ca <u>b</u> era	cadeira	1x
co <u>m</u> siquiu	conseguiu	1x
co <u>m</u> tou	contou	1x
co <u>n</u>	com	1x

con <u>pe</u> i	comprei	1x
corr <u>ou</u>	correu	1x
<u>d</u> abeja	bandeja	1x
<u>d</u> enteio	penteio	1x
<u>d</u> onito	bonito	1x
em <u>com</u> trou	encontrou	1x
em <u>con</u> trara	encontraram	1x
em <u>con</u> trou	encontrou	1x
em <u>f</u> eitar	enfeitar	1x
for <u>an</u>	foram	1x
<u>f</u> rinquedo	brinquedo	1x
<u>g</u> eobro	quebrou	1x
ni <u>m</u> guém	ninguém	1x
son <u>u</u> bração	assombração	2x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2005), esses casos são classificados como grafia parecida e surgem devido ao alfabeto apresentar diversas formas de traçar a mesma letra, como caixa alta, cursiva, maiúscula e minúscula.

As letras B e D têm a grafia semelhante, o que causa muita troca de letras em alunos no início da alfabetização e entre aqueles que não superaram a dificuldade de associar as diferentes formas de traçar as letras. A palavra “geobro” (“quebrou”) mostra que o aluno ainda confunde G e QU por terem semelhança em seu traçado. As letras B e L na palavra “boja” no lugar de “loja” mostra que é na escrita cursiva que surge a semelhança entre ambas.

A mudança das letras D e P usada em “denteio” no lugar de “penteio” também ocorre pela semelhança entre elas na letra cursiva e de imprensa minúscula. Já a palavra “alacut” no lugar de “abacate” mostra que o estudante ainda troca B por L como no caso da palavra “boja” por “loja”.

No Quadro 14 também são discriminadas algumas ocorrências em que M e N, em posição de nasalização, foram trocados, como “emcontrei” no lugar de “encontrei” e “emfeitar” no lugar de “enfeitar”. Essa troca não traz nenhum prejuízo para a palavra em nível fonológico e na ortografia é uma questão de identificação, correspondendo também ao caso de grafia parecida, ao que as crianças chamam de “duas ou três perninhas”. A forma ortográfica é uma convenção social recente e até o início do século XX, as palavras com M e N eram trocadas e usadas duplamente como “commercio” (Moraes, 2010, p. 27). Portanto, as trocas apresentadas podem ser de fácil compreensão pelo estudante.

Já, no Quadro 15, há alguns casos em que as palavras foram trocadas e modificadas em sua estrutura silábica.

Quadro 15 - Modificação da estrutura segmental

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
com <u>m</u> tra	cortar	1x
<u>e</u> itas	outras	1x
mar <u>r</u> i	mar	1x
o <u>r</u> tas	outras	1x
<u>s</u> ugar	estragar	1x
<u>u</u> ro	olho	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esses são desvios que surgem de explicações fora da transcrição fonética dos usos indevidos de letras por trocas de correspondências entre o som e a grafia. Ocorrem apagamentos, trocas, inversão de letras sem uma explicação. Podem ser escolhas que o aluno faz quando desconhece o uso de algumas letras.

No Quadro 16, há alguns casos de desvios ortográficos que podem ocorrer na tentativa de corrigir uma regra em outro contexto.

Quadro 16 - Hipercorreção

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
aperet <u>i</u> vo	aperitivo	1x
doc <u>e</u>	doce	3x
gost <u>o</u>	gosto	1x
som <u>i</u> u	sumiu	1x
vi <u>o</u>	viu	2x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para Bortoni-Ricardo (2004), ultracorreção é o fenômeno que acontece quando o falante cria uma hipótese errada ao tentar se ajustar na norma-padrão. Por exemplo: pronunciar “privilégio” supondo que “privilégio” é errado. Silva (2022) considera alguns casos de troca de U por O como hipercorreção, pois como entende a regra de que em posição pretônica ou pós-tônica, o som [w] é grafado com O, como em “comeu” e “bolo”, o usuário da língua acaba por aplicar a mesma regra em casos em que o [w] seria grafado com U, como em “somiu” ao invés de “sumiu”.

No Quadro 17 estão apresentadas as palavras que não receberam os acentos correspondentes.

Quadro 17 - Acentos e sinais gráficos

Escrita do participante	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
arm <u>a</u> rio	armário	1x
cad <u>e</u>	cadê	1x
caf <u>e</u>	café	1x

ca <u>fê</u>	café	1x
<u>e</u>	é	5x
estom <u>a</u> go	estômago	1x
l <u>a</u>	lá	1x
m <u>á</u> s	mas	1x
<u>n</u> os	nós	2 x
p <u>a</u> es	pães	1x
rem <u>e</u> dios	remédios	1x
rob <u>o</u>	robô	1x
sa <u>u</u> de	saúde	1x
s <u>o</u>	só	1x
v <u>a</u> rios	vários	2x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O acento marca a proeminência de uma vogal em relação às demais e cria um contraste entre palavras do mesmo segmento, que se diferenciam em relação à sílaba acentuada (Silva, 2022). É o caso por exemplo da palavra “e” e “é”, que pode identificar um verbo ou uma conjunção aditiva, de forma que a função da palavra depende do uso do acento. A palavra “nos” e “nós” também muda de sentido entre o pronome oblíquo (“nos”) e o pronome pessoal do caso reto (“nós”). “Mas” e “más” também ganham sentidos diferentes como conjunção adversativa (“mas”), que é um monossílabo átono, e o adjetivo (“más”), que recebe a regra de acentuação dos monossílabos tônicos. De acordo com Cagliari (2010), o estudo sobre acentos gráficos e sinais de pontuação não são ensinados no início da alfabetização e exigem treino para serem apreendidos pelos alunos, sendo comum que, nos anos finais do Ensino Fundamental, sejam encontradas palavras não acentuadas de acordo com a ortografia. No escopo da nossa pesquisa e diante de tantas produções escritas pelos participantes, encontramos poucos casos envolvendo desvios de acentuação.

Outro caso que ocorreu com poucos exemplos é a inserção da vogal epentética, como apresentado no Quadro 18.

Quadro 18 - Epêntese

Escrita do participante	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
op <u>i</u> ção	opção	1
p <u>e</u> neu	pneu	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Carvalho, Oliveira e Silva (2006) exemplificam casos de epêntese com a palavra pneu grafada como “pineu”, pois, de acordo com as autoras, a vogal “i” é a mais usada no português brasileiro. No caso desta pesquisa, a palavra encontrada foi grafada como “peneu”, que pode ter ocorrido por causa da pronúncia do participante ou como um caso de hipercorreção,

considerando os casos em que alçamento da vogal “e” por “i” é grafada com a letra E (por exemplo, “escola”).

O Quadro 19 foi classificado como outros casos usando o modelo de Oliveira (2005) e corresponde a situações que aparentemente não foram motivadas por representações fonológicas e nem são justificadas por uso indevido de letras por fatores conhecidos.

Quadro 19 – Outros casos

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Quantidade encontrada
ajua	ajuda	1x
aldo	caldo	1x
almor so	almoço	1x
ar	arroz	1x
cixa	caixa	1x
co	com	1x
comir	comi	1x
comlocar	colocar	1x
conrreu	correu	1x
coritou	cortou	1x
gostos	gostoso	1x
goto	gosto	1x
horje	hoje	1x
incança	incansável	1x
montro	monstro	1x
saudáve	saudável	1x
seguí	seguiram	1x
soncorro	socorro	1x
trica	trincou	1x
um	uma	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A palavra “horje” pode corresponder à fala do participante, mas não foi possível comprovar. Outros casos envolveram apagamento e acréscimo de letras sem uma explicação, podendo ser apenas distração do participante.

Diante da análise dos exemplos apresentados nos quadros fica perceptível que os desvios ortográficos encontrados na escrita dos participantes mostram que muitos desses desvios podem ter ocorrido porque os participantes usaram o conhecimento da língua falada e representaram alguns fenômenos fonológicos na escrita. A compreensão a respeito desses fenômenos pode facilitar a superação de algumas dificuldades ortográficas.

No Quadro 20 são discriminados alguns desvios já classificados em outros quadros e são palavras selecionadas do *corpus* que mais apresentaram maneiras diferentes de serem grafadas como a palavra arroz, que recebeu seis formas de escrita: “arros”, “arois”, “aros”, “aroz”, “arois” e “aro”.

A palavra “disolra” apresenta em sua escrita possivelmente três fenômenos que podem explicar sua construção. A letra “D” no lugar de “T” entra no estudo da troca dos pares mínimos, /t/ por /d/, que possuem o mesmo ponto de articulação e podem causar confusão na hora da grafia. A troca do “E” por “I” ocorre em situações de contexto de alçamento, pois esse fenômeno é previsível e comum na pronúncia da maioria dos falantes. A troca do “L” por “U” pode ser derivada de uma hipercorreção causada pela presença do som /w/ grafado com “L” em alguns casos de ditongo, como em “sol”. As demais palavras também podem estar representando fenômenos fonológicos, na escrita da palavra como “tezora”, há a troca do “S” por “Z”, por representarem o mesmo som /z/, assim como há o apagamento da vogal “U” representado um caso de monotongação. A presença de mais de um desvio ortográfico na mesma palavra, explicado por fenômenos fonológicos, demonstra que, ao ter dúvida na escrita de determinada palavra, o aluno recorre a recursos fonológicos para justificar sua escolha na escrita.

A palavra “arroz” apareceu grafada como: “arros”, “arois”, “aros”, “aroz”, “arois”, “aro”. A troca de “Z” por “S” pode ser explicada com um dos casos em que os alunos têm dificuldades de memorizar, pois segundo Faraco (2005), esse tipo de troca entra no grupo de difícil decifração e Morais (2010) os classifica com casos de irregularidades, ou seja, não há regras, exigindo apenas a memorização. Já a troca do dígrafo “RR” por “R” é um dos desvios mais comuns, segundo Morais (2010). Esses desvios são trocas de letras que o estudante pode fazer quando ainda não memorizou a grafia da palavra. Já o acréscimo da vogal “I” em “arroiz” é um exemplo muito comum de ditongação, no processo de fala e que surgiu na escrita dos participantes devido à associação entre a fala e a escrita.

No Quadro 21 estão classificados os desvios de um grupo que se recusou a escrever o texto e justificaram não conseguirem ainda produzir textos, fato confirmado pela professora de Língua Portuguesa, que afirmou que eles ainda não escreviam respostas discursivas em nenhuma das disciplinas. O ditado diagnóstico aplicado, por oferecer a possibilidade de escrever apenas as palavras que eram os nomes das figuras, foi aceito por eles por exigir apenas a escrita da palavra.

Quadro 21 - Desvios de participante que só fez o ditado (P. 15)

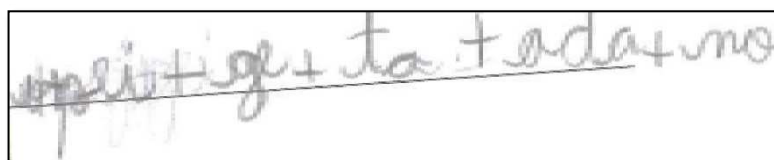
Desvios encontrados no ditado	Palavra com escrita convencionalizada
adano	nadando
arois	arroz
bade	balde
badegia	bandeja
coe	colher

di	de
di macozo	demaís gostoso
dose	doce
eferujada	enferrujada
fejou	feijão
geobro	quebrou
ipelelo	espelho
isora	Tesoura
ledi	leite
pau	pão
peige	peixe
peti	pente
rui	ruim
se	sem
tava	estava
tava	estava
trica	trincou
vasora	vassoura

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na escrita do participante P. 15, aparecem as sílabas divididas com um sinal de mais e não há a delimitação dos espaços entre as palavras, fazendo uma representação da fala, pois não representa limitação entre as fronteiras, como no exemplo apresentado na figura 15:

Figura 15 - Escrita com separação de sílabas (P. 15)

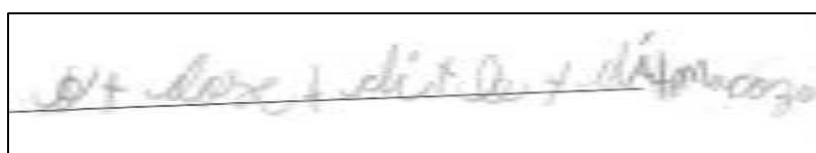


Fonte: Arquivo da autora (2024).

Na escrita do aluno para “O peixe está nadando”, a palavra “nadando” foi dividida como as sílabas das outras palavras, mostrando que não ocorreu a limitação entre as palavras, podendo sendo um caso de hipersegmentação, que é um fenômeno de separação da palavra na escrita. De acordo com Miranda (2010), a hipersegmentação é um desvio comum no início da alfabetização e alguns alunos, por diversos fatores, podem não ter ainda superado essa fase em anos da educação básica considerados posteriores ao período de alfabetização.

Já no exemplo da frase apresentada na Figura 16 há um exemplo que pode ser hipossegmentação.

Figura 16 - Exemplo de hipossegmentação



Fonte: Arquivo da autora (2024).

A hipossegmentação é a junção de duas ou mais palavras, como no caso de “di + macozo”, que, junto com as trocas de letras e apagamentos, representou a expressão “demais gostoso”. Vale mencionar que a expressão “demais de gostoso” ou “demais gostoso” é comum na fala dos moradores da região. Esses exemplos demonstram que a escrita de um aluno que ainda não está familiarizado com a ortografia é conduzida por fenômenos próprios da fala e se tornam desvios ortográficos de motivação fonológica.

No Quadro 22, há os exemplos de desvios ortográficos de um participante que escreveu o nome das figuras, mas não escreveu nenhuma frase com elas.

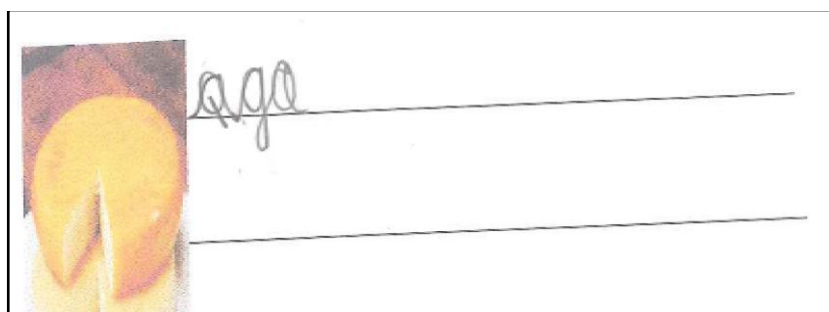
Quadro 22 - Escrita apenas dos nomes das figuras (P. 26)

Desvios encontrados no ditado	Palavra com escrita convencional
aoea	colher
aro	arroz
bagi	balde
cdea	cadeira
cgta	caixeta
cnio	caminhão
doc	doce
ipeo	espelho
piga	peixe
plua	pente
qgo	queijo
tabo	tabuleiro
trea	Tesoura
vraba	vassoura
vrrgao	feijão

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O participante 26 não escreveu frases, apenas o nome das figuras das imagens, como no exemplo da Figura 17.

Figura 17 - Escrita sem estrutura silábica (P. 26)

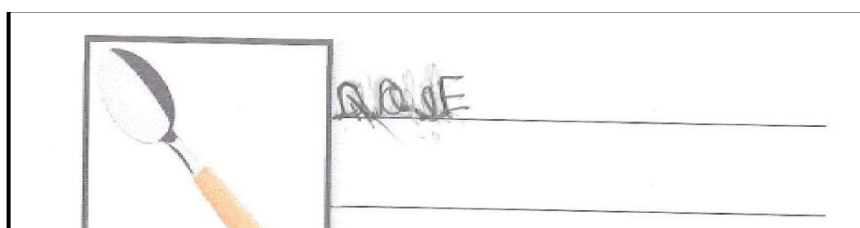


Fonte: Arquivo da autora (2024).

No primeiro exemplo, o aluno escreve a palavra “queijo” usando para representar o fonema /K/ uma grafia parecida com a letra “Q”, apagando a escrita de U, que formaria o dígrafo “QU” e também omitindo da escrita das vogais “EI”. Além disso, a letra “J” foi trocada pela letra “G”, que é um fenômeno mais comum, visto que ambas representam o fonema /ʒ/. O apagamento do “U” no dígrafo “QU” demonstra que o aluno buscou na fala a representação gráfica, pois antes de “E” e “I” “a semivogal “U” não corresponde a nenhum valor sonoro.

Na Figura 18, há um exemplo de palavra escrita sem estrutura silábica:

Figura 18 - Escrita com difícil decifração (P. 15)



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Na palavra “colher”, houve a mesma representação do fonema /k/ que trocou a letra “C” por “Q”, na primeira sílaba, mantendo a vogal “O”. O dígrafo “LH” é representado apenas pelo “L”, a vogal “E” é apresentada, porém, há o apagamento do “R”, no final da palavra, que é um fenômeno fonológico comum representado na escrita. Nas palavras apresentadas no quadro 22, há presença de várias motivações fonológicas na mesma palavra, o que resulta em desvios ortográficos que mudam toda a estrutura da palavra, tornando difícil sua decifração fora do contexto.

Na escrita do participante P. 30, representada no Quadro 23, há a escrita das frases relacionadas com o nome das figuras do ditado proposto, e que também se utiliza de vários fenômenos fonológicos.

Quadro 23 - Escrita com vários desvios ortográficos (P. 30)

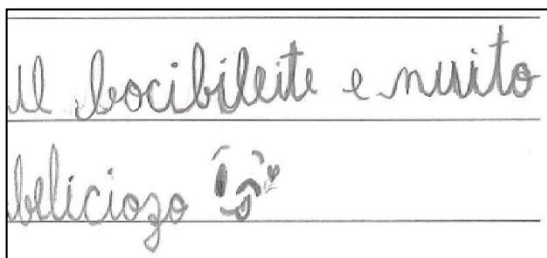
Desvios encontrados no ditado	Palavra com escrita convencional
aniha	a minha
arois	arroz
belicioso	delicioso
biturelibo	penteei o cabelo
bocibileite	doce de leite
canição	caminhão
caxa	caixa
caza	casa
conei	comer
coni	comi
conpei	comprei
coritou	cortou

cove	couve
culeir	colher
dabeja	bandeja
dabera	cadeira
detur ino	destruindo
donito	bonito
e	É
e da um baubi	me dá um balde
es tava	estava
fejão	feijão
foila	folha
ispelo	espelho
legau	legal
marri	mar
minino	menino
nata	matar
pau	pão
pegei	peguei
pequo	pegou
pexi	peixe
quebi	quebrou
quejo	queijo
quilo	grilo
sovalo	sovado
tezora	tesoura
vacora	vassoura
veis	vez
veiz	vez

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Figura 19, exemplifica uma escrita com desvios ortográficos com motivações fonológicas, troca de letra com grafia parecida, segmentação e uso indevido de letras.

Figura 19 - Escrita com variadas hipóteses (P. 30)



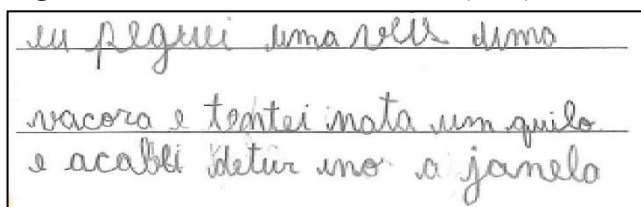
Fonte: Arquivo da autora (2024).

Na Figura 19, na frase: “O doce de leite é muito delicioso”, são apresentados possíveis fenômenos da fala em uma mesma expressão como “bocibileite” e “beliciozo”, tais como: a troca da letra “D” por “B”, que aparenta ser o que Massini-Cagliari e Cagliari (2005) chamam de troca de grafia parecida, já que na forma de imprensa minúscula ambas as letras são parecidas. A expressão “bocibileite” é também um possível exemplo de segmentação das fronteiras entre as palavras; nesse caso ocorre a hipossegmentação, em que as palavras são

unidas como uma só. As trocas do “I” por “E”, como em “doce”, decorre do fenômeno de alçamento, comum na fala, e que foi representando na escrita. Já as trocas de “M” e por “N” são duas marcas de nasalização que se diferenciam pela grafia e costumam confundir os alunos em processo de alfabetização. As trocas de “S” por “Z” são trocas que ocorrem por serem correspondentes ao mesmo fonema /z/, que comumente são confundidos.

No exemplo da Figura 20 há outros possíveis fenômenos fonológicos representados.

Figura 20 - Escrita com desvios variados (P. 30)



Fonte: Arquivo da autora (2024).

A palavra “veis” apresenta o fenômeno da ditongação, que ocorre na fala e se revela na escrita; na ditongação uma vogal é acrescentada na palavra. A troca das consoantes “S” e “Z” se constitui em uma troca de letras cuja correspondência é o mesmo som. Na palavra escrita “vacora”, a troca dos “SS” por “C” provavelmente é uma troca de letras, pois o estudante não utilizou o sinal diacrítico cedilha para marcar o fonema correspondente e confundiu a grafia “Ç” no lugar do uso de “SS”.

Também ocorreu o apagamento do “U” de “vassoura”, representando o fenômeno da monotongação, que é o apagamento de uma vogal em encontros vocálicos. A expressão “nata” fora do contexto pode ser entendida como o substantivo derivado do leite, mas dentro do contexto compreende-se que “nata” é a tentativa da escrita do verbo “matar” e o participante trocou novamente a letra “M” por “N” e apagou o R no verbo infinitivo, fenômeno comum da fala.

A palavra escrita “quilo” é a tentativa de escrever “grilo” e pode ter ocorrido de a letra “R” ficar parecida com a vogal “U” na escrita cursiva. Já no verbo “destruindo”, detur ino, pode ter ocorrido o apagamento do “S”, a troca de letra do encontro consonantal “TR”, a hipersegmentação e o apagamento do “D” em gerúndios, que é um fenômeno fonológico que também pode ser representado na escrita. Por fim, a frase criada foi “Eu peguei uma vez uma vassoura e tentei matar um grilo e acabei destruindo a janela”. Os desvios ortográficos descritos misturaram várias motivações, como troca de letra parecida na grafia, segmentação, uso indevido de letras com o mesmo som e motivações fonológicas.

Conforme as hipóteses da escrita de Ferreiro e Teberosky (1998), essa escrita estaria dentro da fase alfabética, que ocorre quando o aluno corresponde as letras com seus sons, porém desconhece o sistema ortográfico, necessitando de intervenções para avançar para a hipótese ortográfica. Para Cagliari (2009), o uso de hipóteses fonológicas para escrever mostra a inteligência e perspicácia do estudante que, mesmo sem ter o conhecimento científico sobre os fenômenos fonológicos, usam desse conhecimento para representar as suas ideias. A partir dessas análises, percebe-se a importância de se discutir e refletir com os estudantes a respeito de fenômenos fonológicos que podem aparecer na escrita.

Na escrita do participante P. 34, representada no Quadro 24, também há a presença de diversos desvios na mesma palavra, porém são mais fáceis de decifração. O Quadro 24 apresenta desvios ortográficos com diversas motivações, além da fonológica.

Quadro 24 - Desvios ortográficos com diversas motivações (P. 34)

Desvios encontrados no ditado	Palavra com escrita convencionalizada
alacute	abacate
arois	arroz
baude	balde
bericredo	brinquedo
brigideira	frigideira
cadelo	cabelo
camião	caminhão
camião	caminhão
colecas	colegas
come	comer
comi	comer
crade	grande
cuardo	guardo
cuein	colher
denteio	penteio
drabaso	trabalho
drabaso	trabalho
esquetei	esquentei
fais	faz
isfeio	espelho
miha	minha
mihar	minha
mihar	minha
moite	monte
nihas	minhas
pal	pão
peite	pente
peti	pede
reutralrade	restaurante
saldável	saudável
saldaveu	saudável
serta	sentar
ta bem	também
tabem	também

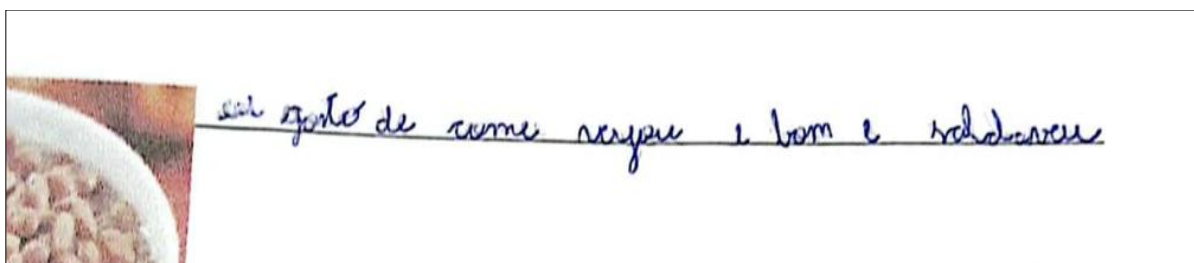
tihar	tinha
tihar	tinha
to dos	todos
to dos	todos
trabaio	trabalho
vari	varrer
vem	ver
verjou	feijão

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escrita do P. 34 apresenta alguns desvios ortográficos que demonstram dúvida de como escrever uma palavra e diversas tentativas como a palavra “minha”, que foi grafada como “niha”, “miha” e “mihar”, que inclui apagamentos da marca nasal, bem como troca de letras parecidas, como “M” e “N”.

O exemplo apresentado na figura 21 traz desvios ortográficos motivados pela troca de letras:

Figura 21 - Vários desvios de troca de letras (p. 34)



Fonte: Arquivo da autora (2024).

No verbo “come”, há o apagamento do “R”. Já na palavra “feijão”, escrita como “verjou”, há a troca das letras do par mínimo /f/ e /v/. A troca da marca nasal “ÃO” por “U”, pode indicar o apagamento de uma marca nasal na ortografia. Também pode-se perceber que há a troca da vogal “O” pela vogal “U”, que pode marcar o alçamento da vogal. Alguns registros da palavra “não” por “naum” em contextos digitais, demonstram que o reconhecimento desse alçamento no ditongo nasal, geralmente, grafado como “ÃO”, e a troca de “L” e “U” na palavra “saudável” também é um fenômeno comum de troca de letra que representam o mesmo som /w/.

Outra frase escrita pelo participante P. 34 foi “eu denteio meu cadelo de peite”. Nessa frase, é possível verificar a troca de letras “P” por “D” em “denteio” no lugar de “penteio”; “D” por “B” em “cadelo”, em vez de “cabelo”; e “I” por “N” em “peite” em vez de “pente”. Nos dois primeiros casos, uma possível razão da troca de letras pode ser o traçado das letras envolvidas: “P, D e B”. No último caso, além da possível troca de letra, também pode-se

considerar a hipótese de que o participante tenha grafado a ditongação, geralmente presente na pronúncia da palavra “pente” e não grafado a nasal, o que levaria à escrita “peite”. Conforme defende Cagliari (2010), nem todos os desvios ortográficos ocorrem por motivações fonológicas, muitos acontecem porque o aluno não lembra ou conhece a grafia convencional e tenta usar letras com sons parecidos ou grafia semelhantes. Essas inversões de letras também são comuns no início da alfabetização e sua presença na escrita de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental aponta para a importância de se refletir e dialogar a respeito das motivações de desvios ortográficos a fim de auxiliar os estudantes a superar essas hipóteses.

O grupo analisado teve em comum o fato de não concordarem em participar dos textos proposto na segunda atividade. Porém, participaram da atividade de ditado e produção de frases. Foi possível notar que há um número significativo de desvios ortográficos, considerando a ortografia esperada em um uso da norma culta escrita. Mesmo em anos posteriores ao período da alfabetização, ainda há casos de participantes que escrevem com hipóteses comuns ao período inicial da alfabetização.

Uma hipótese que poderia ser aventada, mas que precisaria de outras pesquisas para aprofundarem a questão, é de que a pouca confiança nas questões de ortografia também pode ser um fator para a não participação desses estudantes na etapa de produção de texto espontânea, que requer a mobilização de outros conhecimentos, além da nomeação de imagens e criação de frases curtas.

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A problemática levantada neste trabalho foi em torno da escrita de alguns alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com vistas a entender as motivações/hipóteses para os desvios ortográficos ainda presentes na produção textual de estudantes nessa fase escolar. Para isso, foram utilizados dois tipos de atividades: um ditado de imagens e uma produção de texto.

Em relação ao ditado de imagens, ele tinha 16 figuras e, para cada uma dessas figuras, havia três linhas para a escrita de uma frase. Do total de participantes, 32 escreveram o nome da figura e formaram uma frase com ela e dois participantes escreveram somente o nome das figuras e não formaram as frases. Analisando cada frase, foram contados um número significativo de desvios ortográficos, variando entre 1 desvio até 45 desvios por participante nesta atividade. Cerca de 70% desses desvios foram de transcrição fonética, como o apagamento da marca nasal, acréscimo e supressão de vogal, troca do “L” pelo “U” e troca de par mínimo. Cagliari (2010) e Miranda (2010) indicam que os desvios ortográficos motivados pela transcrição fonética são os mais comuns nas pesquisas realizadas por eles. Os desvios de motivação de transcrições fonéticas também foram os mais comuns na escrita dos participantes das pesquisas analisadas como de Moreira (2018), Costa (2016), Duarte (2020). Dessa forma, o resultado desta pesquisa é muito próximo ao resultado das pesquisas citadas. A partir disso, concluímos que a maioria dos desvios ortográficos vêm da hipótese dos estudantes de uma relação muito próxima entre fala e escrita, ou seja, os desvios derivados de transcrição fonética indicam que os registros ortográficos dos estudantes ainda estão muito ancorados no som das palavras que eles conhecem.

Dos desvios ortográficos desta pesquisa, 80% foram encontrados no ditado de imagens. As palavras selecionadas oferecem desafios na ortografia e elas são mais desafiadoras para os estudantes.

A própria atividade diagnóstica pode influenciar a escolha por escrita desviante, visto que o participante não tem a oportunidade de pronunciar a palavra e casos de troca de par mínimo, por exemplo, podem surgir nesse contexto. Conforme Cagliari (2010) e Oliveira (2005), trocas de par mínimo envolvem a troca de sons surdos e sonoros que são semelhantes quando pronunciados em voz baixa ou mesmo só pensados, como na palavra “meto” no lugar de “medo” e “feixão” no lugar de “feijão”. Outros casos podem surgir devido ao contexto em que a escrita direcionada não proporciona tanta escolha de vocabulário, como ocorre em uma produção espontânea.

Por causa dessa influência que o ditado traz na escrita é que alguns autores criticam a prática do ditado como processo avaliativo e ferramenta de ensino. Para Costa e Sousa (2014), o ditado pode ser usado como ferramenta de ensino desde que haja reflexão com os estudantes a respeito dos desvios encontrados.

De acordo com Morais (2007), o ditado pode ser usado como ferramenta diagnóstica, desde que feito com intenções prévias de mapeamento e usado como reflexão e não de forma mecanizada. O ditado é uma ferramenta mais precisa na identificação de desvios ortográficos. Nesse sentido, Morais (2007) enfatiza que

não se trata de usar ditados para ensinar ortografia, mas de fazê-lo com um objetivo muito claro e pontual: diagnosticar, de forma mais cuidadosa, o domínio de certas correspondências som-grafia (Morais, 2007, p. 53).

O trabalho com o ditado não se encerra como produto e sim como processo. Assim, a partir da aplicação do ditado, ele servirá como apoio para o professor detectar possíveis dificuldades do aluno e para fazer um mapeamento mais preciso, que envolverá o diálogo com o aluno e reflexão sobre suas escolhas. Para Cagliari (2010), são os textos espontâneos que orientam o professor a detectar as dificuldades de escrita dos alunos. Morais (2007) concorda com o uso de textos para diagnosticar a ortografia, mas ressalta que o ditado potencializa esse mapeamento. Para o autor, a produção de texto tem muitas potencialidades de trabalhar simultaneamente diversas áreas do conhecimento. Porém, se o objetivo do professor é fazer um mapeamento diagnóstico da ortografia dos estudantes, pode ser que o texto não atenda a essa demanda e atividades como o ditado servem mais para esse fim. Segundo o autor

é preciso considerar também que o uso exclusivo da análise de textos produzidos espontaneamente tem suas limitações para os fins de diagnóstico de que estamos tratando. Um dado importante a considerar é que, como o aluno, ao compor seu texto, selecionará as palavras em função de seu repertório vocabular e de certas restrições (gênero, tema, objetivos, interlocutor, etc.), nada garante que em seus escritos apareçam palavras que contenham algumas (ou várias) das correspondências som-grafia que gostaríamos de sondar se ele já dominou (Morais, 2007, p. 52-53).

Nessa perspectiva, o professor, a partir da diagnose, pode fazer escolhas pedagógicas para contribuir para a superação de dificuldades ortográficas e posteriormente acompanhar, por meio de atividades, se houve superação dessas dificuldades. Assim, o ditado foi escolhido e utilizado nesta pesquisa com a intenção de mapear os desvios ortográficos para serem refletidos e discutidos de acordo com sua natureza e motivação.

Na pesquisa, foram detectados diversos desvios ortográficos, os quais foram discutidos de acordo com a sua motivação. O ditado foi uma ferramenta que atendeu ao objetivo proposto, pois apontou diversos desvios ortográficos na escrita dos participantes. Essa atividade é um bom instrumento para mapear os desvios ortográficos dos estudantes e serve como ferramenta diagnóstica que servirá para o professor fazer escolhas no planejamento para intervenções pedagógicas.

Outra atividade realizada foi a produção de um texto narrativo. Para isso, inicialmente os participantes ouviram o início de um conto de mistério. Em seguida, os participantes deram sequência à história tendo liberdade de mudar o espaço, o tempo e inserir novos personagens. Os participantes aceitaram a proposta e produziram uma sequência com novos elementos que variaram desde a personagem ter encontrado os amigos com portais mágicos que a levou para outro lugar, até uma visão e perseguição com monstros, fantasmas e lobos.

Neste contexto, a maioria das produções tiveram poucos desvios ortográficos. Para Cagliari (2009), é na escrita espontânea que surgem os desafios relacionados à ortografia. Houve participantes que não escreveram com desvios ortográficos em nenhuma das duas atividades. Houve participantes que escreveram quase a mesma quantidade de desvios nas duas atividades. Mas a maioria escreveu com menos desvios no texto. Embora a natureza dos desvios de um participante fosse a mesma nas duas atividades, o número foi bem reduzido se comparados aos ditados.

Vale mencionar que os textos que tiveram menos desvios ortográficos foram textos bem curtos, totalizando entre 5 e 10 linhas. Outros textos, com menos desvios, foram recontos de alguma situação familiar ao participante. Por exemplo, no texto do participante P. 35 a personagem foi parar em um campo de futebol e se tornou a jogadora Marta. A partir desse ponto, o participante narrou um jogo de futebol até o momento do gol. O participante P. 2 narrou o enredo de um jogo *online* conhecido. Outro participante fez o reconto do filme “Transformers”.

Um exemplo de desvios ortográficos que foram evitados pelos participantes na escrita dos textos foi o emprego dos verbos no infinitivo. O próprio contexto do ditado exigiu mais verbos como “queimar”, “varrer”, “viajar” e apareceram mais desvios nesses casos. No texto não houve esses desvios, pois o contexto do discurso permitiu o uso de verbos no passado, como “chegou” e “andou”.

Os exemplos, classificados por Cagliari (2010) como uso indevido de letras, foram na maioria relacionados aos fonemas /s/ e /z/, e suas trocas apareceram nas duas atividades na mesma proporção.

Os desvios de natureza de transcrição fonética que apareceram nos textos de alguns participantes foram: apagamento de marcas da nasalidade como a letra “m” e troca de “m” por “n”, como nas palavras: “chegaro”, no lugar de “chegaram”; “lobisome”, no lugar de “lobisomem”; e “zubi”, no lugar de “zumbi”.

Outro caso de desvio foi motivado pela segmentação com casos de hipossegmentação como “derrepente”, no lugar de “de repente”; “atrasdeles”, no lugar de “atrás deles”; “vansanzer”, no lugar de “vamos fazer”; e casos de hipersegmentação, como: “to dos”, no lugar de “todos”; “ta bem”, no lugar de “também”; e “de mais”, no lugar de “demais”.

Para Moraes (2007), palavras que não são usadas no dia a dia também podem gerar desvios ortográficos, como “empenotizou”, no lugar de “hipnotizou”. O não conhecimento da grafia da palavra leva o estudante a buscar hipóteses fonológicas para escrevê-la.

Por fim, a identificação dos desvios ortográficos no texto levou à mesma conclusão do ditado, ou seja, os participantes escrevem usando motivações fonológicas que geram desvios ortográficos. Porém, o texto, por sua natureza motivacional tende a ter menos desvios ortográficos do que no ditado.

Vale ressaltar que os tipos de desvios ortográficos que apareceram no ditado eram os mesmos do texto. Por exemplo, o participante que trocou a letra “L” por “U”, o fez nas duas atividades, só o número de ocorrências foi diferente, sendo mais palavras no ditado e menos no texto.

A relação entre a ortografia e a produção de textos também pode ser discutida a partir do fato de que, na realização da primeira atividade com os alunos, para diagnosticar desvios ortográficos, ou seja, no ditado de imagens, um grupo de alunos participaram e apresentaram um número grande de desvios ortográficos de transcrição fonética. Na outra aula, eles se recusaram a escrever o texto, justificando não conseguirem ainda produzir textos e a decisão dos participantes foi respeitada. Barros (2010) indaga em sua pesquisa a respeito de alunos que sentem insegurança para escrever. Em seus dizeres

Os alunos que participaram da pesquisa demonstraram muitas inseguranças ao longo do processo de criação dos textos e, por conta dessa insegurança, muitos textos tiveram que ser descartados. O que leva uma criança a não se sentir segura com relação a sua produção textual? Desconhecimento das convenções da escrita? Medo de simplesmente errar e ser corrigido? Essas questões abrem espaço para novas perspectivas de investigações (Barros, 2010, p. 105).

Cagliari (2009), na introdução da obra *Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu*, discute sobre as produções de texto que passaram a ser estratégias de ensino e aprendizagem com crianças ainda não alfabetizadas. A proposta surge a partir dos estudos de Emília Ferrero e Ana

Teberoski (1986) em suas práticas de sondagem das hipóteses de escrita de crianças não alfabetizadas que apontam um repertório linguístico representado por meio de hipóteses de escrita. Em algumas situações, o professor é o escriba e a criança autora dos seus textos.

Nos trabalhos de Soares (2006), há diversos textos de crianças ainda no início da alfabetização que escrevem textos criativos, com coerência e coesão, apesar de não dominarem as regras ortográficas. Existem diversos fatores de ordem social, psicológica, biológica, cognitiva ou todos esses fatores associados que podem explicar as dificuldades dos estudantes na escrita, mas esse trabalho se limitou apenas a investigar a ortografia presente na escrita dos participantes.

Costa (2016) discute a ortografia como convenção social e defende que, apesar de tantas outras características mais relevantes para a escrita, é ainda um dos geradores de aceitação social ou discriminação, considerando ainda a visão social da norma padrão. Nesse sentido, entendemos que há certa importância de que os alunos sejam auxiliados na superação das dificuldades ortográficas e na construção e ampliação do seu repertório discursivo.

Entendemos que os resultados desta pesquisa indicam uma grande presença de desvios ortográficos motivados pela transcrição fonética e surge a necessidade de auxiliar o estudante na superação dessas dificuldades. A pesquisa de Moreira (2018), apresenta, como resultado de uma intervenção realizada a partir da reflexão de desvios ortográficos e suas motivações, uma contribuição para um aprendizado mais significativo da norma-ortográfica conforme a autora

Acreditamos que as atividades elaboradas como proposta de intervenção, a partir da análise dos desvios ortográficos recorrentes e na investigação das suas motivações, ou seja, conhecendo a natureza desses desvios, foram muito relevantes e produtivas, uma vez que contribuíram com um aprendizado mais significativo da norma ortográfica, minimizando as ocorrências dos desvios de ortografia, contribuindo com a ampliação da competência comunicativa dos alunos e com a prática reflexiva do ensino de Língua Portuguesa, proporcionando, também, uma reflexão acerca dos usos da língua e da variação linguística. (Moreira, 2018, p. 108)

Um dos caminhos para o início de uma intervenção é a reflexão dos desvios encontrados. Com esse intuito, foi feito um retorno à escola onde a pesquisa foi realizada.

Em novembro de 2023, retornamos à escola para dar uma devolutiva aos participantes da pesquisa. No primeiro dia, tivemos uma aula dialogada a respeito do resultado da pesquisa. Explicamos que o objetivo era investigar os desvios ortográficos e suas motivações e que trabalhamos com duas motivações: a troca de letras, que ocorre em casos de irregularidades da língua portuguesa e motivações de natureza fonológica, que ocorrem quando processos que pertencem à fala se refletem na escrita e que essa motivação foi a que mais apareceu na pesquisa.

Demos exemplos dentro do próprio resultado da pesquisa. Em seguida, explicamos que a ortografia é uma convenção social que estipulou a grafia das palavras e que elas devem ser escritas de acordo com as regras e não como ela é falada. Demos o exemplo das palavras arroz, feijão e colher, que apareceram na pesquisa com mais modelos de grafias diferentes. Um estudante perguntou sobre a palavra tesoura que foi escrita sem a letra “U”, pois pensava ser assim que se escrevia devido à sua fala. Escrevemos a palavra “tesoura” no quadro e as formas como ela foi escrita, por exemplo: “tisora”, “desoura”, “tesolra”, “tisolra” e que para cada desvio há explicações, pois estão representando fenômenos comuns da fala. Houve outras contribuições dos estudantes sobre dúvidas ortográficas de outras palavras.

Na outra semana, retornamos e apresentamos os desvios que mais apareceram no resultado da pesquisa: o apagamento da marca da nasalidade. Relembramos o estudo sobre sons nasais e eles disseram ter dúvidas sobre o “M” antes do “P” e “B” e “N” antes das consoantes. Explicamos que, embora haja uma regra de emprego entre as duas consoantes, ambas marcam a nasalização e, no caso dos desvios da pesquisa, não houve essa marca. Então, apresentamos a lista de palavras com desvios dessa natureza e as reescrevemos, colocando a marca do som nasal. Também propusemos três atividades de acréscimo e apagamento de marca nasal e conversamos sobre como ficaram as palavras depois dessas mudanças.

Na semana posterior, retornamos e listamos no quadro as palavras que apresentaram a monotongação e a ditongação. Usamos os termos de Cagliari (2010) para esses casos: “apagamento e acréscimo de vogais”. Listamos as palavras no quadro e escrevemos outros exemplos que os próprios estudantes foram sugerindo, como “toro” no lugar de “touro” e “faxe” no lugar de “faixa”. Usamos, para esta atividade, o estudo de Moraes (2010, p. 71) como “escrever errado de propósito”, para compreender o nosso sistema de escrita. Já as palavras encontradas na pesquisa foram reescritas convencionalmente em uma cruzadinha. Os participantes demonstraram ter compreendido os fenômenos refletidos na escrita.

Na semana seguinte, apresentamos os desvios que surgiram como reflexo de alçamento, usamos os termos também de Cagliari (2010) como: “troca de e por i e troca de o por u”. A princípio, os participantes discordaram da troca que ocorre na fala do português brasileiro. Explicamos que nem todos falam igual, convivemos com diversos dialetos e que existem lugares onde um fenômeno linguístico ocorre e em outros lugares não acontece. Para que houvesse uma melhor compreensão do tema, entregamos uma folha com a letra da música Be a Bá, de Toquinho, impressa, e eles ouviram a música e foram grifando as palavras pronunciadas com as letras “I” no lugar de “E” e “U” no lugar de “O” como: “poucu”, “loucu”, “genti” e

“parenti”. Explicamos que na fala é comum ter essas trocas, sendo necessário apenas identificar e não representar na escrita convencionada.

Após a atividade com a música, eles fizeram, em dupla, uma atividade com palavras escritas com desvios ortográficos motivados pelas trocas de “E” por “I” e “O” por “U” e escrita convencionalmente para assinalarem as alternativas corretas. A correção da atividade foi oralmente com a participação dos estudantes. Percebemos que, ao identificar na música as trocas de letras, houve uma melhor compreensão do assunto. A atividade com a música foi uma adaptação de uma atividade do caderno de intervenção de Nunes (2020).

Ressaltamos que essas atividades propostas configuraram um momento de reflexão e diálogo com os participantes que demonstraram interesse pela ortografia a partir de uma abordagem dialógica e reflexiva. Uma sugestão é que esse trabalho possa ser realizado como uma introdução a uma proposta de intervenção, desde que haja mais tempo para diagnosticar os desvios mais frequentes, aplicar atividades de intervenção e realizar novos diagnósticos, a fim de comparar os resultados. Porém, em nossa pesquisa não houve esse tempo disponível, por isso nos limitamos a propor algumas atividades, com o objetivo de refletir com os participantes, dando a eles um retorno da sua contribuição com a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ortografia é uma área da língua portuguesa de grande relevância social e, portanto, deve ser discutida no ensino de língua portuguesa no espaço escolar. As formas fixas das palavras podem surgir de questões históricas ou até mesmo legislativas, como os acordos ortográficos. Dessa forma, é um desafio para quem está aprendendo a forma escrita da língua, pois mobiliza novos conhecimentos, que não se limitam a uma tentativa de transcrever a fala.

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de investigar desvios ortográficos na escrita dos participantes, a natureza desses desvios e suas motivações. Os instrumentos de coleta de dados foram duas atividades diagnósticas: um ditado de imagens e uma produção de texto. Posteriormente, a partir dos dados coletados, foi feita uma classificação e análise dos desvios ortográficos encontrados, conforme a classificação de Cagliari (2010).

Nesta pesquisa, foram encontrados desvios ortográficos presentes na escrita de alunos do 6º ano dos anos finais dos Ensino Fundamental decorrentes, em sua maioria, de transcrições fonéticas que são motivados por fenômenos fonológicos. A representação desses fenômenos na escrita é comum no início da alfabetização e, quando um aluno não supera essa fase, tende a continuar escrevendo com desvios ortográficos. O resultado dessa pesquisa, que apresenta um número alto de desvios ortográficos encontrados em apenas dois instrumentos de coleta, indica a necessidade do ensino da ortografia ao longo da Educação Básica.

A complexidade da ortografia ocorre porque as relações entre fonema e grafema não são diretas: há fonemas representados por diferentes letras e há letras representando mais de um fonema. Esses casos são classificados pelos estudiosos da área como casos que necessitam de um ensino voltado para práticas de memorização e de pesquisa. Outro aspecto a ser considerado é a representação na escrita de fenômenos fonológicos que causam os desvios ortográficos mais encontrados no *corpus* da pesquisa. Fenômenos fonológicos podem gerar desvios ortográficos. Casos de monotongação, ditongação e alçamento são comuns na fala do português brasileiro. Porém, ao serem representados na escrita, podem conduzir à escrita com o que se considera desvios ortográficos na escrita em contextos formais.

A partir da constatação da presença de desvios ortográficos na escrita dos participantes no 6º ano do Ensino Fundamental, na fase, potencialmente, após o processo de alfabetização, surge a relevância de se discutir sobre o ensino da ortografia. A partir desta pesquisa, é possível defender o ensino de questões ortográficas durante todos os anos da Educação Básica, sem a restrição dos anos iniciais dedicados ao processo de alfabetização, quando essa questão é abordada de forma mais aparente. Ainda sobre o ensino de ortografia, é possível dizer que a

atividade de ditado é útil para o diagnóstico, como foi utilizado nesta pesquisa, mas as atividades de ensino devem promover a reflexão sobre a ortografia e sua relação com a fala para a compreensão dos possíveis fatores motivadores de desvios ortográficos.

Um ensino da língua portuguesa que seja significativo envolve o diálogo e a reflexão sobre a ortografia, a diferenciação entre o que pertence à fala e a o que pertence à escrita e a compreensão de que alguns fenômenos fonológicos, ao serem representados na escrita, podem se constituir como desvio ortográfico. O fato de compreender a motivação de alguns desvios ortográficos é o que pode contribuir para que os estudantes tenham mais confiança com relação à ortografia de algumas palavras. Nesta pesquisa, foi possível conversar com os participantes sobre a ortografia, devolvendo a eles, em forma de atividades, os resultados da pesquisa. Sendo assim, entendemos que atividades de reflexão podem ser elaboradas a partir do diagnóstico de cada turma para que os estudantes possam continuar avançando na construção de seu repertório de escrita convencionada, no tocante à ortografia. Esta pesquisa fez uma devolutiva aos participantes, mas não houve um estudo sobre o ensino de ortografia. Dessa forma, compreendemos que ainda há uma lacuna de investigação sobre o ensino de ortografia; portanto, é um estudo que ainda pode ser desenvolvido.

Considerando que a ortografia está ligada a fatores sociais, quem escreve com desvios ortográficos de qualquer natureza pode sofrer discriminação linguística. Esse tema não foi abordado nesta pesquisa, apenas foi possível constatar um certo “alívio” nos estudantes ao compreenderem que nem sempre as regras de ortografia são lógicas, mas esse tema deve ser pesquisado em futuras pesquisas.

A presença de um grande número de desvios ortográficos na produção do ditado de estudantes que não quiseram redigir um texto na atividade de produção textual pode ser um indicador de que as dificuldades com ortografia possam ser um obstáculo para que os estudantes se aventurem mais na produção de textos. Assim, outro aspecto que não foi devidamente investigado nesta pesquisa é se a superação de dificuldades ortográficas gera no aluno mais autonomia para explorar a linguagem escrita, o que pode ser objeto de um estudo mais detalhado sobre a questão.

Por fim, esta pesquisa mapeou os desvios ortográficos presentes na escrita de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, após a etapa dedicada à alfabetização, e constatou a presença ainda numerosa de desvios ortográficos motivados por transcrição fonética, ou seja, por uma compreensão muito próxima de escrita como representação da fala. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa pode indicar a relevância de estudos que aprofundem a questão e possam contribuir para reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da ortografia.

REFERÊNCIAS

- ABL. Academia Brasileira de Letras. Academia Brasileira de Letras disponibiliza a 6.^a edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. **ABL**. 19 jul. 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/noticias/academia-brasileira-de-letas-disponibiliza-6a-edicao-do-vocabulario-ortografico-da-lingua>. Acesso em: 31 out. 2024.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.
- BARBOSA, J. B. Meu aluno escreve “peixe”! Contribuições da Fonologia para entender desvios de escrita. In: ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. (Orgs.). **Ensino de Português e Linguística**: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Contexto, 2023.
- BARROS, Z. S. **Um estudo sociolinguístico dos erros na escrita das crianças dos I e II ciclos**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8851>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BASTOS, M. H. C. Cadernos de ditado: vitrine do ensino de ortografia na escola primária (Colégio Farroupilha/RS – 1948/1989). In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 141-162. DOI: <https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0541-4.p141-162>
- BISOL, L. **Introdução a estudos da fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 1996.
- BORTONI-RICARDO S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**: atos internacionais e normas correlatas. 2 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- 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. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm. Acesso em: 31 out. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 20.108, de 15 de junho de 1931**. Dispõe sobre o uso da ortografia simplificada do idioma nacional nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCivil_03//Atos/decretos/1931/D20108.html. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua portuguesa. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Algumas questões da linguística na alfabetização**. Alfabetização & linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CALLOU, D. LEITE, Y. Iniciação à fonética e à fonologia. 11. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CÂMARA JR. J. M. **Dicionário de Linguística e Gramática**: referente à Língua Portuguesa. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARMO DO PARANAÍBA. O município. **Prefeitura de Carmo do Paranaíba**. 2024. Disponível em: <https://carmodoparanaiba.mg.gov.br/o-municipio/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

CARVALHO, S. A, OLIVEIRA; E. P, SILVA, T.C. A. Análise experimental da vogal epentética do português brasileiro. 58ª Reunião Anual da SBPC. Florianópolis, **Livro de resumos (...)** São Paulo: SBPC/UFSC, 2006. Disponível em: <https://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/>. Acesso em: 31 out. 2024.

COSTA, A. J. S. **Escrita ortográfica**: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22480>. Acesso em: 31 out. 2024.

COSTA e SOUSA, O. O ditado como estratégia de aprendizagem. **Exedra – Revista Científica ESEC**, n. 9, Coimbra, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/4489>. Acesso em: 31 out. 2024.

CORDÓVA, D. T; SILVEIRA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CRUZ, G. F. A. O processo de semivocalização de líquidas laterais em posição pré-vocálica: uma revisão teórica. **Letrônica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 48-57, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/5715>. Acesso em: 31 out. 2024.

DUARTE, E. M. **A influência dos processos fonológicos na ortografização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, P. D. OLIVEIRA, K. K. S. Reflexões sobre a escrita a partir de textos produzidos por crianças em fase de alfabetização. V FIPED **Anais (...)** Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3919>. Acesso em: 20 fev. 2023.

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

GERHARDT, T. E, SOUZA, A. C. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838>. Acesso em: 07 abr. 2024.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HENRIQUES, C. C. **A nova ortografia: o que muda com o Acordo Ortográfico**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2015. Disponível em: <https://eduerj.com/produto/a-nova-ortografia-o-que-muda-com-o-acordo-ortografico/>. Acesso em: 31 out. 2024.

MAGALHÃES, J. Fonologia para o Ensino Básico. In: LEURQUIN, E.; RIBEIRO, P. **Atuações docentes no contexto do Profletras**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras: A Escrita na Alfabetização**. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

MIRANDA, A. R. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, O. L.; FRONZA, C de A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: EDIFURB, 2010.

MONTEIRO, C. **Ditado: concepções, orientações e práticas de um dispositivo escolar (1939-1971)**. 2016. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149059>. Acesso em: 31 out. 2024.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: O que é? Para que serve? Como está organizada. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

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

MOREIRA, F. M. **Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6. ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

NASCIMENTO, E. B. **A representação da nasalização na escrita**: uma proposta didática para o 2º ano do Ensino Fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

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

NUNES, S. M. O. **Caderno de atividades**: Uma proposta de intervenção para diminuir desvios de ortografia de alunos do Ensino Fundamental II. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM, Uberaba-MG, 2020. Disponível em: <https://bdttd.uftm.edu.br/bitstream/tede/1026/6/Dissert%20Soraya%20M%20Caderno%20de%20Atividades.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

OLIVEIRA, D. H. **Fonética e Fonologia**. Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-do-tocantins/fonetica-e-fonologia/11derneval-da-horo-fonetica-e-fonologia/40731779>. Acesso em: 31 out. 2024.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Caderno do formador. Belo Horizonte: CEAL/FAE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981990000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2024.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

QEDU. IDEB. **QEdu**. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 01 nov. 2024.

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

SILVA, A. P. A. Breve história da ortografia portuguesa: períodos, reformas e acordos. **Revista de Villegagnon**, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.mar.mil.br/handle/ripcmb/27241>. Acesso em: 31 out. 2024.

SILVA, T. C. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SOUSA, A. Z. **Do oral para o escrito na escola**: uma forma de ensinar e compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-BA3HZP?mode=simple>. Acesso em: 31 out. 2024.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “Ortografia e Leitura: Desafios e Perspectivas na Alfabetização Pós-Pandemia”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Professora e Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula e Adimara dos Santos Rocha Lotero. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar as possíveis dificuldades na escrita de alunos do 6º ano que tiveram o ciclo de alfabetização interrompido devido à suspensão das aulas presenciais durante a pandemia COVID-19. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Adimara dos Santos Rocha Lotero durante a Reunião de Pais e Mestres na Escola Estadual Amadeu Gonçalves Boaventura. Você terá o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo III da Resolução nº 510/2016). Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) irá responder uma avaliação diagnóstica com um ditado com produção de frases e a escrita espontânea de um texto narrativo. O tempo estimado da avaliação será uma aula de 50 minutos durante o turno escolar. Após a avaliação será produzido e aplicado em sala de aula um caderno de atividades de português que contemple questões de ortografia. O processo ocorrerá durante um mês em uma aula semanal de Língua Portuguesa. Ao final do projeto haverá a aplicação de outra atividade semelhante à avaliação diagnóstica. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV – em manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento, nem o(a) menor e nem vocês serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade de vocês serão preservadas. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Nem ele(a) e nem vocês terão gastos e nem ganhos financeiros por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os benefícios serão a contribuição e participação na pesquisa e os riscos consistem

na possibilidade da violação de identificação do participante e algum possível constrangimento pela quebra do anonimato. Para prevenção desse risco, os nomes dos alunos participantes não serão divulgados e nem publicados no resultado da pesquisa. A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido, nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa. O(A) menor sob sua responsabilidade pode se recusar a continuar participando da pesquisa, se manifestando verbalmente ou por meio de gestos, que indiquem esse desejo. Ele(a) não sofrerá qualquer Rubrica do Participante Rubrica do Pesquisador 2/2 prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Prof. e Dra. Maira Sueco Maegava Córdula, telefone: (34) 84011043, e-mail: maira.cordula@ufu.br Adimara dos Santos Rocha Lotero, telefone: (3)4 991926136, e-mail: adimaralotero@ufu.br Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408- 100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. _____

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE B

1- ATIVIDADE DIAGNÓSTICA













APÊNDICE C**2- ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**

ALUNO (A) _____ TURMA _____ DATA _____

PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO

Após ouvir o início da história continue escrevendo o enredo. Você pode acrescentar novos personagens, clímax e o desfecho, mas não se esqueça de dar continuidade nos elementos narrativos já introduzidos: personagem, cenário, tempo, enredo, tipo de narrador e foco narrativo.

Emily continuou andando pela floresta, a lua se escondia atrás de uma nuvem e voltava a brilhar fazendo um jogo de esconde-esconde. De repente um barulho indecifrável! Será um animal? Ou o coração de Emily que não parava de bater lhe pregando uma peça?

Não! Era só um galho que caiu! Emily continuou andando..., mas tinha certeza de ter passado por ali antes. Como isso pode acontecer? Emily se perguntava. Há pouco tempo estava em um acampamento com sua turma da escola. O professor Luís convidou a todos para andarem na beira do rio até achar um lugar alto para verem o pôr do sol. Emily se abaixou para amarrar o tênis e quando viu todos tinham sumido. E ali estava ela andando em círculos...

Emily viu algo realmente surpreendente! Emily olhou de novo. Como isso era possível? Emily não podia acreditar. Ela viu...

CONTINUE A HISTÓRIA!

APÊNDICE D

<u>ATIVIDADES DE ORTOGRAFIA</u>	
Nome _____	Data ____/____/____
<p>1. Tente descobrir onde faltou completar a grafia da nasalização e reescreva usando a grafia adequada:</p> <p>bricar- _____</p> <p>tabe, tambe, tabem- _____</p> <p>pete- _____</p> <p>grade- _____</p> <p>lipar- _____</p> <p>coseguimos- _____</p> <p>iportade- _____</p> <p>zubi- _____</p> <p>quado- _____</p> <p>gete- _____</p> <p>fraces- _____</p> <p>ote- _____</p> <p>nigue- _____</p> <p>ecotrara- _____</p> <p>Vamos analisar as palavras e responder as questões:</p> <p>a) Leia as palavras em voz alta. É possível perceber o som nasal de cada palavra?</p> <p>b) Analise as palavras cujo sons nasais não estão marcadas. Você conseguiu entender o sentido da palavra mesmo sem a grafia correta?</p> <p>c) Alguma palavra mudou de sentido por causa da falta da grafia nasal?</p> <p>Lista de palavras</p> <p>2- Agora vocês vão receber uma lista com palavras escritas com som nasal. Reescreva-as retirando a marca da nasalização.</p>	

bombom	lombo	empada	lenda	sente
tambor	ambulância	linda	ontem	computador

- 3- Entre as palavras que vocês escreveram, algumas mudaram o sentido da palavra? Quais foram os novos significados que elas receberam?

- 4- Complete as frases com as palavras adequadas:

- a) Minha _____ do dia é muito difícil (lida-linda).
- b) O _____ que ganhei tem vários recheios. (bobo- bombom).
- c) Minha tia se chama _____. (lenda-Leda).
- d) _____ é o mesmo que chamar alguém de tolo. (bobo, bombom).
- e) O _____ está ameaçado de extinção. (lombo, lobo).
- f) Aquele jogador é uma _____ do basquete! (leda-lenda).
- g) Eu machuquei o meu _____ (lombo, lobo).

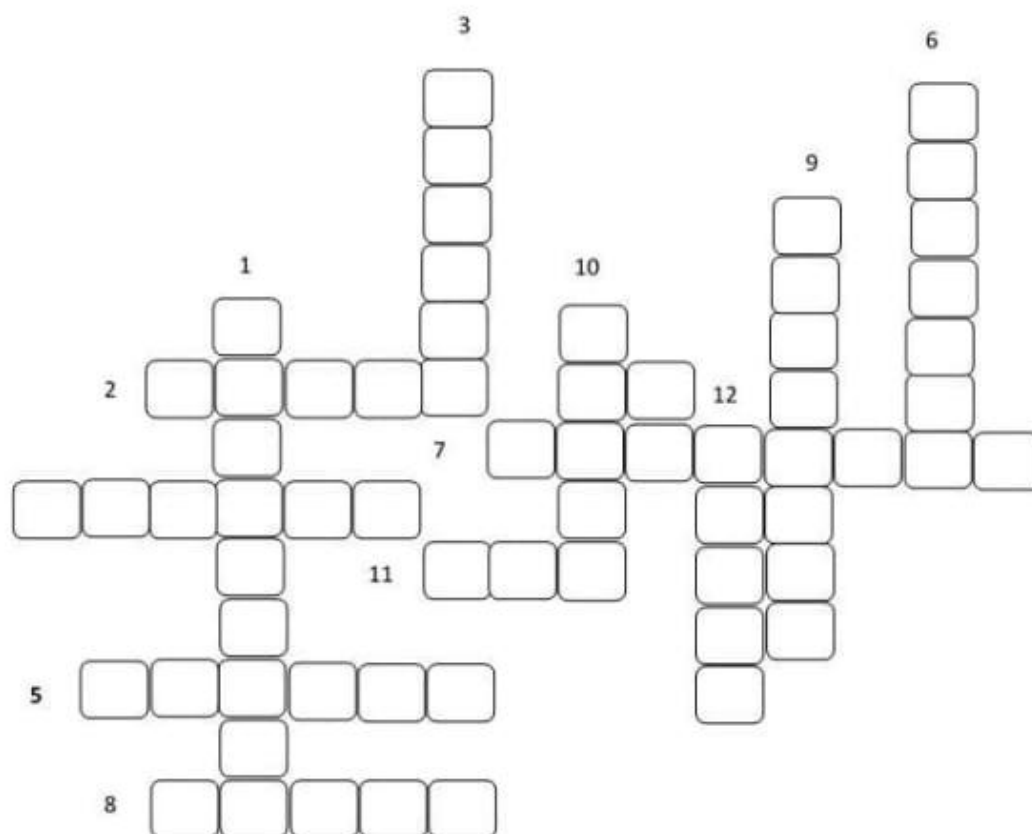
5. Agora o desafio é formar palavras com grafias nasais. Observem as palavras e reescreva-as colocando a marca gráfica da nasalização que estudamos hoje transformando-as em palavras nasais. É importante ler a palavra com cuidado para identificar o lugar de marcar a grafia nasal.

Observação: só vale palavras que já existem na língua portuguesa.

- a. prato-_____
- b. mato-_____
- c. tapa-_____
- d. ponte-_____
- e. bote-_____
- f. minto-_____
- g. quito-_____
- h. boba-_____
- i. vento-_____

2- Observe a lista de palavras encontradas na pesquisa que representam alguns desvios de ditongação e monotongação, escolham juntos a grafia convencional e preencha a cruzadinha.

- 1- Faixinera (monotongação e ditongação simultaneamente)
faixineira- (ditongação)
faxinera- (monotongação)
- 2- Vassora- (monotongação)
- 3- Quejo (monotongação)
- 4- Poera- (monotongação)
- 5- feijão- (monotongação)
- 6- Tesora- (monotongação)
- 7- Tropero- (monotongação)
- 8- Caxa- (monotongação)
- 9- Mantega- (monotongação)
- 10- Arroz- (ditongação)
- 11- Dez- (ditongação)
- 12- Peixe- (monotongação)



ATIVIDADES DE ORTOGRAFIA

Nome _____ Data ____/____/____

1- Seguindo as orientações, escreva palavras que sofrem os fenômenos de ditongação e monotongação e podem ser representados na escrita.

Exemplo: ouro-oro

Reixe-rexe

Dez-deiz

ANEXOS

ANEXO A - Ditado produzido pelo participante P.15


P15

INÓSTICA
a Costa

DATA 21/12/2012


DITADO E PRODUÇÃO DE FRASES

1- Escreva o nome das figuras abaixo e produza uma frase para cada uma:

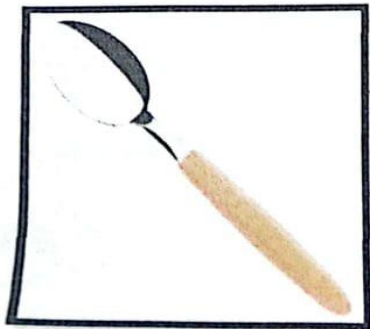


peixe + tigre + ta + ada + mo

Peixe



s + arroz + tia + lat + ra



A colher + ta + res + suja

CS Digitalizado com CamScanner



A + tít + x + nat + tot + nat + ef + nat



A + nat + j + ta + nat + nat + nat



nat + nat + nat + nat + nat



nat + nat + nat + nat + nat



is + be + de + tar no 12 / no de



is + be + de + tar no 12 / no de



is + be + de + tar no 12 / no de



is + be + de + tar no 12 / no de



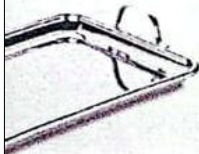
is + be + de + tar no 12 / no de



u+pe+te+to+re+pinhã



u+mu+re+to+ped+re



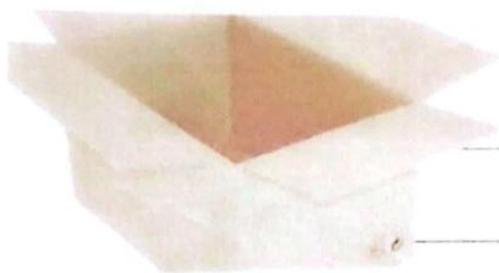
u+bad+gio+ge+bre



u+pa+trou+me



A tégora cortou o foio



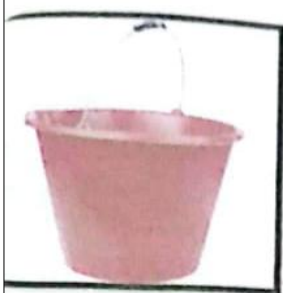
A casca e quebi



Al irpelo e donito



Eu vou coneil feijão



É da um bauli



Il bocibilete e muito
belicioso ôô



o canicão e legau.



eu peguei uma cabeca e levei
para minha casa



eu peguei uma reliz. um
vacora e tentei mata um quilo.
e acabei detur mo a janela

ANEXO B – P. 30


P30

GNÓSTICA

DATA _____

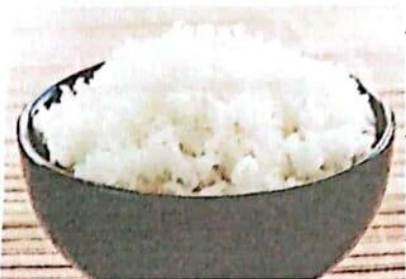
DITADO E PRODUÇÃO DE FRASES

1- Escreva o nome das figuras abaixo e produza uma frase para cada uma:

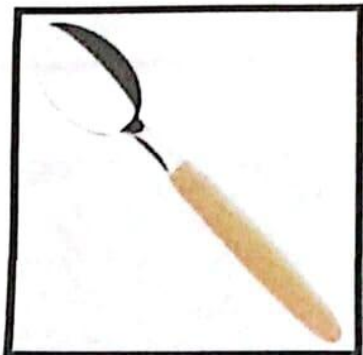


peixe borralho e tava

no marri



Il arroz e tava na tigela



Il minino pequeno a colher



eu peguei uma vez um pente
e ele biturabito



eu uma vez comi um queijo



eu uma vez cortei uma
dado



eu comi um pau sorvete

ANEXO C- Ditado produzido pelo participante P.5

P5

E DIAGNÓSTICA

checo

DATA 20/03/2023

DITADO E PRODUÇÃO DE FRASES

1- Escreva o nome das figuras abaixo e produza uma frase para cada uma:

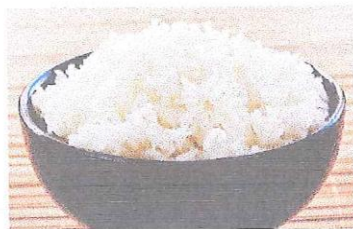


Peixes.

Eu já tive um peixe e um dia

eu fui trazer a água e deixei ele cair no

rabo.



Arroz.

Eu gosto de arroz mais tem que

ter feijão mais quando não tem feijão

eu como só arroz.



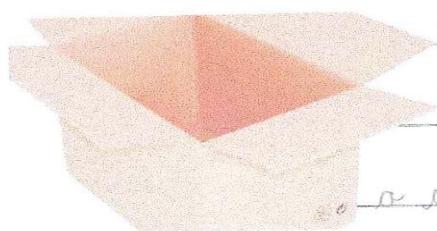
Culher.

Eu gosto de comer de colher.



Tegoura.

Um dia eu fui cortar um papelão e deixei
a tegoura cair no meio dos dedos.



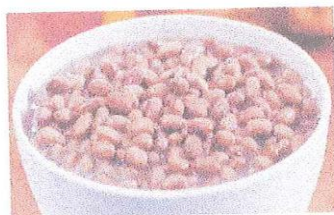
Pacote.

Os meus cachorros destruíram
o pacote e ficaram as pedações.



Espelho.

Meu irmão tem um espelho quebrado
no meio e com gistas atrás.



Feijão.

Eu adoro feijão com arroz e farinha.



Bande.

Eu um dia eu deixei cair a bande cheio
de água mês meus per.



Dorça de leite.

Eu como dorça de leite.



Caminhão.

Um dia eu vi um caminhão levar
porcos.



Cadeira.

Toda dia eu sento em uma cadeira.



Varredor.

Eu já varri com uma varredor.



Pente.

Eu gosto de fazer um tapete todos os dias com um pente.



Queijo.

Eu não gosto de queijo mas quando derrete e amassa agrada a ai e entra estorica.



Tabuleiro.

Eu gosto de um tabuleiro com leite.



Pão.

Eu adoro pão com manteiga e na chapa.

ANEXO D- P.12

P12

NÓSTICA

em RodriguezDATA 22/02/2023DITADO E PRODUÇÃO DE FRASES

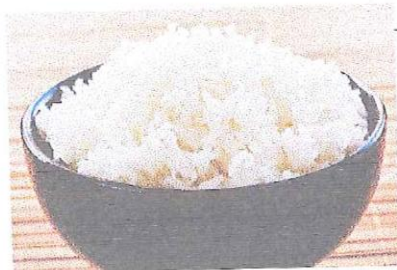
1- Escreva o nome das figuras abaixo e produza uma frase para cada uma:



peixe

Este peixe é muito colorido.

Ele vive em um aquário com outros peixes.



arroz

O arroz é muito bom para

comer e para todos nós.



colher

A colher é usada para comer

comida gostosa.



balde

El balde de agua de pozo es para
lavar la casa o lavarse.



leche de lata.

La leche de lata es muy
rica y también se puede comer cruda.



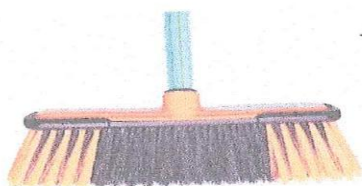
camión

El camión es de cargar
tierra o arena.



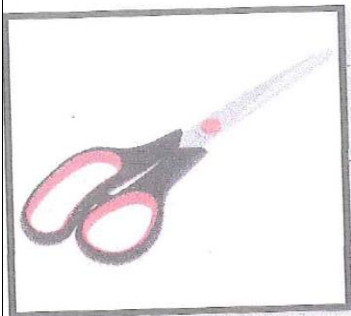
silla

Esta es una silla de
color amarillo.



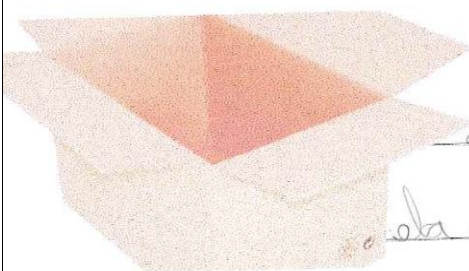
escoba

La escoba es para limpiar la casa.



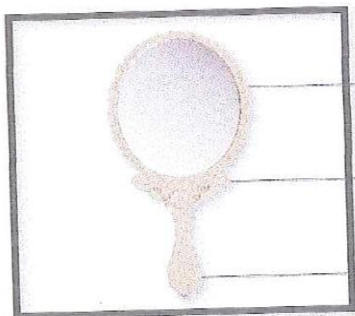
tesoura

uma tesoura corta muito papel
muitos outros mais.



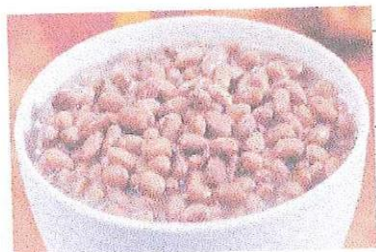
cacheta

A cacheta rende muito trabalho
ela rende material.



ispe

o ispe serve pra todo mundo olhar
no ispe pra se se tá bonito.



feijão

o feijão serve muito bem pra
cozinhar e também pra animais.

barração e também solo de aula.



pente

o pente é pra pentear cabelo.



queijo

eu comprei um queijo.



bandeja

minha mãe comprou uma bandeja

nova.



pão de sal

o pão de sal é muito bom pra todo mundo.

ANEXO E- Produção de texto pelo participante 12

P12

IAGNÓSTICA

IA 6º1 DATA 27/03/2023

PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO

Após ouvir o início da história continue escrevendo a história:

Emily continuou andando pela floresta, a lua se escondia atrás de uma nuvem e voltava a brilhar fazendo um jogo de esconde-esconde. De repente um barulho indecifrável! Será um animal? Ou o coração de Emily que não parava de bater lhe pregando uma peça?

Não! Era só um galho que caiu! Emily continuou andando..., mas tinha certeza de ter passado por ali antes. Como isso pode acontecer? Emily se perguntava. Há pouco tempo estava em um acampamento com sua turma da escola. O professor Luís convidou a todos para andarem na beira do rio até achar um lugar alto para verem o por do sol. Emily se abaixou para amarrar o tênis e quando viu todos tinham sumido. E ali estava ela andando em círculos...

Emily viu algo realmente surpreendente! Emily olhou de novo. Como isso era possível? Emily não podia acreditar. Ela viu...

CONTINUE A HISTÓRIA!

(Fonte: da autora)

Ela viu sombras e os amigos dela sumiram e a Emily correu e tropeçou numa pedra e a sombra estava chegando perto da Emily e correu e depois a sombra sumiu e Emily encontrou em uma pedra. E a Emily gritou socorro socorro e Emily sou correndo e encontrou os amigos dela e ela contou para os amigos dela a Emily falou que viu uma sombra e correu e tropeçou numa pedra e depois a sombra estava chegando perto de mim e depois correndo e depois a sombra sumiu e depois eu vi umurso e gritei socorro e vai correndo e encontrou um urso.

fim

ANEXO F- Produção de texto pelo participante P. 21

Um Iolizome forte, rápido, alto e rápido, então ela correu muito rápido mas como ele era rápido conseguiu pegar ela. Emily estava consciente, quando ela acordou ela estava dentro de uma caverna, frio, solitário e perigoso. E ninguém imaginava não era um Iolizome e sim um robô, então ela perguntou:

- Quem liço você é?

- Eu sou um robô selidiga: line o robô.

Ele não era qualquer robô era um

Quarenta e com eles lá de de dia e
lá de noite comidos costura de lá e lá amora
aque lugar do qual um dia lá
segunda e mãe tinha menino passaria
e lá saboi eles do qual mãe tinha um
passarinho por que.

ANEXO G - Produção de texto pelo participante 31

um lindo passarinho tava passando pela
a natureza... e uma mulher viu ele passando
pelo a natureza e ele tava rubendo por
natureza ela foi até lá tinha um lugar
escondido ela abriu um livro e abriu
uma porta mágica ela entrou lá e
ela ficou muito feliz e tinha muitos
passarinhos de muitas cores eles sabe
falar com a mulher ele ficou muito
feliz ela tinha levado muito carinho
ela abriu o livro e falou um nome
ela chamou os passarinhos para comer
os passarinhos sabiam que a mulher era
do mal ela queria ajudar eles e ela tava

ANEXO H- Produção de texto pelo participante P.21

Destcom: Uma raça de robô do mal comandada pelo mega trem. Ele tinha a forma de um lobo e que se parecia um lobizome. Então ele perguntou:

- Onde o último prime? gritando com raiva.

- Quem é esse? Pergunto a Emily.

E pareceu Baboby um camaro amarelo e preto, como o lobizome se transformou em um robô. E começou uma luta incansável e Baboby acabou ela. Então ela perguntou:

- Onde os meus amigos?

No que Baboby não fala e se transformou, e eles chegaram na base onde estava o último prime. Últimos disse:

- Eu sou o último prime líder dos autômatos!

- Onde os meus amigos? Disse Emily.

- Seus amigos estão presos os Destcom pegou eles. Disse o último.

Emily triste não sabia o que fazer.

- Podemos salvar os seus amigos! Disse o último. Então começou uma jornada de coisa ruins e boas.

ANEXO I- Produção de texto pelo participante P.1

um lago e de repente ela vai correndo
 e o lago saiu correndo atrás de Emily
 e Emily gritando socorro, socorro e
 Emily um rio logo a frente e Emily não
 viu o rio e tum... Emily caiu dentro
 do rio e ela não sabe nadar
 e estava um momento logo a frente
 remando com seu barco e os garotos
 pulou dentro do rio e estava tentando
 ajudar Emily e Emily se afogando e
 ele conseguiu salvar Emily e ele tirou Emily
 de dentro de água e falou... ele
 você está bem? e Emily respondeu sim.
 E ele disse... qual é seu nome?

Emily disse... Meu nome é Emily e o seu?
Ele disse o meu é Lucas.
É Emily sorriu e se apaixonou
e ele disse sim para minha casa
E Emily aceitou. E ele disse então sim
e ele foi carregando Emily até sua
casa e chegou lá a mãe de Lucas
disse filha que é essa garota. Ele disse
Mãe essa é a Emily ela não tem
pai e nem mãe. Lucas mãe disse, desculpa
Emily por ser tão grossa com você
Emily respondeu Ok e assim Lucas
pediu Emily em namoro u.u.

♥
fim