



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



MACÉLIA TEIXEIRA SALES

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS DO PORTUGUÊS**

Dissertação liberada em: 18/7/2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Barbosa".

Montes Claros-MG
julho de 2023

MACÉLIA TEIXEIRA SALES

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE IRREGULARIDADES
ORTOGRÁFICAS DO PORTUGUÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de
Montes Claros como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa**

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Montes Claros-MG
julho de 2023

S163e Sales, Macéxia Teixeira.
Estratégias de ensino e aprendizagem de irregularidades ortográficas do português
[manuscrito] / Macéxia Teixeira Sales – Montes Claros, 2023.
144 f. : il.

Bibliografia: f. 128-131.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes,
Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Pereira Barbosa.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Língua portuguesa - Ortografia. 3.
Fonema. 4. Ensino reflexivo. 5. Ensino e aprendizagem. I. Barbosa, Liliane Pereira.
II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, se não fosse Ele em meu caminho, não teria chegado até este momento final. A Ele “toda honra e toda glória!”

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa que me orientou magnificamente com muita competência. Para mim, é muito difícil agradecê-la, pois não consigo descrever em palavras o tamanho da minha gratidão. Obrigada pela paciência, generosidade, carinho, compreensão e por acreditar em mim. A minha admiração é imensurável e eterna.

A todos os meus familiares, em especial, ao meu esposo Alberto, sempre compreensível; aos meus pais, tão amáveis; às minhas irmãs queridas. Obrigada pela compreensão, apoio e desculpe a ausência.

A todos os meus amigos e colegas que torceram por mim e me incentivaram. Em especial Helenice e Maurício, vocês sabem o quanto contribuíram para minha vitória.

À Edna, sempre disposta a me ouvir, compreender, aconselhar e ajudar.

A Jean que ajudou e me “salvou” na elaboração dos jogos digitais. Sempre gentil, solícito, reponsável e competente. Fiquei encantada em conhecer um ser tão especial.

À direção da Escola Estadual Carlos Versiani (Luciene Amarante, Mayra Ruas e Thays). O tempo todo me apoiaram, deixando o processo mais leve e fácil.

Aos meus professores do mestrado. Em especial, Maria Alice Mota, sempre gentil, amável e pronta para me ajudar. Obrigada mesmo!

Aos meus colegas do mestrado, os quais foi um prazer conhecer. São pessoas incríveis.

Aos professores doutores Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, Ros'elles Magalhães Felício, Arlete Ribeiro Nepomuceno e Sandra Ramos de Oliveira Duarte Gonçalves por aceitarem o convite e comporem a banca de defesa, lendo minha pesquisa e traçando considerações unicamente no intuito de enriquecer o meu texto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro com a concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo os erros ortográficos decorrentes das irregularidades da norma ortográfica do português na representação do fonema /s/, presentes na escrita de alunos dos 6.º e 7.º anos do ensino fundamental II. Ele surgiu de um dos seguintes questionamentos: quais seriam os erros relacionados a irregularidades ortográficas mais recorrentes na escrita desses alunos?; e quais estratégias didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem de irregularidades ortográficas do português poderiam compor uma proposta de ensino para subsidiar a escrita ortográfica de alunos do ensino fundamental II? As hipóteses levantadas, respectivamente, foram que a dificuldade mais recorrente na escrita ortográfica dos alunos, relacionada às irregularidades, diz respeito ao fonema /s/, e que uma proposta de ensino-aprendizagem a partir de estratégias didático-pedagógicas, sistemáticas e reflexivas para o ensino e a aprendizagem das irregularidades ortográficas do português pode desenvolver a escrita dos alunos, em seu aspecto ortográfico. O objetivo geral da pesquisa foi apresentar uma proposta didático-pedagógica, numa abordagem sistemática e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem, para amenizar os erros ortográficos decorrentes da irregularidade ortográfica que mais se evidenciasse no diagnóstico. No caso, as violações à representação ortográfica do fonema /s/. Para tanto, buscou-se ancoragem teórica em autores que defendem o ensino da norma ortográfica numa perspectiva sistemática e reflexiva, e também naqueles que indicam o uso de estratégias educacionais baseadas na gamificação e jogos digitais. A pesquisa apresenta metodologia quanti-qualitativa e sua natureza é diagnóstica, interpretativa e propositiva. Os resultados apontaram que, na subcategoria das irregularidades, os erros ortográficos advindos das múltiplas representações ortográficas do fonema /s/ foram os mais recorrentes na escrita dos alunos pesquisados. Com base nesse fato, elaborou-se uma proposta de ensino-aprendizagem numa perspectiva sistemática e reflexiva, composta por atividades escritas, gamificação e jogos digitais, a qual poderá ser aplicada posteriormente e verificada a sua eficácia. Sendo assim, concluiu-se que esta pesquisa pode contribuir significativamente para o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica no que tange à representação do fonema /s/.

Palavras-chave: ortografia; representações ortográficas do fonema /s/; ensino sistemático e reflexivo; estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

This research had as object of study the spelling errors resulting from the irregularities of the Portuguese spelling norm in the representation of the phoneme /s/, present in the writing of students of the 6th and 7th years of elementary school II. It arose from one of the following questions: what would be the most recurrent errors related to spelling irregularities in these students' writing?; and what didactic-pedagogical strategies for teaching-learning spelling irregularities in Portuguese could compose a teaching proposal to support the spelling writing of elementary school II students? The hypotheses raised, respectively, were that the most recurrent difficulty in the students' spelling writing, related to irregularities, concerns the phoneme /s/, and that a teaching-learning proposal based on didactic-pedagogical, systematic and reflective strategies to the teaching and learning of spelling irregularities in Portuguese can develop students' writing, in its spelling aspect. The general objective of the research was to present a didactic-pedagogical proposal, in a systematic and reflective approach to the teaching and learning process, to alleviate the spelling errors arising from the spelling irregularity that was most evident in the diagnosis. In this case, violations of the orthographic representation of the phoneme /s/. For that, theoretical anchoring was sought in authors who defend the teaching of orthographic norms in a systematic and reflective perspective, and also in those who indicate the use of educational strategies based on gamification and digital games. The research presents a quantitative and qualitative methodology and its nature is diagnostic, interpretative and propositional. The results showed that, in the subcategory of irregularities, spelling errors arising from the multiple spelling representations of the phoneme /s/ were the most recurrent in the writing of the researched students. Based on this fact, a teaching-learning proposal was elaborated in a systematic and reflexive perspective, composed of written activities, gamification and digital games, which can be applied later and its effectiveness verified. Therefore, it is concluded that this research can contribute significantly to the teaching and learning of the orthographic norm in terms of the representation of the phoneme /s/.

Keywords: spelling; orthographic representations of the phoneme /s/; systematic and reflective teaching; pedagogical strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Aprendizagem do alfabeto e da norma ortográfica.....	23
Figura 1 – Pictograma de escrita asteca.....	17
Figura 2 – Ideograma de escrita chinesa.....	18
Figura 3 – Grupo de palavras.....	82
Figura 4 – Memória ou regra?.....	88
Figura 5 – Lista de palavras com representações ortográficas do fonema /s/.....	93
Figura 6 – Cartões com as pistas da palavra enigma.....	98
Figura 7 – Tela inicial do jogo digital “Mistérios ortográficos do som do s”.....	102
Figura 8 – Tela inicial do jogo digital “Missões ortográficas”.....	110
Figura 9 – Boneco da forca desenhado na lousa.....	117
Figura 10 – Exemplo de imagens a serem usadas no “jogo da forca”.....	117
Figura 11 – Cartões: jogo da memória.....	121
Figura 12 – Tela inicial do jogo digital “Desafios ortográficos”.....	124
Gráfico 1- Quantidade de produções textuais coletadas por pesquisa.....	66
Gráfico 2 – Ano de escolaridade dos alunos pesquisados.....	67
Quadro 1 – Regularidades diretas da língua portuguesa.....	36
Quadro 2 – Principais regularidades contextuais do português.....	38
Quadro 3 – Principais regularidades morfosintáticas do português.....	40
Quadro 4 – Principais irregularidades do português.....	42
Quadro 5 – Representações do fonema /s/ em seus contextos de ocorrência.....	53
Quadro 6 – Fonema /s/: contextos regulares e contextos irregulares.....	54
Quadro 7 – Módulo 1: Plano de aplicação das atividades.....	81
Quadro 8 – Módulo 2: Plano de aplicação da atividade.....	86

Quadro 9 – Módulo 3: Plano de aplicação das atividades.....	90
Quadro 10 – Módulo 4: Plano de aplicação das atividades.....	95
Quadro 11 – Módulo 5: Plano de aplicação das atividades.....	102
Quadro 12 – Módulo 6: Plano de aplicação das atividades.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de erros ortográficos por pesquisa.....	71
Tabela 2 – Categorização dos erros ortográficos.....	72
Tabela 3 – (Sub)categorização dos erros ortográficos.....	72
Tabela 4 – Subcategorização dos erros ortográficos da categoria das irregularidades.....	75
Tabela 5 – Erros ortográficos decorrentes da representação do fonema /s/.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Av.	Avenida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IPSEMG	Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SRE	Secretaria Regional de Ensino
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	O sistema de escrita da língua portuguesa.....	16
2.2	A apropriação da escrita.....	22
2.3	O sujeito e o erro na perspectiva construtivista de Piaget	29
2.4	A ortografia da língua portuguesa.....	31
2.4.1	Regularidades.....	35
2.2.1.1	Regularidades diretas.....	36
2.4.1.2	Regularidades contextuais.....	38
2.4.1.3	Regularidades morfossintáticas.....	39
2.4.2	Irregularidades.	41
2.5	O ensino e a aprendizagem de ortografia.	42
2.5.1	O ensino e a aprendizagem de ortografia das irregularidades ortográficas.....	48
2.5.2	Representações ortográficas múltiplas do fonema /s/.....	52
2.6	Gamificação e game-based learning como estratégias de ensino e aprendizagem no contexto escolar.	57
3	METODOLOGIA.....	63
3.1	Contextualização e participantes da pesquisa.....	65
3.1.1	Lopes (2018)	67
3.1.2	Santos (2018)	68
3.1.3	Magalhães (2019)	69
3.2	Procedimentos metodológicos da etapa diagnóstica.....	70
3.2.1	Descrição e análise de dados (fase diagnóstica)	71
3.3	Procedimentos metodológicos da etapa propositiva.....	78
4	PROPOSTA DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	81
4.1	Módulo 1 – Compreendendo como se organiza a norma ortográfica do português....	81
4.2	Módulo 2 – Regularidades e irregularidades da norma ortográfica do português.....	86

4.3	Módulo 3 – Representações ortográficas do fonema /s/.....	90
4.4	Módulo 4 – Representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavras.....	94
4.5	Módulo 5 – Representações ortográficas do fonema /s/ em coda medial e final.....	102
4.6	Módulo 6 – Representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais.	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE A.....	132
	APÊNDICE B.....	135
	APÊNDICE C.....	138
	APÊNDICE D.....	142
	APÊNDICE E.....	144

1 INTRODUÇÃO

O assunto ensino de ortografia do português é antigo e muito debatido em pesquisas acadêmicas, entretanto, ainda há um certo “embaraço” na forma como este conteúdo é proposto em sala de aula. Com a experiência na docência do ensino básico, percebe-se que a escola insiste ainda em ensinar ortografia de um modo mecanicista que não privilegia a reflexão sobre o sistema normativo de escrita. A maioria das atividades consiste na repetição da forma ortográfica da palavra grafada incorretamente ou na complementação do espaço em branco com a letra correta, sem que nenhuma reflexão tenha sido realizada sobre o assunto anteriormente.

Essa prática de ensino não tem sido suficiente, uma vez que se nota a dificuldade dos alunos com a escrita ortográfica basicamente em todos os ciclos escolares, chegando muitas vezes a se estender para a vida adulta. Ao observarmos as produções escritas dos aprendizes, constatamos que muitos deles têm dúvidas ao escrever palavras de uso bem frequente no cotidiano, é muito comum vermos grafias como *comecei* (“comecei”), *chingar* (“xingar”), *fachina* (“faxina”), *ancioso* (“ansioso”), *geito* (“jeito”) e *mecher* (“mexer”)¹, entre vários outros exemplos. E certamente, a perpetuação dos erros² ortográficos na comunicação escrita tem impactos negativos na vida de qualquer pessoa, já que poderá prejudicá-la, por exemplo, em processos seletivos, situações estas que normalmente exigem uma escrita de acordo com norma-padrão da língua. Além disso, segundo Morais (2009), os erros ortográficos figuram na sociedade ou até mesmo na própria escola como resultado do fracasso, falta de atenção ou raciocínio da pessoa que os comete. Sendo assim, é crucial que o professor trabalhe contínua e sistematicamente esse conteúdo.

O ensino e a aprendizagem da norma ortográfica não são algo simples, tendo em vista a complexidade do sistema ortográfico do português. Sendo assim, é imprescindível que o professor se aproprie dos conhecimentos teóricos necessários para promover o ensino de ortografia de modo sistemático e reflexivo com a proposição de novas formas de mediar essa aprendizagem pelos alunos. O docente precisa conhecer a norma ortográfica, em seu aspecto regular e irregular. Só assim terá condições de despertar a consciência de seus alunos sobre o que eles podem compreender através da aprendizagem de regras (regularidades) e sobre o que terão de memorizar (irregularidades). Segundo Morais (2009) o professor deve ajudar o

¹ Convencionamos representar os erros ortográficos em itálicos e as formas ortográficas entre aspas.

² A concepção de erro adotada nesta pesquisa é aquela defendida por autores como Cagliari (2003), Oliveira (2005) e Faraco (2020), ou seja, os erros ortográficos cometidos pelos alunos não são aleatórios, em sua grande maioria, revelam hipóteses esclarecedoras de como eles tentam assimilar a língua escrita.

aprendiz a internalizá-la como um objeto do conhecimento sobre o qual ele pode “desvelar” através da reflexão. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (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, 1998, p. 85).

Nesse sentido, constatamos que existe um vasto acervo de pesquisas acadêmicas com propostas de intervenção para se desenvolver o conteúdo da ortografia do português em sala de aula de modo sistemático e reflexivo. Contudo, a maior parte desses trabalhos é voltada para o aspecto regular da norma ortográfica, ou seja, os casos em que há regras a serem ensinadas aos alunos. Quanto à natureza irregular, em que não há um “princípio gerativo” que justifique a escolha de uma ou outra letra e, por isso, considerada como um caso de memorização pelos especialistas da área, em termos comparativos, notamos uma frequência menor de pesquisas específicas sobre esse assunto.

Sendo assim, esta pesquisa, intitulada *Estratégias de ensino e aprendizagem de irregularidades ortográficas do português*, situada na área Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, tem como objeto de estudo os erros ortográficos decorrentes das irregularidades da norma ortográfica do português na representação do fonema /s/, presentes na escrita de alunos dos 6.º e 7.º anos do ensino fundamental. Esse objeto de estudo emergiu dos erros ortográficos advindos dos casos de irregularidade da ortografia da língua portuguesa, os quais nos propusemos a investigar. Formulamos duas perguntas científicas, sendo elas: 1) Quais são os erros relacionados a irregularidades ortográficas mais recorrentes na escrita de alunos do ensino fundamental II?; 2) Quais estratégias didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem de irregularidades ortográficas do português podem compor uma proposta de ensino com vistas a subsidiar a escrita ortográfica de alunos do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental?

Diante de tais questionamentos, levantamos as seguintes hipóteses: 1) a dificuldade mais recorrente na escrita ortográfica dos alunos, relacionada às irregularidades, diz respeito ao fonema /s/, pois este pode ser grafado com dez letras ou dígrafos distintos, a saber, S (sete), C (cilada), Z (vez), SS (massa), X (expectativa), Ç (açúcar), XC (excedente), SC (nascido), SÇ (desço), XS (exsudar); 2) uma proposta de ensino-aprendizagem a partir de estratégias didático-pedagógicas sistemáticas e reflexivas para o ensino e a aprendizagem das irregularidades

ortográficas do português pode desenvolver a escrita dos alunos, aperfeiçoando assim sua proficiência escritora em seu aspecto ortográfico.

Esta pesquisa teve como objetivo geral apresentar uma proposta didático-pedagógica, numa abordagem sistemática e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem, para amenizar os erros ortográficos decorrentes da irregularidade ortográfica que mais se evidenciasse no diagnóstico. No caso, as violações à representação ortográfica do fonema /s/. Seus objetivos específicos foram os seguintes: 1) identificar pesquisas sobre ortografia de alunos de ensino fundamental II (6.º ao 9.º ano) já realizadas; 2) inventariar, com base nos dados diagnósticos dessas outras pesquisas, os erros ortográficos na escrita de alunos ensino fundamental II (6.º ao 9.º ano) para composição do *corpus* desta pesquisa; 3) (sub)categorizar os erros ortográficos encontrados; 4) identificar o erro ortográfico de natureza irregular mais recorrente; 5) apresentar uma proposta didático-pedagógica para a dificuldade mais recorrente na escrita de irregularidades ortográficas.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, utilizou-se principalmente de autores que versam sobre a escrita e a ortografia da língua portuguesa, como Morais (1999; 2009; 2012), Silva, Morais e Melo (2007), Faraco (2020; 2021), Nóbrega (2013), Cagliari (1999; 2003), Oliveira (2005), Lemle (2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Zorzi (1998); autores que tratam do construtivismo, já que tomamos o sujeito da aprendizagem e a concepção de erro numa abordagem construtivista, como Nogueira e Pilão (1998) e Azenha (2001); autores que muito contribuíram na elaboração da proposta de ensino-aprendizagem, por defenderem um ensino sistemático e reflexivo da norma ortográfica, como Morais (2009), Silva, Morais e Melo (2007), Faraco (2021) e Nóbrega (2013); e autores que defendem o uso de estratégias gamificadas e baseadas em jogos (*game-based learning*) no contexto educacional, como Eugenio (2020), Prensky (2012) e Sanches (2021). Além dessas, outras referências foram utilizadas na construção do referencial teórico, conforme consta no capítulo do referencial teórico.

Quanto à metodologia adotada nesta pesquisa, seguimos uma abordagem quanti-qualitativa, pois, a análise de dados procurou, além de selecionar, (sub)categorizar e quantificar, descrever e analisar os dados. Os objetivos foram exploratórios e os procedimentos técnicos são de pesquisa bibliográfica, uma vez que tomou como base material já elaborado, além da sua natureza diagnóstica, interpretativa e propositiva.

A pesquisa tomou como *corpus* dados de três (3) trabalhos voltados para o estudo da ortografia realizados por mestras egressas do Programa de Mestrado Profissional em Letras

(PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)³. Tais trabalhos, em suas fases diagnósticas, analisaram erros ortográficos nas produções textuais escritas de 59 alunos pertencentes a escolas públicas, sendo 28 do 6.º ano (47%) e 31 do 7.º ano (53%), do ensino fundamental. Ao compor o nosso *corpus*, analisamos os dados linguísticos das referidas pesquisas, selecionamos os erros ortográficos que constituíam casos de violações à natureza regular ou irregular da ortografia da língua portuguesa. Posteriormente, (sub)categorizamos esses dados quanto às violações à (ir)regularidade da ortografia do português, os quantificamos e os analisamos.

A análise quantitativa dos dados apontou que 84% dos erros ortográficos correspondem às regularidades e 16% às irregularidades. Constatou-se também que a regularidade morfossintática é a subcategoria de erro ortográfico mais recorrente nas produções textuais dos alunos pesquisados (62%). Os erros ortográficos advindos das múltiplas representações ortográficas do fonema /s/ representaram mais da metade das violações ortográficas (53%) da subcategoria das irregularidades.

Com base nesse resultado, elaboramos uma proposta de ensino-aprendizagem para amenizar o erro ortográfico mais recorrente na escrita de irregularidades ortográficas da língua portuguesa, no caso, como já informado, os erros ortográficos caracterizados pelas violações ortográficas da representação do fonema /s/, na escrita de alunos do ensino fundamental II. Tal proposta constitui-se de atividades escritas, atividades gamificadas e jogos digitais, contemplando um ensino e uma aprendizagem sistemáticos e reflexivos da norma ortográfica da língua portuguesa, no tocante às representações do fonema /s/.

Segundo Eugênio (2020, p. 25), “atualmente, as escolas lidam com estudantes que desenvolveram um modo de organizar o pensamento com base em meios não só analógicos, mas também digitais, e essa combinação está permitindo um nível de ação e interação mais dinâmico e instantâneo”. Dessa forma, no contexto atual da educação, a utilização de ferramentas tecnológicas no ensino é, certamente, algo viável e necessário para despertar o interesse dos alunos e promover a aprendizagem dos conteúdos.

Por ser uma pesquisa propositiva e não interventiva, não há apresentação de resultados relativos à eficácia ou não da aplicação da proposta de ensino-aprendizagem em sala de aula. Entretanto, salientamos que as atividades foram elaboradas com base em revisão bibliográfica de autores especialistas no assunto, por isso, defendemos que a utilização dessas atividades por professores em sala de aula poderá contribuir para que os alunos desenvolvam uma escrita

³ A especificação das referidas pesquisas encontra-se na metodologia deste estudo.

ortográfica mais satisfatória.

Esta pesquisa estrutura-se da seguinte maneira: na Introdução, expusemos a pergunta científica, o objeto de estudo, as hipóteses sobre este objeto, os objetivos, a justificativa e a metodologia, além da citação dos teóricos que sustentam este estudo. O segundo capítulo é o Referencial Teórico que fundamenta e norteia este trabalho, no qual apresentamos a revisão bibliográfica de teorias, estudos e reflexões sobre escrita, norma ortográfica e sua aprendizagem. No terceiro capítulo, apresentamos a Metodologia traçada para o desenvolvimento desta investigação, a descrição dos pressupostos metodológicos utilizados, contextualização da pesquisa, perfil dos participantes, descrição dos trabalhos que cederam os dados para a composição do *corpus* deste estudo, os procedimentos metodológicos das etapas diagnóstica e propositiva, bem como a análise e descrição de dados e resultados. No capítulo 4, abordamos a proposta de ensino-aprendizagem elaborada com base num ensino sistemático e reflexivo da norma ortográfica do português. Por fim, apresentamos as considerações finais, referências e apêndices. A seguir, discorreremos o referencial teórico em que se fundamenta esta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, bem como sobre a sua apropriação, foi feita com base nos autores Morais (1999; 2009; 2012), Cagliari (2003), Faraco (2021), Oliveira (2005), Morais e Leite (2012), Ferreira e Teberosky (1999), entre outros que abordam essas temáticas.

No tocante ao sujeito da aprendizagem e à concepção de erro adotados nesta pesquisa, respaldamo-nos nos pressupostos teóricos da teoria construtivista de Piaget. Dessa maneira, o sujeito não é passivo, mas é capaz de pensar/refletir sobre o objeto do conhecimento e tomar decisões sobre ele, e o erro cometido pelo indivíduo é considerado de forma construtiva, como algo inerente ao processo de aprendizagem, conforme Nogueira (1998) e Azenha e Pilão (2001).

No que diz respeito à norma ortográfica do português e ao seu ensino e aprendizagem, orientamo-nos por Morais (1999; 2009; 2012), Silva, Morais e Melo (2007), Faraco (2020; 2021), Nóbrega (2013), Cagliari (1999; 2003), Oliveira (2005), Lemle (2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Zorzi (1998), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e especificamente de Faraco (2021) para tratar das representações ortográficas múltiplas do fonema /s/.

Para a utilização de estratégias gamificadas e o ensino baseado em jogos na proposta de ensino-aprendizagem elaborada, tomamos como base, principalmente, os autores Eugênio (2020), Prensky (2012) e Sanches (2021).

2.1 O sistema de escrita da língua portuguesa

A compreensão de qualquer sistema de escrita relaciona-se ao entendimento de como essa prática surgiu e evoluiu ao longo da história da humanidade. Em vista disso, antes de tratarmos especificamente das características do sistema de escrita do português, abordamos um pouco sobre como se deu o processo evolutivo da língua escrita desde o seu surgimento no mundo.

As primeiras tentativas de uma comunicação por escrito ocorreram na pré-história⁴, quando os homens desenhavam figuras de animais – entre outros elementos da natureza – nas paredes das cavernas a fim de transmitirem alguma mensagem. Nesse sentido, como afirma

⁴ A pré-história corresponde ao período que antecede o surgimento das primeiras civilizações. As pinturas rupestres são consideradas arte pré-histórica e marcam os primeiros registros do ser humano (FERNANDES, 2022).

Faraco (2021, p. 54), “a escrita é fundamentalmente um desenho [...] e dá continuidade à antiga experiência humana com o registro figurativo do mundo que observava”, ou ainda, nas palavras de Cagliari (2003), a pintura está presente na base de todo sistema de escrita.

A evolução do homem em sociedade provocou também uma evolução na linguagem verbal, era preciso registrar de alguma forma o que se falava para que as palavras não se perdessem na efemeridade do tempo e pudessem ser lidas em qualquer momento. Segundo Faraco (2021), foram as transformações na vida econômica, social e política que impulsionaram a criação do “meio escrito de expressão da linguagem verbal”; era preciso criar sistemas de registros gráficos de contabilidade e administração para que a sociedade se organizasse.

Assim como Faraco (2021), Oliveira (2005) também postula que foi essa necessidade de o ser humano se organizar socialmente que o levou a criar mecanismos de registrar a linguagem verbal. O autor descreve que há cerca de 6.000 anos, no Oriente Médio, para contabilizar animais, os pastores desenhavam bois, ovelhas ou carneiros e registravam, com tracinhos associados às figuras desenhadas, a quantidade de animais levada para o pasto. Desse modo, sabiam quantos teriam de trazer de volta quando fossem buscá-los.

Esse formato de escrita, baseado em desenhos (ou pictogramas) representativos de elementos e acontecimentos da realidade daquilo que se pretendia dizer, de “caráter icônico”, é chamado de pictografia. A Figura 1 a seguir ilustra esse tipo de escrita:

Figura 1 – Pictograma de escrita asteca

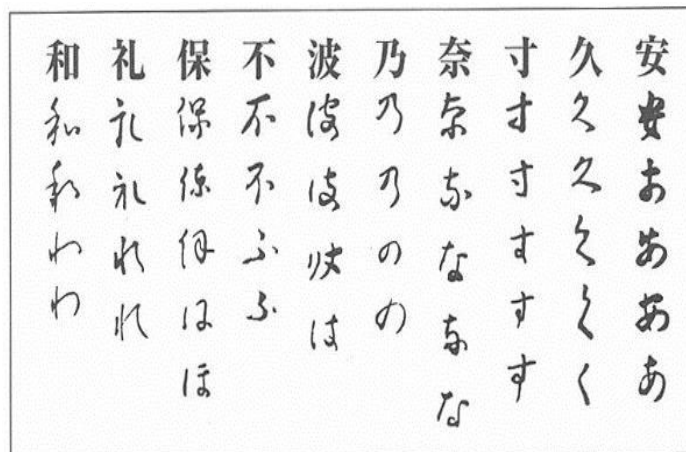


A Figura 1 retrata a escrita pictográfica asteca e representa dois deuses dessa cultura: *Quetzacoatl* e *Tezcatlipoca*. Este último era considerado o deus mais poderoso da religião politeísta asteca, já aquele, presente também na religião maia com o nome de *Kukulkán*, era o deus do aprendizado.

Contudo, como afirma Oliveira (2005), essa era uma forma de comunicação escrita bastante limitada, já que nem tudo podia ser desenhado, como por exemplo, os sentimentos e, em consequência disso, a escrita pictográfica⁵ (FIGURA 1) evoluiu, dando base para o surgimento da escrita ideográfica.

A escrita ideográfica, por sua vez, possui mais amplitude em seu caráter significativo, pois “[...] passa a representar não apenas o que se desenhou, mas, por extensão, qualquer conceito relacionado ao conceito original” (OLIVEIRA, 2003, p. 22). Neste caso, perde-se o “caráter icônico”, assim, não há mais semelhança guardada entre a imagem desenhada e o objeto representado, ou seja, um ideograma representa uma ideia e não um objeto específico (FIGURA 2).

Figura 2 – Ideograma de escrita chinesa



Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-diferenca-entre-as-escritas-coreana-japonesa-e-chinesa/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

A Figura 2 representa a escrita ideográfica chinesa, todavia os japoneses e os coreanos também utilizam esse sistema⁶. Segundo Oliveira (2005), os chineses mantêm a escrita ideográfica até os dias atuais porque, na verdade, falam-se várias línguas na China, portanto, é interessante para eles preservarem uma escrita comum para facilitar a comunicação.

⁵ Os cantos Ojibwa da América do Norte, as histórias em quadrinhos também exemplificam a escrita pictográfica (CAGLIARI, 2003).

⁶ A escrita egípcia (ou heliográfica) e a mesopotâmica (ou suméria) também são exemplos de escrita ideográfica.

No entanto, as duas escritas, pictográfica e ideográfica, são problemáticas. A pictográfica é limitada por não conseguir criar ícones específicos para representar cada palavra, e a escrita ideográfica possui “[...] quantidade quase que ilimitada de conceitos que precisam ser representados” (OLIVEIRA, 2005, p. 23), tornando complexo o seu aprendizado. Assim, com o passar do tempo, os traços da escrita ideográfica (ideogramas) foram cada vez mais se distanciando do objeto representado, tornando-se uma simples convenção da escrita. E a partir dessa evolução, surgiu o alfabeto. Segundo Cagliari (2003), as letras do alfabeto

[...] tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser simplesmente uma representação fonética (CAGLIARI, 2003, p. 109).

Nesse sentido, a escrita evolui do plano do significado para o plano do significante, ou seja, deixa de se relacionar com os sentidos (sistemas pictórico e ideográfico) e volta-se para os sons da língua (sistema alfabético).

Os sistemas de escrita constituídos de letras alfabéticas, naturalmente, passaram por muitas transformações até chegarem às formações atuais. Segundo Cagliari (2003), a princípio, houve um sistema silabário em que um conjunto de sinais específicos representava cada sílaba. Nessa escrita silábica, Oliveira (2005, p. 24) afirma que ocorre “uma representação de uma unidade maior do que um som individual” e que muitas línguas se utilizaram ou ainda utilizam desse sistema como, por exemplo, o japonês.

Posteriormente, os fenícios adaptaram vários símbolos da escrita ideográfica egípcia e conseguiram elaborar um “inventário reduzido de caracteres” com sons consonantais e, assim, ainda que sem as vogais, surge a primeira noção de uma escrita alfabética. Por conseguinte, os gregos adaptaram a escrita fenícia e, juntando consoantes e vogais, criaram o que de fato veio a ser considerado o primeiro alfabeto. Finalmente, os romanos adaptaram a escrita grega, e essa adaptação constitui o sistema alfabético greco-latino, de onde provém o alfabeto da língua portuguesa.

O sistema de escrita da língua portuguesa possui base predominantemente alfabética, isto é, constitui-se de letras (grafemas) que representam os sons (fonemas), e apresenta, também, elementos da escrita ideográfica, como por exemplo, os numerais (1, 2, 3...), o cifrão (\$), que representa o dinheiro mundialmente, símbolos matemáticos como o da raiz quadrada ($\sqrt{\quad}$), sinais de pontuação (?, !), os logotipos, as placas de trânsito, entre outros (CAGLIARI, 2003).

Porém, é necessário esclarecer que o fato de se dizer que as letras representam os sons na escrita alfabética, constitui apenas um princípio geral teórico. Segundo Faraco (2021), embora a escrita alfabética seja constituída de consoantes e vogais, não deve jamais ser entendida como puramente fonética, isto é, cada letra corresponder exatamente a um som. Na verdade, “a escrita alfabética é, assim, uma escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência a representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia” (FARACO, 2021, p. 56). Seguindo a mesma ideia, Cagliari (2003) esclarece que a relação entre letras e sons é bastante complexa, pois a escrita não espelha a fala.

Tomadas pelo senso comum, muitas pessoas se questionam o porquê de a escrita ser tão complexa, acreditam equivocadamente que tudo seria mais fácil e simplificado se a escrita espelhasse a pronúncia e que, se assim fosse, os erros gerados na ortografia em decorrência de representações arbitrárias e múltiplas estariam sanados. Ou seja, como afirma Morais (1999), muitos creem num ideal fonográfico que “visa a manter uma pureza atribuída ao princípio alfabético”. Todavia, entre outros fatores que inviabilizam essa simplificação, sem dúvidas, a questão mais emblemática é a variação linguística, pois, a pronúncia varia o tempo todo em decorrência de fatores regionais, sociais, estilísticos ou temporais. Então, escolher qual dialeto tomar como modelo de escrita seria extremamente problemático e polêmico (MORAIS, 1999).

Segundo Faraco (2021), ao proporem “reformas mirabolantes” para facilitar a escrita ortográfica das palavras, as pessoas não compreendem que a grande qualidade da escrita da língua é justamente o grau de abstração da pronúncia. O autor afirma que é

[...] esta abstração que garante uma escrita comum e mutuamente compreensível aos falantes das mais diferentes variedades da língua. Dispomos por exemplo, de uma única forma ortográfica – *dente* – embora sejam muitas as pronúncias dessa palavra nas diferentes variedades da língua: [dê.ti], [dê.tɪ], [dê.ỹ.ti], [dê.tʃi], [dê.tʃ] (FARACO, 2021, p. 56).

Portanto, com uma escrita alfabética, o significado de uma palavra estará mantido mesmo que os falantes a pronunciem de modos distintos. Devido a isso, as pessoas são livres para usar seus dialetos tão importantes à manutenção das identidades linguística e cultural de qualquer região. Embora, nesta pesquisa, defendemos o ensino normativo da ortografia, reconhecemos a importância de se valorizar e respeitar as variedades linguísticas utilizadas pelos alunos em sala de aula. Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2005) postula que

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos

comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social [...] (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Como posto pela autora, a valorização dos aspectos socioculturais impressos e exteriorizados por meio da língua falada não exclui o direito ao ensino da norma-padrão, muito pelo contrário, o ensino torna-se democrático quando o aluno compreende que o seu jeito de falar não é errado, feio ou menos importante, mas que é necessário aprender a variedade de prestígio para se inserir com dignidade e cidadania nas práticas sociais de comunicação formal.

Conforme Cagliari (2003), o uso das letras é alfabético, haja vista que cada uma corresponde a um “segmento fonético”, como em “pata” [ˈpata] e “faca” [ˈfaka], em que as letras componentes dessas palavras pertencem a uma escrita alfabética. Entretanto, elas também podem deixar de ter um uso propriamente alfabético e assumir uma relação com as sílabas. Como exemplo, o autor cita as palavras “técnica” [ˈtɛ-ki-ni-ka], “apto” [ˈa-pi-tu] e “afta” [ˈa-fi-ta], em que a sonoridade das consoantes C, P e F, presentes em cada uma das palavras, assume valor silábico, respectivamente [ki], [pi] e [fi]. Cagliari (2003) chama atenção para o fato de que o valor silábico não provém necessariamente do nome da letra, pois na palavra “apto”, por exemplo, o P (pê) assume o som de [pi].

O sistema de escrita do português conta com recursos especiais para representar alguns sons da fala. Cagliari (2003) cita o uso dos dígrafos, como o GU em “guerra” ou QU em “queijo”, em que há duas letras representando apenas um som; o uso de letras sem reprodução sonora na fala, como é o caso do H na palavra “hora”; o uso de uma mesma letra para representar diferentes segmentos fonéticos, por exemplo, a letra X em “próximo”, “exame” e “táxi”; ou o contrário, um mesmo segmento fonético relacionado a letras distintas, como o som [j], que pode ser representado na escrita com X (“caixa”) ou CH (“chave”). O uso de sinais gráficos também colabora para uma diferenciação sonora das letras, são os chamados sinais diacríticos, isto é, o acento agudo, o acento grave, o til, o acento circunflexo, além dos sinais de pontuação, responsáveis por marcar a entoação da fala na escrita, por exemplo, o ponto final, o ponto de interrogação e o de exclamação. Por fim, o autor cita o uso morfológico das letras, quando elas formam as abreviaturas e as siglas, como *Av. (avenida)* e *IPSEMG (Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais)*, entre tantas outras.

Contudo, mesmo existindo tantos recursos na escrita para tentar representar a fala, como os citados acima, há ainda muitos fatos fonéticos sem indicação na escrita. Cagliari (2003)

aponta algumas situações, a saber: existem palavras escritas que têm um número variável de sílabas na fala, como por exemplo, a palavra “técnica”, a qual possui três sílabas na escrita (téc-ni-ca) e três ou quatro na pronúncia [ˈtɛk-ni-ka] ou [ˈtɛ-ki-ni-ka]; a duração da sílaba também não é captada pela escrita, por exemplo, a palavra “batata” apresenta a primeira sílaba breve, a segunda longa e a última breve, e não há nada na escrita marcando essa diferenciação; o acento tônico da fala também não é indicado na escrita, claro que existem palavras marcadas com acentos gráficos, mas são casos isolados e com regras bastante limitadas; a quantidade de recursos marcadores da entoação e da nasalidade também é muito pequena; e por último, não há indicação da velocidade ou qualidade da fala e nem das atitudes gestuais dos falantes.

Ou seja, há no ato de fala ainda muitos recursos que a escrita precisa dar conta para que o texto escrito não fique confuso. Segundo Cagliari (2003, p. 120), “a escrita tem que criar, com palavras, o ambiente não linguístico que serve de contexto para quem fala”, e esse processo não é simples, se faz de acordos convencionais para o uso das letras alfabéticas e de sinais gráficos como os da pontuação. Assim, entendemos que qualquer sistema de escrita alfabética, não só o português, realmente não tem condições de se espelhar na fala, que é tão dinâmica, real, volátil e, por isso mesmo, viva. Na seção seguinte, tratamos da apropriação da escrita.

2.2 A apropriação da escrita

Antes de abordarmos propriamente o processo de aprendizagem da escrita, é necessário esclarecer que a compreensão do sistema de escrita alfabética não se confunde com o aprendizado da norma ortográfica⁷. Portanto, quando a criança compreende o uso das letras do alfabeto, ela ainda desconhece a ortografia de sua língua.

De acordo com Morais (2009; 1999), a criança aprende gradualmente o funcionamento da escrita alfabética, passando a compreender a forma gráfica de cada letra e seus respectivos valores sonoros, todavia, esse conhecimento não a leva a escrever ortograficamente. Por outro lado, não se pode desconsiderar que o aprendiz em fase inicial de apropriação da escrita (alfabetização) já apresenta dúvidas ortográficas quando, por exemplo, percebe que letras diferentes representam o mesmo som; no entanto, ele ainda não sistematizou a norma ortográfica:

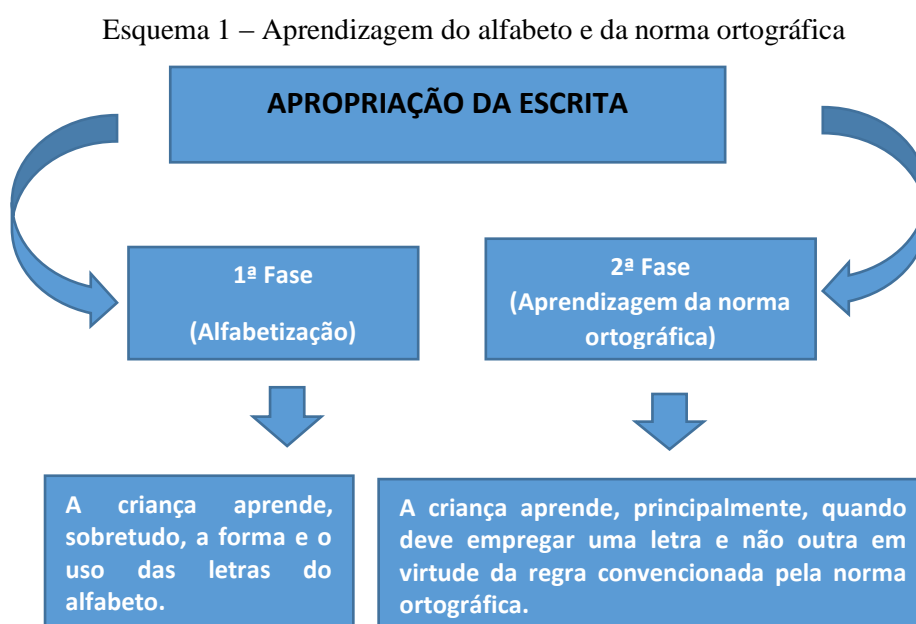
Se na história da humanidade os sistemas de escrita alfabética surgiram antes das normas ortográficas, algo semelhante ocorre no desenvolvimento individual. A criança

⁷ Entende-se por norma ortográfica um saber normativo, convencional, que prescreve a forma correta de se grafar as palavras segundo o padrão oficial da língua (MORAIS, 1999).

inicialmente se apropria do sistema alfabético: num processo gradativo, descrito pelas pesquisas da psicogênese da escrita, ela aos poucos “domina a base alfabética”. Isto é, não só aprende a forma das letras, a direção da escrita na linha e a orientação com que se escreve na folha de papel, mas elabora diversos conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética. [...]

O que o aprendiz nessa fase ainda não domina, porque desconhece, é a norma ortográfica. Ela pode já ter notado algumas incongruências de nosso sistema alfabético [...], mas ainda não internalizou as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas (MORAIS, 2009, p. 28-29)⁸.

Com a alfabetização, a criança já consegue ler e escrever seus primeiros textos, o que não significa que ela escreverá sem cometer erros ortográficos. Assim, a próxima etapa da aprendizagem da escrita deverá contemplar um longo e sistemático ensino sobre a norma ortográfica. O Esquema 1 a seguir ilustra as etapas de aprendizagem do alfabeto e de aprendizagem da norma ortográfica.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na primeira fase, indicada no Esquema 1 como a fase da aprendizagem do alfabeto, erros como *cdra* (“cadeira”) ou *bde* (“bonde”) revelam que o aluno ainda está se apropriando do sistema alfabético. Na segunda fase, descrita no Esquema 1 como o período de aprendizagem da norma ortográfica, violações do tipo *qero* (“quero”) ou *caroça* (“carroça”) indicam que o aprendiz já venceu a etapa da alfabetização, entretanto, ainda não domina todas as convenções da ortografia da língua portuguesa.

⁸ A psicogênese da língua escrita citada pelo autor será abordada logo adiante, nesta seção.

A escrita alfabética indica as possibilidades de usos das letras, por exemplo, estabelece que um determinado som pode ser grafado por mais de um grafema (R ou RR, por exemplo), no entanto, não indica os critérios de escolha da letra a ser escrita. A responsável por isso, por indicar as regras de uso das letras, é a norma ortográfica. Além disso, ela também estabelece grafias que não se pautam em regras, exigindo o uso da memória no momento da escrita (MORAIS, 1999; 2009). Esclarecida a diferença entre aprendizagem do sistema alfabético e da norma ortográfica, passamos, então, ao estudo de como as crianças se apropriam do primeiro sistema. A aprendizagem da ortografia será tratada em seção posterior.

Até meados da década de 1980, prevalecia no âmbito da alfabetização no Brasil o ensino tradicional baseado nos chamados métodos sintético e analítico. O método sintético preconizava que a aprendizagem da língua escrita deveria partir de unidades menores da língua (fonemas, sílabas) em direção às unidades maiores (palavra, frase, texto). Em contrapartida, o método analítico postulava o contrário, que se partisse de unidades maiores para unidades menores (SOARES, 2021).

Segundo Ferreiro (2011), no ensino tradicional, a aprendizagem da escrita alfabética centra-se na relação entre o método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão da criança, ou seja, o método será mais efetivo se o aprendiz apresentar variáveis positivas como boa lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, quociente intelectual normal, boa coordenação viso-motora, boa articulação, enfim, “se tudo vai bem, também a aprendizagem da lectoescrita vai bem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Nessa perspectiva, os métodos de ensino eram aplicados sem que fossem consideradas as capacidades cognitivas do sujeito de refletir sobre o objeto do conhecimento: a língua escrita. Não havia uma maior compreensão de como a aprendizagem se processava na cabeça da criança.

Consoante Morais (2012), embora haja diferenças entre o método analítico e o sintético, ambos têm em comum a mesma teoria do conhecimento subjacente, ou seja, a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Em tal perspectiva,

O aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto), recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Dessa forma, o sujeito da aprendizagem é colocado como um ser passivo, o qual deve memorizar e repetir mecanicamente o traçado das letras, associando-as aos sons que substituem. Para aprender ler e escrever, bastaria apenas que a criança tivesse prontidão (discriminação visual, auditiva, coordenação motora fina etc.) para receber as informações sobre as letras e sobre seus valores sonoros. E assim, segundo Morais e Leite (2012), a alfabetização deveria ocorrer a partir do treino das correspondências som-grafia apresentadas nas cartilhas⁹, “seja pela memorização das famílias silábicas (BA, BE, BI, BO, BU; LA, LE, LI, LO, LU), seja pela leitura repetitiva de palavras que começam com uma mesma relação fonema-grafema” (MORAIS; LEITE, 2012, p. 6). Ainda segundo os autores, as crianças decoravam a cartilha, memorizavam as sílabas, porém continuavam sem compreender como funcionavam as letras do alfabeto.

No entanto, esse cenário sofreu uma grande mudança quando houve a publicação da teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999)¹⁰. Tais estudos são considerados precursores na descrição dos processos através dos quais as crianças aprendem a ler e escrever e provocaram, a partir da década de 1980, uma verdadeira reviravolta na forma de se alfabetizar, quando questionaram a eficácia dos métodos tradicionais de ensino, o analítico e o sintético. Telma Weisz¹¹, doutora em psicologia escolar pela USP e responsável por escrever a apresentação do livro “Psicogênese da língua escrita” das pesquisadoras em questão, afirma que tais estudos representam uma espécie de marco divisor na história da alfabetização e, provavelmente, os professores mais jovens não conseguem avaliar os impactos que as ideias expressas no livro tiveram na educação brasileira.

Os estudos da teoria da psicogênese da língua escrita¹² de Ferreiro e Teberosky (1999), objetivam explicar a gênese ou origem do conhecimento, especificamente, explicam como as crianças compreendem o sistema de escrita alfabética a partir da alfabetização. Para tanto, levam em consideração a competência linguística das crianças, bem como suas capacidades

⁹ As cartilhas eram uma espécie de “bíblia da alfabetização”, os professores deveriam focar o ensino nas diversas lições que elas traziam, porém, segundo Morais (2012), as atividades propostas nessas cartilhas eram muito limitadas e não provocavam a reflexão, acreditava-se que o aluno aprenderia mecanicamente copiando sem pensar.

¹⁰ As autoras são pesquisadoras e psicólogas argentinas e desenvolveram suas pesquisas em escolas de Buenos Aires com crianças em etapa inicial da aprendizagem da escrita, com idade entre 4 e 6 anos. Para tanto, selecionaram crianças de classes socioeconômicas baixa e média. Basearam-se em trabalhos experimentais desenvolvidos nos anos de 1974, 1975 e 1976. Neste último ano iniciaram a escrita do livro *Los sistemas de escrita en el desarrollo del niño*, traduzido para o português com o título *Psicogênese da língua escrita*, o qual só foi publicado em 1986, ano em que finalizaram a formulação da teoria (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

¹¹ Telma Weisz, doutora em psicologia escolar pela Universidade de São Paulo (USP), escreveu a apresentação do livro “Psicogênese da língua escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

¹² Assim como Morais (2012), considerando as grandes transformações provocadas na alfabetização pelos estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), nesta pesquisa, também a denominamos “teoria da psicogênese” ou “teoria da psicogênese da escrita”.

cognitivas de raciocinar sobre o objeto língua escrita. Seguindo os pressupostos da teoria da aprendizagem de Piaget e a concebendo como uma teoria geral dos processos de aprendizagem do conhecimento, esses estudos colocam o aprendiz como um sujeito ativo, capaz de construir sua própria aprendizagem, de pensar e criar hipóteses de como funciona a escrita alfabética antes mesmo de ser exposto ao seu ensino formal (escolar). As autoras, nessa perspectiva, consideram os aprendizes um ser “cognoscente”, ou seja,

O sujeito que conhecemos através da teoria Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Desse modo, tomando o sujeito como ativo no processo de apropriação da escrita alfabética, ocorre uma distinção entre métodos de ensino e processos de aprendizagem. Segundo as autoras, essa diferenciação é importante, pois, num marco da teoria piagetiana, os estímulos não atuam diretamente, mas são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito e, nesse ato de transformação, ele interpreta o estímulo (objeto) e, em consequência disso, sua conduta torna-se compreensível. Segundo Ferreiro (2015), notadamente, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre em um ambiente social, mas as práticas e as informações sociais são transformadas pelo aprendiz quando ele tenta compreender o conteúdo recebido externamente, e esse é o “significado profundo da noção de *assimilação* que Piaget colocou no âmago de sua teoria” (FERREIRO, 2015, p. 25).

Outra questão considerada problemática na visão tradicionalista de ensino é o fato de o processo de aquisição da escrita ser considerado como a aprendizagem de um código de transcrição entre letras e sons. Pensado dessa forma, a criança, ao decorar a equivalência entre som e letra (fonemas e grafemas), seria capaz de decodificar ou codificar as palavras. A aprendizagem da escrita não passaria de um treino, de prática repetitiva e acúmulo de informação (MORAIS, 2012). No entanto, a teoria da psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) postula que a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional porque sua aprendizagem não depende de codificação e decodificação de palavras, é um processo muito mais complexo do que isso, pois exige do aprendiz reflexão e compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética.

Para Morais (2012), embasado na teoria da psicogênese da escrita, o código não descreve adequadamente o processo de aprendizagem da escrita. Em sua perspectiva, o código

pressupõe que o seu usuário já conheça previamente os elementos codificados. Por exemplo, uma pessoa pode criar símbolos para representar e substituir as letras do alfabeto; desse modo, para se aprender tal código, basta apenas que um sujeito memorize os símbolos correspondentes a cada letra, as quais ele já conhece. Algo semelhante não é observável na apropriação da escrita alfabética, que exige do aprendiz muito mais do que pura codificação, pois, a princípio, as regras de funcionamento do sistema alfabético não estão disponíveis e ele desconhece como as letras funcionam.

Para compreender o sistema de escrita alfabética, o aprendiz precisa entender primeiramente o que as letras representam (ou notam ou substituem) e como elas criam essas representações (MORAIS, 2012). Para alcançar essas respostas, a criança passa por cinco fases de escrita diferentes, as quais embasam a pesquisa da teoria da psicogênese:

- fase da escrita pré-silábica: a criança ainda não compreende que as letras representam ou notam a pauta sonora da língua.
- fase da escrita intermediário-silábica: as crianças ainda não reconhecem o valor sonoro das letras, mas já escrevem caracteres mais parecidos com elas. Percebe-se uma maior organização dos traçados das letras em relação ao nível anterior.
- fase da escrita silábica: a criança percebe uma relação entre a escrita e a fala e por isso tende a pronunciar as palavras dividindo-as em sílabas, para depois tentar grafá-las no papel.
- fase da escrita silábico-alfabética: a criança nota mais claramente que a escrita se baseia na pauta sonora da língua oral e procura escrever mais de acordo com a sua fala. Normalmente, ao grafar as palavras o faz deixando de escrever algumas letras, mas é notável a sua tentativa de ajustar a escrita aos sons de sua fala.
- fase da escrita alfabética: a criança já consegue escrever com hipóteses fonéticas. Sua escrita revela claramente que ela já distingue os traços das letras do alfabeto, bem como reconhece o valor sonoro de quase ou todas elas. O alfabetizando ainda cometerá erros de escrita, não por falta de domínio do princípio alfabético, mas porque desconhece a norma ortográfica. O seu desafio seguinte é justamente descobrir as regras prescritas convencionalmente pela norma ortográfica.

A contribuição de Ferreiro e Teberosky (1999) para a área da alfabetização é demonstrar como as crianças aprendem o sistema de escrita alfabética. A pesquisa das autoras não objetivou propor metodologias para o ensino da escrita inicial. Segundo as pesquisadoras, antes de se

discutir sobre qual método de ensino é o mais apropriado, é preciso primeiramente conhecer os processos de aprendizagem do sujeito; caso contrário, os métodos serão sempre uma “querela” insolúvel. As autoras definem da seguinte forma o objetivo do livro “A psicogênese da língua escrita”:

[...] nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima da disputa sobre os métodos de ensino, mas tendo como fim último o de contribuir na solução de problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35)

No entanto, segundo Morais (2012), embora a apropriação da psicogênese da escrita no campo da alfabetização tenha trazido contribuições significativas, ela também causou problemas graves. Não discorreremos sobre todos esses problemas, mas um dos principais diz respeito à má interpretação do construtivismo, base da teoria da psicogênese, pois se acreditou que as crianças aprenderiam natural e espontaneamente se fossem expostas a condições favoráveis de aprendizagem da escrita e leitura, como por exemplo, ler e escrever textos, diariamente. Nessa linha de raciocínio, o professor não precisaria mais sistematizar o ensino, pois os alunos, cada um a seu tempo, aprenderiam sozinhos. E assim o construtivismo, uma teoria do conhecimento que não objetiva propor o como ensinar, mas demonstrar como o indivíduo aprende, passou a ser confundido com método de ensino, já que os métodos tradicionais sintético e analítico estavam condenados e não havia clareza de uma nova proposta de ensino da escrita alfabética.

Mesmo reconhecendo os limites e lacunas da teoria da psicogênese, Morais (2012) compactua e se apropria dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), pois, para o autor, tal teoria não resolveu todos os problemas da área da educação, porém trouxe avanços significativos ao mostrar que as tradicionais formas de se ensinar o sistema de escrita alfabética não eram adequadas, já que não consideravam as capacidades cognitivas do aprendiz. Com essa nova perspectiva, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) demonstrou a necessidade de repensar e mudar a forma de se conceber o ensino da escrita alfabética.

Na seção seguinte, abordamos alguns conceitos do construtivismo, os quais achamos pertinentes ao embasamento teórico da nossa pesquisa.

2.3 O sujeito e o erro na perspectiva construtivista de Piaget

Esta pesquisa pretende elaborar proposta de ensino-aprendizagem sistemática e reflexiva para o ensino das irregularidades ortográficas do português, considerando o sujeito da aprendizagem e a noção de erro numa perspectiva construtivista. À primeira vista e superficialmente parece controverso, já que a pesquisa defende a sistematização do ensino de ortografia, e o construtivismo postula que a elevação do conhecimento é fruto da própria reflexão do sujeito sobre o objeto a ser aprendido. No entanto, assim como Morais (2012), acreditamos que compreender que o sujeito reflete e constrói o seu conhecimento não significa que ele não necessita de uma condução sistemática no seu processo de aprendizagem. De acordo com o autor, pressupor que os alunos aprenderão sozinhos acarreta consequências desastrosas à educação. Inclusive, cita que um dos problemas trazidos pela má interpretação da teoria da psicogênese da língua escrita, que tem como base a teoria construtivista de Piaget, é justamente o não ensino da norma ortográfica.

Primeiramente, antes de se falar do papel assumido pelo sujeito na aquisição do conhecimento e sobre como o erro é visto na perspectiva construtivista, esclarecemos que o construtivismo é uma teoria geral do conhecimento, e não uma teoria específica aos conhecimentos da língua escrita (AZENHA, 2001). O que Ferreira e Teberosky (1999) fizeram em suas pesquisas foi um uso particular do construtivismo na gênese da língua escrita.

O sujeito descrito no construtivismo nos interessa porque é um sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento, capaz de interagir e de refletir sobre o objeto que pretende conhecer. Defendemos que o aluno deve refletir sobre a norma ortográfica (objeto do conhecimento desta pesquisa) para compreendê-la. Segundo Nogueira e Pilão (1998), na perspectiva construtivista, o aluno não deve ser visto como passivo, ou seja, sua função nesse processo de aquisição do conhecimento não é apenas ouvir, anotar, memorizar ou reproduzir conhecimentos transmitidos sem questionamentos. Ele deve ser um sujeito inquieto, que busca respostas para suas indagações, um sujeito que transforma (assimila) os elementos do meio, de modo a modificar a si mesmo, passando a ser uma pessoa diferente. A aprendizagem é vista como um processo. Segundo as autoras,

Não se encaixam aqui, portanto, alguém que ensina e alguém que aprende de forma estática e linear, ou seja, de um lado alguém que é dono do saber, é dono das formas adequadas de aprendizagem e, de outro lado, alguém que não é capaz de pensar sem a ajuda alheia, alguém que se coloca como mero receptor de mensagens transmitidas pelos donos da informação. (NOGUEIRA; PILÃO, 1998)

Sendo assim, o aluno deve ser colocado no centro do processo de aprendizagem, todavia, isso não significa que ele terá total liberdade para fazer o que quiser, o papel do professor não é apenas de observador, sua função é intervir na aprendizagem, criando situações que colaborem na construção do conhecimento. Segundo Nogueira e Pilão (1998), o papel do professor construtivista é criar situações que provoquem o aluno de modo a lhe dar condições de gerar conhecimentos próprios.

Apesar de, como já abordamos, o construtivismo colocar o aluno como a figura central da aprendizagem e propor que o conhecimento se faz pelo próprio pensar do sujeito, o conhecimento não será adquirido se não houver mediação externa, o professor, por exemplo. Segundo Cagliari (2009), a educação não se faz somente com o ensino, com a simples transmissão de conhecimentos por parte do professor, como também não somente da aprendizagem, acreditando que os alunos construirão e descobrirão tudo sozinhos e do jeito que quiserem. Para o autor,

Deve haver um equilíbrio entre os dois tipos de atividade: o professor deve ensinar, caso contrário, as escolas não precisariam existir, pois cada um aprenderia por iniciativa própria. Por outro lado, o professor não deve ser dono da educação, aquele que tem tudo sob controle. É preciso que haja também uma grande participação do aprendiz, porque, afinal de contas, é ele quem precisa aprender e mostrar o que aprendeu e, sobretudo, saber que aprendeu. O aluno só pode ter certeza de que de fato aprendeu algo, quando, por iniciativa própria, conseguir utilizar adequadamente os conhecimentos que são objeto do seu processo de aprendizagem. (CAGLIARI, p. 41-42, 2009).

Ou seja, assim como postula Moraes (2005, 2012), o aluno não compreenderá sozinho as normas ortográficas, uma convenção social e normativa, portanto suas características e propriedades precisam ser sistematizadas pelo professor. O professor, por sua vez, deve entender que o seu aluno é um sujeito ativo no processo e tem capacidade de refletir sobre a organização e o funcionamento da ortografia, o que exige a condução de um ensino para a aprendizagem desse objeto pautada na reflexão.

A concepção de erro numa perspectiva construtivista também muito interessa a esta pesquisa, pois a postura e o entendimento do professor diante do erro ortográfico de seu aluno têm consequências que implicam diretamente o processo de aprendizagem desse conteúdo. Para Ferreiro e Teberosky (1999), considerar o erro como construtivo é essencial, já que ele naturalmente faz parte do processo de apropriação da escrita e, na maioria das vezes, é fonte reveladora das hipóteses que o aprendiz faz quando tenta compreender o funcionamento da escrita. Corroborando a psicologia piagetiana, as autoras defendem que os erros são pré-requisitos necessários a uma resposta correta.

[...] uma criança não regulariza os verbos irregulares “porque sim”, nem julga da equivalência entre duas coleções pela equivalência de fronteiras “porque sim”. Estes são erros sistemáticos, e não erros por falta de atenção ou por falta de memória. Nosso dever como psicólogos é levá-los em consideração, e não os colocar no saco indiferenciado dos erros em geral. Identificar tal tipo de erros construtivos na gênese das conceitualizações acerca da escrita será um dos objetivos do nosso trabalho (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Para que o professor interprete os erros ortográficos dos alunos como indicadores de como eles tentam compreender o sistema de escrita, ele precisa primeiramente conceber o erro como o consideramos nesta pesquisa para buscar entender o que há por trás de cada erro, ou seja, o que os erros evidenciam a respeito das dificuldades dos alunos, do que aprenderam e do que ainda precisam aprender. Além disso, é necessário possuir conhecimento aprofundado da organização da norma ortográfica e da estrutura da língua que se propõe a ensinar e compreender que há fenômenos linguísticos que explicam muitos desses erros.

Nessa perspectiva construtivista, o pensamento espontâneo da criança é valorizado e é natural que surjam erros, os quais devem ser interpretados como algo inerente ao processo de aprendizagem da escrita. No entanto, compreender esse erro como natural, necessário e até mesmo benéfico ao processo de construção desse conhecimento não implica deixar de corrigi-lo. O erro constitui uma oportunidade de se analisar se tal erro decorre de uma reflexão do aluno, ou seja, uma hipótese, um raciocínio, ou simplesmente uma colocação desatenta (NOGUEIRA; PILÃO, 1998).

Entende-se que o erro cometido pelo aluno é um rico instrumento que o professor pode utilizar para ajudar seus alunos a melhorar o desempenho da sua escrita ortográfica. Dessa maneira, é importante salientar que, nessa abordagem, o erro não é utilizado como instrumento de avaliação e punição, mas diagnóstico. Quando o aluno comete um erro ortográfico, por exemplo, ele apenas demonstra que ainda não incorporou por completo a norma ortográfica de sua língua, seu erro decorre da dúvida ao ter que escolher entre uma letra ou outra, já que, em se tratando particularmente do português, o sistema de escrita não é transparente.

Discorreremos a seguir sobre a ortografia da língua portuguesa.

2.4 A ortografia da língua portuguesa

Historicamente, a criação de normas ortográficas foi um evento ocorrido num período posterior ao surgimento dos sistemas de escrita alfabética. Muitas línguas como o italiano, o espanhol e o francês fixaram suas ortografias oficiais entre os séculos XVI e XVIII.

Diferentemente, a língua portuguesa, que começou a ser escrita por volta do século XIII, só fixou a sua norma ortográfica no início do século XX, há pouco mais de 100 anos. Especificamente em 1911, quando Portugal adotou a chamada ortografia simplificada, a qual, “apesar de adotar o princípio da transparência fonológica, manteve grafias de base etimológica” (FARACO, 2021, p. 108)¹³. Antes dessa simplificação da norma ortográfica, segundo Faraco (2021), não existia propriamente uma ortografia, pois não havia regras gerais para que todos as seguissem e, desse modo, criava-se uma espécie de ortografia pessoal, gerando diversidade gráfica. De acordo com Kemmler (2015), o que existia era uma ortografia usual, a qual, devido ao seu caráter facultativo, gerou muitas incertezas na escrita da língua portuguesa.

A expressão “ortografia simplificada” se opõe a um longo período em que os estudiosos denominaram pseudoetimológico. Durante 350 anos (final do século XVI e início do século XX), predominou, na escrita portuguesa, um pensamento fortemente etimológico, ou seja, defendia-se que a forma gráfica das palavras deveria preservar as letras originárias das escritas grega e latina, mesmo que não representassem nenhum valor fonológico, como é o caso das consoantes dobradas, por exemplo, PH, TH, RH, TT (“pharmacia”, “rhythmo”, “atingir”).. Nesse sentido, os defensores¹⁴ de uma ortografia simplificada almejavam livrá-la dos “excessos etimologizantes”, dando ênfase a uma maior transparência fonológica, mas mantendo, para uma parte do léxico, um compromisso etimológico (FARACO, 2021).

Antes que Portugal fixasse a ortografia simplificada do português em 1911, o Brasil já o havia feito em 1907, tendo em vista que “cada um dos dois lados ia modificando o seu sistema ortográfico ao longo do tempo” (KEMMLER, 2015, p. 54). Assim, por descumprir os acordos assinados com Portugal, o Brasil acabou criando uma duplicidade ortográfica na língua portuguesa. Foi somente em 1931 que a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa chegaram a um acordo, e o Brasil assumiu, oficialmente em 1933, a ortografia simplificada adotada em Portugal. No entanto, a Constituição de 1934 revogou o acordo de 1931, até que este foi restituído pela Constituição de 1937. Por fim, Portugal e Brasil acabaram, cada qual, ficando com sua própria ortografia, quando em 1943, a Academia Brasileira de Letras publicou o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), instituído pela Lei n.º 2623, de 1955 (FARACO, 2021).

¹³ A norma ortográfica possui transparência fonológica quando se pauta nos sons da língua (fonemas) para grafar as palavras. Em contrapartida, possui base etimológica quando fundamenta a escrita das palavras em sua origem, não se importando com o real valor sonoro das letras (FARACO, 2021).

¹⁴ Como exemplo, citam-se os filólogos portugueses Gonçalves Viana e Guilherme Abreu, que publicaram, em 1985, o livro *Bases da ortografia portuguesa*, e o filólogo brasileiro Mário Barreto, que publicou, em 1911, o livro *Novos estudos da língua portuguesa* (FARACO, 2021; KEMMLER, 2015).

Mais recentemente, dada essa duplicidade de normas ortográficas oficiais divergentes criada pelo Brasil, o conhecido Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 representou mais uma vez o desejo de se unificar a escrita portuguesa nos países que a tem como idioma oficial¹⁵. O acordo vigora no Brasil desde o primeiro dia de janeiro de 2009 e tem começado a entrar em vigor nos demais países que o assinaram. Segundo Faraco (2021), o objetivo principal do acordo é de cunho político, já que, muito mais do que fazer reforma ortográfica, visa abolir a duplicidade de ortografias oficiais.

Como afirmado no primeiro parágrafo desta seção, a falta de uma norma ortográfica, naquela época, gerou muitas dúvidas quanto à escrita da língua portuguesa. Logo, de imediato, podemos afirmar que estabelecer uma norma ortográfica é algo necessário a qualquer sistema de escrita de base alfabética. Não nos esquecendo de que qualquer língua humana é, antes de ser escrita (e se a for), falada. A escrita apenas a representa de modo limitado, portanto, toda pessoa que fala sabe muito bem a sua língua materna (OLIVEIRA, 2005).

Todavia, como já mencionado, se cada indivíduo fosse escrever ao seu modo, levando em conta o seu jeito de falar, teríamos um verdadeiro caos no sistema de comunicação escrita, considerando que na oralidade as palavras sofrem variações provocadas por diversos fatores tais como, por exemplo, os regionais, históricos e socioculturais etc. Por isso, para viabilizar a comunicação, a opção mais coerente é que se estabeleça uma convenção ortográfica, ou seja, um modelo de escrita comum aos usuários de uma língua, que unifica a grafia das palavras. Como bem afirma Morais,

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto a sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (MORAIS, 2009, p. 27).

Com o mesmo posicionamento de Morais (2009), Faraco (2021) pondera que muitas pessoas pensam que a ortografia das palavras espelha a pronúncia. Para o autor, essa visão é equivocada por dois motivos. Primeiramente, porque a norma ortográfica da língua portuguesa, apesar de possuir base predominantemente fonológica, ainda mantém grafias pautadas na base etimológica da palavra. O segundo motivo é porque a ortografia tem a função de neutralizar as variedades linguísticas. O autor explica que podem existir muitas maneiras de pronunciar uma

¹⁵ Somam-se 9 países que têm o português como língua oficial: Brasil (América), Timor Leste (Ásia), Portugal (Europa), Cabo Verde (África), Guiné-Bissau (África), Moçambique (África), São Tomé e Príncipe (África), Guiné Equatorial (África), Angola (África).

palavra, mas somente uma única forma de escrevê-la ortograficamente. Em vista disso, a uniformidade da escrita contida na norma ortográfica é necessária porque facilita a comunicação escrita e porque não seria ético e justo eleger uma variedade linguística como a mais adequada, correta, a mais bonita talvez, para servir de modelo padronizado de língua escrita (FARACO, 2021; MORAIS, 2009).

É importante destacar que, segundo Morais (2009), não existe uma forma de falar mais correta do que a outra, todas as variedades são válidas, tendo em vista que não há um único modo de pronúncia correta. O que se deve avaliar é a adequação das variedades linguísticas ao contexto de uso. Esta posição também é defendida por outros teóricos, entre eles Bortoni-Ricardo, a qual apresenta trabalhos significativos nesta área. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que sempre haverá variação linguística nos domínios sociais, e que o grau dessa variação dependerá da situação comunicativa em que se encontra o falante. Se compararmos a fala de uma pessoa no contexto de seu lar com o contexto da escola, por exemplo, observa-se uma maior variação linguística no primeiro domínio, ou seja, no seio familiar, já que ali, normalmente não se precisa monitorar o uso da língua. A autora conclui que “a variação é inerente à própria comunidade linguística” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 26).

Como posto, estabelecer uma norma ortográfica é necessário a toda sociedade, já que possibilita uma melhor comunicação escrita entre as pessoas quando neutraliza a variação linguística. Além disso, como afirma Cagliari (2015), a ortografia atua na parte gráfica e funcional da escrita, definindo a relação som-letra¹⁶; assim, não importa quantos e quais sons a letra representa, ela é sempre grafada da forma convencionada pela força normativa da ortografia. De modo sucinto, entende-se a ortografia como uma convenção social que unifica a grafia correta das palavras (MORAIS, 2009). Compreendida a sua principal função, faz-se necessário compreender também como ela se organiza.

Segundo Nóbrega (2013), na relação entre grafemas e fonemas da língua portuguesa, nem sempre há relação biunívoca, isto é, uma única letra representa apenas um som e vice-versa. Ela aponta que

[...] são bem poucos os casos em que isso ocorre. O mais comum é que mais de um grafema concorra para representar um fonema (como o fonema /ʒ/, que pode ser representado por G em *relógio* ou por J em *canjica*) ou que um único grafema, dependendo do contexto, pode representar diferentes fonemas (como o R, que pode representar /r/ em *carinho* e /R/ em *enrolar*). (NÓBREGA, 2013, p. 20)

¹⁶ Segundo o autor, “é a ortografia e não o alfabeto que determina que som uma letra representa. O máximo que o alfabeto faz é dar nome às letras e, através deles, indicar um dos sons que comumente é associado àquela letra” (CAGLIARI, 2015, p. 40).

Sobre esse assunto, Morais (1999) pontua que, como o nosso sistema de escrita é de base alfabética, e por isso mesmo as letras representam as unidades sonoras da palavra, o ideal seria que cada letra representasse um som e vice-versa. Todavia, reconhece, assim como Nóbrega, que são poucos os casos em que há essa relação direta entre grafemas e fonemas¹⁷.

Se são poucos os casos de correspondência biunívoca entre letra e som, inúmeras são as palavras que levam o aluno a ter que decidir qual letra empregar, revelando, assim, o caráter arbitrário e complexo da norma ortográfica do português.

De acordo com Morais (2009), a norma ortográfica da língua portuguesa se organiza da seguinte maneira: ela é constituída de correspondências fonográficas (relações som-letra) regulares e correspondências fonográficas irregulares, conforme a seguir:

- correspondências fonográficas regulares: nesse caso, é possível prever a representação ortográfica de uma dada palavra a partir de regras na relação som-letra, que justificam o emprego de uma ou outra letra. Por isso, a ortografia de palavras que se enquadram nesse caso podem ser “incorporadas pela compreensão”.
- correspondências fonográficas irregulares: nesse caso, não há uma regra na relação som-letra em que se possa pautar para a escolha da letra na representação de determinado som; é necessária a memorização da forma ortográfica da palavra.

A seguir, detalhamos cada um desses casos.

2.4.1 Regularidades

Nos casos de regularidade fonográfica contidos na norma ortográfica do português, é possível prever a forma ortográfica de uma palavra porque “a norma define um critério, um princípio gerativo, que pode ser usado, com segurança, ” na seleção da letra ou dígrafo a ser empregado (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 19). Segundo Silva, Morais e Melo (2007), as regras são muitas e diferentes, por isso exigem raciocínios distintos, mas é sempre possível compreender por que empregar uma letra e não outra.

¹⁷ Esclarecemos que, indiferentemente da terminologia utilizada pelos autores citados, empregamos, nesta pesquisa, os pares letra/som e grafema/fonema como sinônimos, respectivamente. Ora utilizamos letra/som, ora grafema/fonema, indistintamente.

Dadas as especificidades das regras, as regularidades são categorizadas em regularidades diretas, regularidades contextuais e regularidades morfossintáticas, conforme explicitadas a seguir.

2.4.1.1 Regularidades diretas

Nas regularidades diretas (relação biunívoca entre letra-fonema), há verdadeiramente uma relação direta entre letra e som, pois uma dada letra representa um só som e esse mesmo som é representado apenas por aquela letra, como por exemplo, o fonema /b/ é sempre representado pela letra B, e a letra B representa apenas o fonema /b/. Segundo Faraco (2021), esse é o tipo de regularidade que se pode dizer absoluta, uma vez que não há letras concorrentes na escrita. Essa relação direta dá-se como outros grafemas, conforme é possível perceber no quadro abaixo.

Quadro 1 – Regularidades diretas da língua portuguesa

REGULARIDADES DIRETAS		
Letra	Fonema	Exemplo
P	/p/	“ p ato”
B	/b/	“ b ola”
F	/f/	“ f aca”
V	/v/	“ v ida”
T	/t/	“ t atu”
D	/d/	“ d ado”
M	/m/	“ m ato”
N	/n/	“ n avio”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) com base em Silva, Morais e Melo (2007).

No Quadro 1, além dos grafemas P, B, D, T, F, V, há também as letras M e N, porém estas apresentam relação direta com seus respectivos fonemas apenas quando iniciam a sílaba. Tais grafemas correspondem diretamente aos fonemas /p/, /b/, /d/, /t/, /f/, /v/, /m/, /n/, respectivamente e vice-versa. Geralmente em palavras como “pato”, “bola”, “dado”, “tatu”, “faca”, “vida”, “mato” e “navio”, o aluno não apresenta dificuldades para escrever tais letras, pois, “[...] nesses casos, se olharmos bem, não existe nenhuma outra letra ‘competindo’ (com o P, com o B etc.) para grafar esses sons” (MORAIS, 2009, p. 37).

Porém, é válido uma ressalva quanto aos fonemas /t/ e /d/ colocados, a princípio, numa relação biunívoca com as letras T e D. Tais fonemas, em variedades do português do Brasil, quando estão diante do fone [i] assumem, respectivamente, as pronúncias [tʃ] como em “tia”, e [dʒ] como em “médico”. Segundo Faraco (2021), incluem-se ambos os fonemas no quadro das relações diretas porque, mesmo havendo essas diferenças na pronúncia, elas não causam dificuldades na escrita por dois motivos:

Primeiro porque o falante identifica [tʃ] com /t/ e [dʒ] com /d/, isto é, toma, nos dois casos, um como variante do outro, relacionando ambos de forma biunívoca com as letras *t* e *d* respectivamente. De outro lado, não há dificuldades porque [tʃ] e [dʒ] não têm outra representação que não as letras *t* e *d*, salvo nos casos de *tcheco* (como no nome do país “República Tcheca”); e de algumas outras palavras e nomes estrangeiros de uso praticamente nulo. É importante dizer que o alfabetizador não precisa se preocupar com estas palavras: *tch* não é produtiva na língua (FARACO, 2021, p. 132).

Sendo assim, considerando os motivos expostos por Faraco (2021), além da mesma postura assumida por outros autores como Morais (2009), Silva, Morais e Melo (2007), Nóbrega (2013), entendemos que os fonemas /t/ e /d/ mantêm, a princípio, relação direta (biunívoca) com os grafemas T e D.

Como afirmado anteriormente, as regularidades diretas não constituem, para os alunos, situações que dificultam a escrita. Todavia, de acordo com Morais (2009), no início da aprendizagem das “convenções do sistema alfabético”, é comum as crianças trocarem P por B, T por D, F por V. Isso acontece porque esses grafemas se realizam de modo muito parecido na fala; ao serem produzidos pelo falante, o ar é expelido da mesma forma e no mesmo ponto de articulação. O que as diferem é o fato de os fones [b], [d] e [v] serem sons sonoros, isto é, no momento da fala, as cordas vocais vibram na passagem do ar através da glote, e os fones [p], [t] e [f] serem sons surdos, não há vibração das pregas vocais na passagem do ar através da glote.

Portanto, as crianças que cometem essa troca a fazem porque não distinguem os sons envolvidos na representação de suas respectivas letras. Para sanar tais dificuldades, sugerem-se atividades que envolvem análise fonológica de palavras em que esses sons aparecem, por exemplo, atividades com pares mínimos¹⁸ (“bata”/“pata”, “fato”/“fado”; “fala”/“vala”) (MORAIS, 2009).

¹⁸ Em fonologia, a expressão “par mínimo” refere-se a duas sequências fônicas com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica, exceto por um segmento na mesma posição estrutural, para a identificação de dois fonemas. Por exemplo, no par mínimo [ˈkasa] e [kaza], identificamos os fonemas /s/ e /z/ (CRISTÓFARO-SILVA, 2011, p. 170).

2.4.1.2 Regularidades contextuais

As regularidades contextuais ocorrem nos casos de escrita ortográfica em que a letra empregada depende do contexto em que aparece dentro da palavra. Em outros termos, segundo Nobrega (2013), o que vai definir o valor do grafema é a sua posição na palavra, como por exemplo, não ocorre, na língua portuguesa, grafemas duplicados (RR, SS, EE) em posição inicial, ou ainda, o grafema Q sempre é seguido apenas pela vogal U.

De acordo com Silva, Morais e Melo (2007), nesse caso, a decisão da letra a ser empregada depende de se observar questões como letras antecedentes ou sucessoras, por exemplo, antes de P e B usa-se M para representar a nasalização de vogais (“campo”, “bomba”); a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra, por exemplo, o fonema /z/ no início de palavras é sempre grafado com a letra Z (“zebra”, “zombar”); outro aspecto que também influencia na escolha da letra é a tonicidade, por exemplo, palavras que terminam com o som de [i] é grafada com E caso a sílaba seja átona (“parede”, “pente”) e com I caso a sílaba seja tônica (“pedi”, “jabuti”).

Outro exemplo que ilustra uma situação de regularidade contextual é o caso do emprego do R e RR. Na palavra “honra”, por exemplo, será empregada a letra R e não RR (R duplicado) porque, observando o contexto, percebe-se o seguinte: no caso de “honra”, como o som do R “forte” não está entre vogais orais, não se emprega o RR para representá-lo, apenas R. As letras RR representam o som do R “forte” quando ele ocorre entre vogais orais, como em “carroça” e “carro”; caso contrário, nesse contexto, utiliza-se o R, não duplicado, para representar o som do R “fraco”, como em “barata” e “girafa”.

São inúmeros os casos de regularidades contextuais. O quadro a seguir retrata os principais casos de correspondências regulares contextuais na norma ortográfica do português:

Quadro 2 – Principais regularidades contextuais do português

(Continua)

REGULARIDADES CONTEXTUAIS

- Os empregos de C e QU em palavras como *quero*, *quiabo* e *coisa*.
- Os empregos de G e GU em palavras como *guerra*, *guitarra* e *gato*.
- Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/, como *zabumba*, *zebra*, *zinco*, *zorra* e *zumbido*.

(Conclusão)

- O emprego de S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons [a], [o] e [u] ou suas formas nasais (como em *sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso*).
- O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons [a], [o] e [u] ou suas formas nasais (como em *jaca, cajá, carijó, juízo e caju*).
- Os empregos de R e RR em palavras como *rei, porta, carro, honra, prato e careca*.
- Os empregos de U notando o som [u] em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (Ex: *úlceras, lua, bambu e bambo*).
- Os empregos de I notando o som [i] em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (Ex: *fígado, bico, aqui e caque*).
- Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como *campo e canto*.
- Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (como em *cana, remo, rima, como e duna*).
- Os empregos de ãO, ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em [ãw], [ã] e [ẽy] como *feijão, folgazão, lâ, sã, jovem e ontem*.

Fonte: SILVA, MORAIS, MELO, 2007, p. 22. Adaptado.

No Quadro 2, são apontadas apenas os principais casos em que o contexto da palavra nos mostra qual letra empregar. Ou seja, como afirmado anteriormente, são inúmeros os casos, por isso, o professor precisa ter consciência do nível de sua turma para analisar as dificuldades ainda existentes e traçar um planejamento para ensinar sistematicamente as regras ortográficas dessa natureza, de forma a garantir a sua aprendizagem. Não nos esquecendo de que as turmas não são homogêneas e, dessa forma, pode ocorrer que apenas um aluno ainda não tenha compreendido, por exemplo, o emprego das letras M e N para representar a nasalização de vogais em final de sílaba. Nesse caso, o mais prudente é que o professor trabalhe individualmente com ele.

2.4.1.3 Regularidades morfossintáticas

Para Morais (2009), as regularidades de natureza morfossintática – morfológico-gramaticais – são mais um caso em que o aluno, ao escrever uma palavra, pode refletir sobre as regras e aplicar a que se refere à dada palavra. Segundo Silva, Morais e Melo (2007, p. 23), esses casos exigem que os alunos “analisem unidades maiores (morfemas) no interior das

palavras, prestando atenção a características gramaticais das mesmas palavras.”

Tomemos como exemplo os vocábulos “saboroso”, “dengoso”, “ambicioso”, “grandioso”. É possível ensinar ao aluno que, em tais palavras, a norma ortográfica convenciou a letra S para representar o fonema /z/ na sua representação, no sufixo OSO, formador de adjetivos com ideia de abundância e intensidade. Então, notamos que o critério para a escolha da letra (S ou Z) está relacionado à informação gramatical da palavra: morfema e classe gramatical.

Mesmo que não saibamos “dizer” as razões, temos um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por trás dessas grafias. Nesses casos, são aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra: por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com ESA, enquanto substantivos derivados se escrevem com EZA (MORAIS, 2009, p. 41).

Observamos a frequência desse tipo de regularidade ortográfica em flexões verbais e palavras formadas por derivação flexional. O Quadro 3 a seguir apresenta as principais regularidades morfosintáticas.

Quadro 3 – Principais regularidades morfosintáticas do português

(Continua)

REGULARIDADES MORFOSSINTÁTICAS

FLEXÕES VERBAIS

- O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar (*cantar, comer e dormir*).
- O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (*cantou, comeu e dormiu*).
- O emprego de ãO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo pronunciadas [ãw] tônico (*cantarão, comerão e dormirão*).
- O empregos de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas [ãw] átono (*sejam, cantam, cantavam, cantariam*).
- O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (como em *cantando, comendo e dormindo*).
- Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo (*cantasse, comesse, dormisse*).

FORMAÇÃO LEXICAL

- O emprego de L em coletivos terminados em [aw] e adjetivos terminados em [aw], [ew], [iw] (como *milharal, colegial, possível, sutil*).
- O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (*português, portuguesa, marquês, marquesa*).

(Conclusão)

- O emprego de EZ em substantivos derivados como *rapidez* e *surdez*.
- O emprego de OSO em adjetivos como *gostoso* e *carinhoso*.
- O emprego de ICE no final de substantivos como *chatices* e *doidices*.
- O emprego dos sufixos -ÊNCIA, -ANÇA e -ÂNCIA, no final de substantivos derivados como *ciência*, *esperança* e *importância*.

Fonte: SILVA, MORAIS, MELO, 2007, p. 23-24. Adaptado.

Notamos, a partir do Quadro 3, que, apesar dos casos de regularidades morfossintáticas relacionadas à sufixação, a maior parte deles envolve a regularidade das flexões verbais. Geralmente, o ensino das flexões verbais ocorre de forma gradual e contínua, sendo assim, é bem comum erros ortográficos dessa natureza em séries mais avançadas do ensino fundamental II. Somente com uma compreensão maior desse conteúdo, o aluno percebe a regularidade na escrita ortográfica de muitas formas verbais.

2.4.2 Irregularidades

Por fim, temos os casos irregulares da norma ortográfica do português. Consoante Morais (2009), as irregularidades ortográficas não possuem princípios gerativos que possibilitam uma segurança ao se grafar a palavra, pois, nesse tipo de correspondência, não há regra que justifique o uso de uma letra; a grafia explica-se pela etimologia da palavra ou pela tradição do uso no decorrer da história. Tomemos como exemplo a palavra “travessa” (utensílio para servir comida). O usuário da língua não encontra na norma ortográfica uma regra que o ajude a decidir com segurança qual grafema deve se utilizar para representar o fonema /s/, nesse caso, já que ele pode ser grafado por letras variadas (SS, Ç, SÇ). Somente um estudo diacrônico da origem de tal palavra ou a sua tradição de uso, pode explicar o porquê de o fonema /s/ ser representado pelo digráfo SS nessa palavra.

Em vista dessa ausência de regras a serem ensinadas e aprendidas, é preciso que se memorize a ortografia da palavra, uma vez que, como afirma Nóbrega (2013), a etimologia, que versa sobre a história e origem das palavras, é um conhecimento não disponível para a maioria das pessoas. Vários autores que discorrem sobre o assunto ortografia, como Morais (2009), Nóbrega (2013), Faraco (2021), Oliveira (2005), concordam que dúvidas ortográficas de natureza irregular podem acompanhar os usuários da língua por toda vida, afinal, ninguém conhece todas as palavras de sua língua, então, neste caso, o dicionário se faz como um

importante recurso na escrita ortográfica. O Quadro 4 a seguir, exemplifica algumas das mais frequentes dificuldades ortográficas de natureza irregular.

Quadro 4 – Principais irregularidades do português

IRREGULARIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ● a notação do som [s] com S, SS, C, SC, Ç, SÇ, X, XC, XS e Z: por exemplo, em <i>seguro, assistir, cidade, piscina, açude, creança, auxílio, exceto, exsudar e paz</i>. ● a notação do som [z] com Z, S e X (<i>gozado, casa, exame</i>). ● a notação do som [ʃ] com X, CH ou Z (<i>xale, chalé, rapaz</i>). ● a notação do som [ʒ] com J ou G (<i>gelo, jiló</i>). ● a notação do som [λ] com L ou LH em palavras como <i>família e toalha</i>. ● a notação do som [i] com I ou E em posição pretônica (<i>cigarro, seguro</i>). ● a notação do som [u] com U ou O em posição pretônica (<i>buraco, bonito</i>). ● o emprego da letra H em início de palavra (<i>harpa, hoje, humano</i>).

Fonte: SILVA, MORAIS, MELO, 2007, p. 25. Adaptado.

Nesse Quadro 4, são apontados oito casos de irregularidades ortográficas, sendo que a o fonema /s/ chama atenção devido às inúmeras possibilidades de representação na escrita. Faremos uma análise detalhada desse fonema em seção posterior, pois ele constitui especificamente o objeto de estudo desta pesquisa.

Todas as situações de irregularidades ortográficas arroladas no Quadro 4 constituem entraves na escrita de alunos, pois dependem de memorização. Sendo assim, o professor precisa usar a sua criatividade para conseguir elaborar estratégias que colaboram para a aprendizagem do aluno.

2.5 O ensino e a aprendizagem de ortografia

Os processos de ensino e aprendizagem da ortografia sempre foram assunto amplamente debatido por especialistas e estudiosos da língua. Não se pode negar que a norma ortográfica do português é bem complexa e exige do professor conhecimento, dedicação, criatividade e persistência no processo ensino-aprendizagem. Muitas são as dificuldades apontadas, que vão desde a formação profissional do docente a métodos julgados como ineficientes e ultrapassados. Segundo Moraes,

Durante os últimos anos, ao debruçar-me sobre o tema do ensino e da aprendizagem da ortografia, fui percebendo que estava explorando um terreno árido, em que coexistem falsas crenças, dúvidas, sentimentos de insegurança – e também autoritarismo –, seja por parte de quem ensina a língua escrita, seja por parte de todos os que precisam usá-la na escola e fora dela. (MORAIS, 2009, p. 9)

As palavras do autor têm mais de duas décadas, porém o ensino e a aprendizagem da ortografia ainda constituem um desafio para os professores em sala de aula. Basta examinarmos a quantidade de trabalhos acadêmicos desenvolvidos por professores que exercem a docência no ensino básico e optam por pesquisas nesta área, revelando que as dificuldades ortográficas observadas nas produções escritas de seus alunos são uma realidade recorrente e preocupante, por isso a busca por conhecimento e estratégias inovadoras na tentativa de minimizar essa questão. Como exemplo, citamos algumas dissertações sobre o assunto, inclusive, três forneceram dados para compor o *corpus* deste trabalho. Tais pesquisas foram defendidas nos últimos anos e muito contribuem na resolução de dificuldades ortográficas. Todas elas constituem acervos de pesquisas disponíveis para que os professores se apropriem e utilizem em sala de aula os conhecimentos e as estratégias propostos pelas autoras.

Magalhães (2019) analisou e elaborou estratégias sistemáticas e reflexivas para o ensino das regularidades morfosintáticas para o ensino fundamental II. Baseando sua proposta de ensino-aprendizagem em jogos digitais e recursos da gamificação, a autora, numa perspectiva sistemática e refletiva, conseguiu minimizar satisfatoriamente os erros ortográficos de seus alunos no que se refere às regularidades morfosintáticas.

Lopes (2018) discorreu em sua tese sobre a monotongação na escrita de alunos do ensino fundamental II, a sua pesquisa também alcançou resultados satisfatórios na aplicação da proposta de ensino.

Santos (2018) abordou em seus estudos as representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares em produções escritas de alunos do ensino fundamental II, ou seja, entre elas estava incluído o objeto de estudo desta pesquisa. Segundo a autora, mesmo após a aplicação da proposta de ensino, baseada em atividades variadas, as dificuldades ortográficas persistiram de forma significativa. No entanto, Lopes (2018) reconhece a importância de seus estudos porque despertou nos sujeitos pesquisados a consciência sobre a importância da norma.

Rodrigues (2020), em sua pesquisa, preocupou-se em analisar e elaborar estratégias de ensino reflexiva e sistemática para os erros relacionados a regularidades contextuais e morfosintáticas encontradas em produções escritas de alunos do ensino fundamental I (1º. ao 5º. ano). A partir de uma proposta de ensino baseada na gamificação e jogos digitais, obteve

resultados satisfatórios com seus alunos pesquisados.

Poderíamos estender as citações de trabalhos, livros e pesquisas atuais voltados para um ensino sistemático e reflexivo da ortografia, mas o propósito era apenas ilustrativo, e por isso mesmo as dissertações foram citadas sem um maior detalhamento da metodologia, resultados e estratégias da pesquisa.

Como dito anteriormente, são várias as dificuldades relacionadas ao ensino e à aprendizagem da norma ortográfica. O primeiro ponto a se considerar e reconhecer é a própria complexidade da norma ortográfica do português, que por si só já é fonte de dificuldades para quem se propõe a se apropriar dela. Segundo Zorzi (1998)

A ausência de uma relação única e estável entre letras e sons, de modo que a cada letra corresponda somente um som e vice-versa, acaba abrindo espaço à possibilidade de múltiplas representações: uma mesma letra grafando diversos sons ou um mesmo som sendo escrito por diferentes letras. Esta parece ser a característica ou propriedade do sistema ortográfico de mais difícil apreensão pelas crianças. Não só para elas. Seguramente, esta é a área ou aspecto da ortografia que também para nós se apresenta como a mais complexa, com maior probabilidade de erros, apesar de sermos adultos letrados, possuidores de certa intimidade com a escrita. Temos que recorrer à memória, ao dicionário, fazer uso de regras contextuais, buscar ajuda na morfologia e na origem dos termos para fazermos suposições acerca de como escrever determinadas palavras. Mesmo assim, ainda podemos ter dúvidas ou cometer enganos. (ZORZI, 1998, p. 91)

Nesse mesmo sentido, Cagliari (1999) apregoa que escrever ortograficamente é uma dificuldade para muitas pessoas, até mesmo para aquelas que têm hábito de escrita. Segundo o autor, subitamente podem surgir dúvidas sobre uma palavra cuja grafia não causava antes nenhuma hesitação. “Por exemplo, uma pessoa sempre escreveu constrói com I e, de repente começa a achar que a palavra pode ser com E; aí, para resolver o problema, a única saída é perguntar quem sabe ou consultar um dicionário atualizado” (1999, p. 61-62).

Com tais colocações, entendemos que o ensino e o aprendizado da norma ortográfica constituem tarefa desafiadora. É necessário esforço tanto para aprender bem como para se ensinar. Reforça-se aqui a necessidade de o professor se empenhar para sistematizar esse ensino, pois, como postula Morais (2009), a norma ortográfica é uma convenção social que precisa ser ensinada para ser aprendida.

A negligência quanto a esse ensino por parte da escola e do professor, seja ele das séries iniciais ou dos anos mais avançados, é um complicador para a aprendizagem da norma ortográfica. Morais (2009) aponta que o docente, muitas vezes, não ensina, mas cobra e avalia seus alunos quanto a esse assunto. O autor defende que a escola precisa ensinar ortografia, porque os erros ortográficos cometidos pelos alunos têm impactos negativos na vida deles

dentro e fora do espaço escolar. Afirma que:

Todos conhecemos pessoas que, mesmo depois de muitos anos de escolaridade, se sentem constrangidas quando têm de escrever, quando precisam redigir seus próprios textos, porque têm “medo de errar”. Para evitar a propagação desse tipo de autocensura, nós mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia. (MORAIS, 2009, p. 26)

Na realidade, negligenciar o ensino da ortografia vai de encontro aos documentos normativos e orientadores do ensino no país, os quais preveem inúmeros direitos do aluno, entre eles o de saber se comunicar bem tanto oral como na escrita. A BNCC preconiza que a escola deve desenvolver no aluno a competência em saber resolver, através dos “conhecimentos adquiridos” situações problemas da vida cotidiana, no exercício da cidadania, bem como do mundo do trabalho. Então, podemos pensar entre esses “saberes adquiridos”, o desenvolvimento da proficiência escritora do aprendiz, já que precisará fazer isso em suas práticas sociais, seja em processo seletivo voltado para continuidade dos estudos, seja para uma vaga de emprego. E, para produzir um bom texto escrito, sabemos que o aluno precisa também de conhecer a norma ortográfica do português e não errar a grafia das palavras, claro, não nos esquecendo de que o conceito de bom texto escrito vai muito além de escrita ortográfica.

É importante frisar que a negligência no ensino de ortografia, entre outras razões, deve-se muito ao pensamento progressista de muitos professores. Na tentativa de negar os métodos tradicionais sintético e analítico, os quais não viabilizam a formação de leitores e produtores de texto, muitos professores, de modo conveniente e equivocado, assumiram uma postura espontânea frente ao ensino da ortografia, justificando que o aluno aprenderia sozinho e naturalmente a partir da leitura de bons materiais impressos para lhes servirem de modelo. Sabemos que a leitura é, sim, primordial nesse processo, porém é só o primeiro passo (MORAIS, 2009).

Outro complicador para a aprendizagem da ortografia é o uso de estratégias ineficazes, insuficientes e simplistas para o seu ensino, as quais não possibilitam ao aluno refletir e aprender o referido conteúdo. O tradicional treino ortográfico é uma dessas estratégias. Sobre esse tipo de atividade, Oliveira (2005) afirma que, se o aluno escreve *cemana* ao invés de “semana”, e o professor pede a ele para repetir várias vezes a forma ortográfica não garante que ele escreva a palavra com a devida correção ortográfica. O autor indaga o seguinte: “E aí, ele vai ter que 'treinar' mais essa palavra? E as outras? Onde é que esse aprendizado termina? Ou não termina?” (OLIVEIRA, 2005, p. 13).

É por perceber a ineficácia de estratégias como estas (treino ortográfico, ditados, reescrita de textos sem sistematização e entendimento dos erros cometidos pelos alunos) que muitos autores defendem um ensino e aprendizagem de ortografia de forma sistemática e reflexiva. Segundo Nóbrega (2013),

Um ensino reflexivo de ortografia é, assim, uma porta de entrada para reflexões de natureza linguística, pois, ao tratar o desvio da norma ortográfica como um lugar privilegiado para descrever os fatos da língua, chama-se a atenção para as diferenças entre a modalidade falada e a escrita e analisam-se os diferentes componentes do sistema linguístico: na fonética (as diferenças de pronúncias), na morfologia (o sistema flexional e derivacional), na sintaxe (a concordância), na semântica (palavras homófonas heterográficas e parônimas). (NÓBREGA, 2013, p. 45)

Nesse sentido, um ensino reflexivo tem como ponto de partida o entendimento do aluno sobre as propriedades e a organização desse saber normativo que é a norma ortográfica. E nesse processo, a forma como o professor conduz o ensino e a aprendizagem certamente implica o desempenho do aprendiz. Por isso autores como Morais (2009), Cagliari (2003), entre outros, defendem uma boa formação do professor que se propõe a ensinar língua portuguesa: ele precisa conhecê-la profundamente e ser competente em seu ensino de forma a garantir a aprendizagem do aluno, pois “Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser ensinado errado!” (CAGLIARI, 2003, p. 41).

No tocante ao ensino-aprendizagem da escrita, Cagliari (2003) defende que o aluno deve compreender o que é escrever e como se organiza nosso sistema de escrita (ortografia); porém muitas vezes, a escola nega-lhe esses ensinamentos ou explica-os de modo errôneo. O professor precisa conhecer a organização desse sistema de escrita para saber conduzir seu aluno a essa aprendizagem com segurança. Além disso, como defendemos em seção anterior desta pesquisa, o professor necessita compreender os erros ortográficos cometidos pelos alunos como erros construtivos e naturais ao processo de aprendizagem. Assim, a partir do diagnóstico e análise linguística desses erros, poderá traçar o seu plano de ensino para ajudar seus alunos quanto a dificuldades ortográficas.

Morais (2009) postula que, primeiramente, para o professor ensinar ortografia, ele deve compreender o que é regular e o que é irregular na norma ortográfica do português. Assim, reconhecendo que os erros ortográficos têm motivações distintas, poderá propor estratégias de ensino diferentes para mostrar ao aluno o que ele pode compreender (as regularidades, já que possuem regras) e aquilo que ele precisa memorizar, ou seja, as correspondências fonográficas irregulares, que não possuem regras.

Se para ensinar ortografia o professor precisa compreender a diferença entre

regularidades e irregularidades da norma ortográfica, o aluno, para aprender, também deve ser levado a refletir sobre como esse sistema se organiza. Como afirma Cagliari (2003), deve haver um jogo limpo e honesto com o aluno, a ele deve ser mostrado que há palavras em que conseguirá, através de uma regra, decidir seguramente a letra que deve empregar, mas, em outras situações, terá de memorizar a forma correta. Segundo Morais (2009),

No caso da ortografia, concebo que o aprendiz – que insisto, não é um mero repetidor passivo – também reelabora em sua mente as informações sobre a escrita correta das palavras. Esse processo de reelaboração (das restrições da norma) em níveis mais e mais sofisticados o levaria a ser cada vez mais capaz de escrever corretamente, já que seus conhecimentos (sobre regularidades e irregularidades) se tornariam mais explícitos, mais conscientes. (MORAIS 2009, p. 47)

As ideias de Morais (2009) vão perfeitamente ao encontro do que preconiza a BNCC, quando esta propõe, no eixo de análise linguística/semiótica, aspecto fono-ortográfico, que o aluno seja capaz de “conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português” (BRASIL, 2017, p. 82).

É interessante e oportuno neste ponto, indicarmos o que a BNCC postula sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia. O referido documento orienta que, durante a etapa de alfabetização, após os estudantes conhecerem o alfabeto e a “mecânica” da leitura e da escrita, deve-se iniciar um período mais longo e complementar ao primeiro, denominado “ortografização”. É nesse processo que eles compreenderão efetivamente os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil, além de outras questões, como as relações entre as modalidades falada e escrita, e as estruturas da sílaba da nossa língua.

A BNCC reconhece que a norma ortográfica do português do Brasil possui natureza complexa, já que são poucos os casos em que há uma letra para representar um só som (regularidades biunívocas). Nas demais relações, em que temos as regularidades contextuais, as morfossintáticas e as irregularidades, o que observamos é uma grande variedade de relações fonema/letra: um mesmo fonema representado por várias letras (por exemplo, /s/: S, C, Ç, X, Z, SS, SC, SÇ, XC, XS); vários fonemas representados por uma mesma letra (por exemplo, X: /s/, /z/, /ʃ/); letra que não representa som nenhum (por exemplo, a letra H: ø), duas letras que representam um só fonema – dígrafos – (por exemplo, AM: /ã/); uma letra que representa mais de um som (por exemplo, X: /ks/) etc.

Diante disso, a BNCC dispõe que é necessário entender que o período de aprendizagem da norma ortográfica, em sua completude, poderá se estender para além dos anos iniciais do ensino fundamental. Em se tratando especificamente das irregularidades ortográficas, assim

como Morais (2009), entre outros autores citados nesta pesquisa, a BNCC postula que sua aprendizagem leva um longo tempo e até pode se estender pela vida toda. Sendo assim, embora a BNCC descreva e proponha de modo preciso e específico o ensino e a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental, o documento não descarta o ensino e a aprendizagem desse conteúdo nos anos escolares seguintes, desde que necessário.

Sobre o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC não trata de modo exclusivo o conteúdo de ortografia, mas fica explícito que este é um conteúdo que deve ser trabalhado não apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, como se observa a seguir:

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2017, p. 139)

Tal afirmação elimina questões que podem surgir no meio educacional sobre o ensino ou não da norma ortográfica nos anos posteriores aos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o documento postula que, a partir do 6.º ano, os conteúdos devem ser retomados de forma a sempre serem aprofundados.

Morais (2009) elenca três princípios que devem nortear o ensino e a aprendizagem da ortografia. No primeiro princípio, o aluno deve conviver com materiais impressos que seguem a norma ortográfica e que lhe sirvam de modelo (leitura); no segundo, o professor precisa possibilitar que o aluno reflita sobre a norma ortográfica, propondo estratégias que o faça tomar consciência dos aspectos regulares e irregulares, e, no terceiro e último, o professor precisa traçar metas ou expectativas para melhorar o rendimento ortográfico de seus alunos.

Até aqui apresentamos a norma ortográfica do português e, em linhas gerais, como, segundo autores citados, a questão deve ser tratada nos processos de ensino e de aprendizagem.

A seguir tratamos, na visão de alguns autores, dos processos de ensino e de aprendizagem das irregularidades ortográficas.

2.5.1 O ensino e a aprendizagem das irregularidades ortográficas

Assim como outros autores citados neste trabalho, Lemle (2009) também afirma que dúvidas relacionadas a irregularidades ortográficas duram a vida toda, haja vista que em um

determinado momento nos depararemos com a insegurança na escrita de uma palavra mais rara. Quando mais de uma letra, numa mesma posição, representar o mesmo som, a opção para se escolher a letra correta é puramente fonológica e arbitrária. Segundo a autora,

Pelas regras de distribuição de sons e de letras em português, *rosa*, que se escreve com *s*, poderia igualmente ser aceita com *z*; do mesmo modo, *exame* tem *x*, mas poderia igualmente ser escrita com *s*, ou com *z*, e *hora* tem *h*, mas *ora* não, apesar da identidade fonética. (LEMLE, 2009, p. 21)

Nesse sentido, a princípio, pensar em estratégias de ensino e aprendizagem para as irregularidades ortográficas se apresenta como uma tarefa bastante complicada (já que não há uma lógica, um raciocínio a ser ensinado) e um tanto desnecessária, uma vez que se tem os dicionários para consulta. Contudo, acreditamos que é possível e preciso elaborar estratégias que minimizem a insegurança do aluno quanto à escrita de palavras cuja ortografia é de natureza irregular, pelo menos daquelas mais usuais, as quais, num contexto social, espera-se que a pessoa as tenha memorizado e não dependa de consultar dicionários. Por acreditar nisso, buscamos, na literatura sobre o assunto, autores que indicam caminhos para se trabalhar as irregularidades ortográficas com os alunos.

Morais (2009) propõe algumas estratégias que podem auxiliar o professor nessa tarefa desafiadora. A primeira é desenvolver no aluno a autonomia para se usar o dicionário. Assim, diante da dúvida, como uma medida de autocorreção, consulta-se essa ferramenta. Vários aprendizes, mesmo em séries mais avançadas, não têm esse hábito. Na realidade, muitas vezes, nem mesmo sabem usar o dicionário adequadamente. Numa sala de aula onde o erro ortográfico é utilizado para avaliar e punir o aluno, o dicionário torna-se até proibido. No entanto, para Moraes (2009), o aluno precisa habituar-se a usar esse recurso com autonomia, haja vista que “até o final da vida, mesmo adultos ‘bem letrados’ têm dúvidas ortográficas sobre palavras com correspondências letra-som irregulares” (MORAIS, 2009, p. 117).

Outra estratégia apontada por esse autor é o trabalho de memorização das palavras mais familiares, mais usadas frequentemente no cotidiano do aluno. O autor propõe que, a partir do diagnóstico para levantar quais palavras com correspondência fonográfica irregulares os alunos erram com mais frequência, o professor pode combinar com a turma aquelas que eles não podem mais errar e criar listas dessas palavras.

Morais (2009) também considera o trabalho de “raciocínio analógico”, em que o aluno é levado a refletir sobre a semelhança observável em palavras irregulares que pertencem à mesma “família semântica”. Nessa situação, podem-se criar listas também. O autor orienta que,

[...] depois de discutirmos a semelhança entre “casa” e “casar”, ambas com S, pedimos aos alunos que ampliassem a lista com palavras que tivessem a ver com aquelas e que, portanto, deveriam ser escritas com S. Ao final, eles adicionaram “casamento”, “casal” e formas flexionadas, como “casado” e “casarão”. Note-se que, nesse tipo de situação, a irregularidade está no radical das palavras. A reflexão que permite ver uma analogia entre a grafia usada e a “família semântica” comum a todas as palavras implica, portanto, a focalização de um morfema, o radical. (MORAIS, 2009, p. 116)

Essa estratégia é bastante interessante, pois o aluno interage com o seu objeto de conhecimento de modo reflexivo. Podem ser desenvolvidas atividades que trabalhem o conceito de radical e derivação. Até mesmo a pesquisa etimológica pode ser instigada na tentativa de se criar família de palavras com a mesma origem etimológica.

Faraco (2020) aponta que as representações arbitrárias – o que denominamos irregularidades – trazem dificuldades especiais não só para a criança em fase de alfabetização, mas também para aqueles que já foram alfabetizados.

Para solucionar esses casos arbitrários, o autor sugere, além do uso do dicionário, que “temos de desenvolver, como se diz na gíria, certos macetes de memória (ou – em linguagem mais formal – certos recursos mnemônicos) para guardar de cor a forma da palavra” (FARACO, 2020, p. 16). E, assim como Moraes (2009), ele propõe que o professor desenvolva estratégias com famílias de palavras.

Nóbrega (2013), por sua vez, propõe alinhar o trabalho das irregularidades ortográficas com o desenvolvimento e ampliação do vocabulário. Segundo ela, o processo de ensino e aprendizagem deve associar-se à análise da seleção lexical que compõe a realidade linguística presente no texto ou em qualquer tópico de estudo de uma área específica, pois

[...] aprender um conteúdo científico implica também familiarizar-se com um campo léxico-semântico, isto é, com um conjunto de palavras que organizam as experiências humanas de uma mesma área de conhecimento ou de interesse, permitindo referir-se a elas nos textos (NÓBREGA, 2013, p. 164).

Dessa forma, ocorre a ampliação progressiva do número de palavras memorizadas e disponíveis para atualização, e também o aspecto semântico é empregado com mais segurança, além disso há maior possibilidade de ajustar essas palavras à “situação enunciativa e discursiva” (NÓBREGA, 2013).

Para ilustrar um trabalho que envolve o campo “léxico-semântico”, a autora sugere, por exemplo, uma atividade a partir de palavras meronímias/holonímias (respectivamente, palavras que designam a parte de um todo/palavras que designam o todo) como em “bico/ave”. Numa atividade sobre as aves, é possível “construir um diagrama”, tomando como base a imagem do pássaro, nomeiam-se todas as partes de seu corpo.

Lemle (2009) também propõe algumas estratégias para se trabalhar com as irregularidades ortográficas. A autora sugere que, primeiramente, o professor pode começar dando respostas corretas aos questionamentos de seus alunos sobre ortografia. Quando, por exemplo, o aluno questionar por que “sino” é com S e “cinco” com C, o professor deve explicar que na língua portuguesa letras diferentes podem representar o mesmo som e que, nesse caso, não há regra que o auxilie na escolha, portanto terá de memorizar. Lemle (2009) argumenta que, nessa situação, é interessante também que o educador faça uma breve explanação da história da nossa língua a fim de explicar ao aluno que a forma como escrevemos muitas palavras atualmente guarda um pouco da sua história. Para a autora, se o professor souber dar boas explicações sobre isso, poderá até despertar um interesse dos alunos pela história da língua e da comunidade que a usa.

Outra estratégia sugerida por Lemle (2009) é que o professor, de modo organizado, conduza o aluno a saber outros casos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo fonema. Orienta que o professor conduza essa estratégia da seguinte forma:

Vamos repartir, segundo suas diversas representações ortográficas, todas as palavras pronunciadas com o som [s] no meio de duas vogais, como em *coisa*. Algumas vezes, esse som é escrito com s, outras vezes com z e outras, ainda, com x. Resultado: um cartaz tripartido, uma coluna com *coisa, casa, rosa, asilo, resumo, usar etc.*, uma coluna com *azul, aza, cozinha, cozido, rezando, azeite etc.*, uma coluna com *exame, exato, exemplo, exército, exercício etc.* (LEMLE, 2009, p. 22)

Tal proposta certamente contribui muito para um ensino reflexivo da norma ortográfica, pois leva o aluno a pensar e compreender casos de irregularidades que terá de memorizar. Assim, quando se deparar com uma dúvida ortográfica, saberá se há ou não regra que o auxilie na escrita e acionará seus conhecimentos de modo organizado.

Quanto à abordagem das irregularidades ortográficas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a orientação é que se trabalhe com os casos mais frequentes e de maior importância temática. Além disso, o documento postula que o trabalho com a ortografia deve ocorrer de forma contínua, ideia ratificada pelos autores citados nesta seção e por Cagliari (2009), o qual, inclusive, chama a atenção sobre a necessidade de se continuar o ensino de ortografia nos anos mais avançados. Consoante o autor,

[...] é preciso lembrar que não é só o professor alfabetizador que deve partir da realidade de seus alunos para estabelecer um processo de ensino e aprendizagem adequados; os professores dos demais anos têm a mesma obrigação. Portanto, se um professor do sexto ano percebe que um aluno tem dificuldades sérias com a ortografia, cometendo erros intoleráveis, sua obrigação é ensinar tudo aquilo que ele precisa saber. (CAGLIARI, 2009, p. 347)

Sendo assim, entende-se que o ensino de ortografia pode ocorrer em todas as etapas do ensino básico. Ao contrário do que muitos pensam, tal ensino não é de responsabilidade apenas dos professores alfabetizadores. Não importa qual é o ano de escolaridade, se o aprendiz demonstrar dificuldade na escrita ortográfica, cabe ao professor conduzi-lo a essa aprendizagem sem ficar culpando os professores de etapas anteriores.

Mesmo as irregularidades ortográficas sendo um caso de memorização, o trabalho pode ir além do uso do dicionário. É possível que o professor pense e se reinvente para propor estratégias que deem maior segurança ao aluno no momento de ortografar as palavras em suas produções textuais. O primeiro passo nos parece ser a conscientização do aluno sobre como se comporta a norma ortográfica do português, pois, como afirma Morais (2009), o aluno não é um sujeito passivo, ele é capaz perfeitamente de compreender e refletir sobre aquilo que lhe é ensinado.

No tópico seguinte, abordamos especificamente as representações múltiplas do fonema /s/ por ser objeto desta pesquisa.

2.5.2 Representações ortográficas múltiplas do fonema /s/

Como já mencionado nesta pesquisa, os variados tipos de relações estabelecidas entre letra e som na norma ortográfica da língua portuguesa acarreta dificuldades de aprendizagem ao aluno, pois são bem poucos os casos em que uma letra representa apenas um som e vice-versa. Como também mencionado anteriormente, nota-se essa correspondência biunívoca quando se trata dos grafemas P, B, D, T, V, F, além do M e do N quando vêm em início de sílabas. A maior parte das relações entre letra e som não apresenta estabilidade na grafia, ou seja, uma mesma letra pode representar diferentes fonemas, bem como o inverso, um fonema pode ser representado através de letras distintas, e há caso de fonema que não tem representação na escrita.

A esta categoria ou tipo de relação som-letra, em que um mesmo som pode ser representado por letras variadas ou a mesma letra representa sons diferentes, Zorzi (1998) atribui o nome de correspondências múltiplas. E, nessa categoria, o fonema /s/, objeto de estudo desta pesquisa, é um dos causadores de instabilidade na escrita ortográfica do aluno, pois ele pode ser representado através de dez letras distintas (S, C, Ç, X, Z, SS, SC, SÇ, XC, XS). O quadro a seguir demonstra as possibilidades de grafia para esse fonema, correlacionadas com os respectivos contextos de ocorrências e exemplos.

Quadro 5 – Representações do fonema /s/ em seus contextos de ocorrência

CONTEXTOS DE OCORRÊNCIAS DO FONEMA /S/			
	Grafemas	Contextos de ocorrências	Exemplos
Fonema /s/	S, C	Início de palavras	“sapato”, “cinema”, “cegonha”, “suco”, “sentir”, “cenoura”
	S, X	Posição de coda silábica medial ¹⁹	“esperto”, “experiência”, “escada”, “resto”, “contexto”
	S, Z	Posição de coda silábica final ²⁰	“mês”, “vez”, “atrás”, “três”, “traz”, “talvez”
	SS, C, Ç, SC, SÇ, X, XC, XS ²¹	No interior de palavras, diante de vogais	“assumir”, “pacífico”, “laço”, “desce”, “desça”, “próximo”, “exceto”, “exsudar”, “pensar”, “lançar”, “versificar”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Através do Quadro 5, é possível perceber, de forma sistematizada, os possíveis contextos de ocorrência do fonema /s/ e que em todos eles há mais de uma possibilidade de grafia. No início das palavras, a dificuldade do aprendiz é ter que decidir entre os grafemas S e C. Na posição de coda silábica, pode ficar em dúvida em relação ao emprego das letras S ou X. Quando a ocorrência for no final da palavra, também em posição de coda, a confusão se dá entre os grafemas S e Z. Se o fonema /s/ ocorrer no interior da palavra, há a possibilidade de representá-lo através de várias letras ou dígrafos (SS, C, Ç, SC, SÇ, X, XC, XS), aumentando mais o grau de dificuldade para os usuários da língua escrita. Se o aluno tiver clareza quanto a esses contextos, isso já o ajudará a minimizar essa dificuldade, tendo em vista que o desconhecimento dos contextos de uso do fonema /s/ pode levar o aprendiz a iniciar palavras com Ç ou SS (“çenoura”, “sábado”), por exemplo.

No entanto, o emprego do fonema /s/ não configura somente casos 100% irregulares. Uma análise mais apurada sobre os contextos de uso, revela que há situações de regularidades referentes a tal fonema (por exemplo, sua ocorrência em início de palavras seguido das vogais A, O ou U), sobre as quais o aluno pode refletir, diminuindo suas dificuldades, mas, para que isso ocorra, o professor precisa conduzir bem essa aprendizagem e explicitar esses conhecimentos.

¹⁹ Coda silábica medial: ocorrência do grafema após a vogal em uma sílaba, mas no meio da palavra, por exemplo, *cascata*.

²⁰ Coda silábica final: ocorrência do grafema após a vogal em uma sílaba, mas no final da palavra, por exemplo, *rapidez*.

²¹ A ocorrência do dígrafo XS consonantal na língua portuguesa é bem rara. Além disso, sua representação se dá em palavras de uso não frequente pelos usuários da língua portuguesa, como por exemplo, “exsudar”, “exsolver”.

Faraco (2021) propõe que, no sistema ortográfico da língua portuguesa, somente as relações biunívocas é que são 100% regulares e, portanto, configuram regularidade absoluta. Nos demais casos, os quais o autor denomina relações cruzadas, ele afirma que, a princípio, pode parecer que não há regularidades, já que se tem mais de uma representação gráfica possível; no entanto, há bastantes relações de previsibilidade, por isso o ensino é facilitado, já que há regras para se ensinar. No caso dessas relações denominadas cruzadas, o autor afirma que há uma regularidade relativa.

No tocante ao fonema /s/, Faraco (2021) o considera como uma relação cruzada parcialmente previsível, haja vista que em alguns contextos há regras de uso; e, parcialmente arbitrária, porque há situações em que não há previsibilidade de regras. Assim, entendemos que o fonema /s/ apresenta regularidades e irregularidades. E como nesta pesquisa pretendemos elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para as irregularidades decorrentes do fonema em questão, consideramos necessário estudar mais profundamente tal fonema e sua representação na escrita, para elaboramos atividades pertinentes e eficazes.

Apresentamos a seguir, com base principalmente em Faraco (2021), o Quadro 6, que especifica os contextos regular e irregular de emprego do fonema /s/ no português e sua representação ortográfica.

Quadro 6 – Fonema /s/: contextos regulares e contextos irregulares

(Continua)

Regularidades contextuais			
Fonema /s/	S	No início de palavras seguido das vogais orais e nasais A, O, U.	“sapato”, “soco”, “suco”, “santo”, “sono”, “sungá”.
		Na posição de coda silábica medial no contexto consoante + vogal + /s/, com todas as vogais, exceto a vogal E.	“casca”, “disco”, “poste”, “degustar”, “custo”.
		Na posição de coda silábica medial no contexto vogal + /s/, com todas as vogais, exceto a vogal E.	“áspero”, “isto”, “acostumar”, “cáustica”
Regularidades morfossintáticas			
SS		Nas flexões verbais no imperfeito do modo subjuntivo.	“falasse”, “cantasse”, “comesse”
		No sufixo do superlativo sintético -ÍSSIMO.	“dulcíssima”, “agradabilíssimo”
C		No emprego do sufixo -ICE em final de substantivos derivados de adjetivos.	“calvície”, “tolice”, “meiguice”
		Em substantivo terminado em -ÊNCIA e -ÂNCIA.	“desinência”, “sustância”

(Conclusão)		
Ç	Em substantivo terminado em -ANÇA.	“esperança”, “dança”, “França”
Irregularidades		
C ou S	Em início de palavra seguido das vogais orais e nasais E ou I.	“cinema”, “sino”, “selo”, “cenoura”, “cilada”, “sentir”
	Na posição de ataque silábico ²² + vogais E/I, precedido de consoante ou vogal nasal grafada com auxílio de N.	“versificar”, “parcimônia”, “persiana”, “pense”, “lance”, “inseto”
Ç ou S	Na posição de ataque silábico + vogais A/O/U, precedido de consoante ou vogal nasal grafada com auxílio de N.	“cadarço”, “forçado”, “consulta”, “pensar”, “lançar”, “senso”
S ou X	Na posição de coda silábica medial no contexto consoante + vogal E + /s/.	“resto”, “sexto”, “emprestar”, “contexto”, “teste”
	Na posição de coda silábica medial no contexto vogal E + /s/.	“esquecer”, “experimentar”
S ou Z	Na posição de coda silábica final	“mês”, “gás”, “giz”, “luz”, “cartaz”
SS, Ç, SÇ, XS	Em contexto intervocálico, no interior da palavra, sendo a segunda vogal A, O ou U.	“passado”, “assunto”, “caça”, “caçoar”, “açúcar”, “cresça”, “desça”, “exsolver”
SS, C, SC, X, XC	Em contexto intervocálico, no interior da palavra, sendo a segunda vogal E ou I.	“passeio”, “cassino”, “receber”, “macieira”, “nascimento”, “máximo”, “excelente”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) com base em Faraco (2021).

Como demonstrado no Quadro 6, o fonema /s/ apresenta regularidades contextuais, morfossintáticas e irregularidades. O primeiro caso apresentado são as regularidades contextuais, as quais, segundo Silva, Morais e Melo (2007), implicam considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra, para se decidir qual letra irá representá-lo na escrita.

A primeira situação de regularidade contextual demonstrada diz respeito ao emprego do fonema /s/ em início de palavras, seguido das vogais orais e nasais A, O e U, portanto, ao escrever palavras como “sujo”, “sola”, “sala”, “sonda”, o aluno não terá dúvida se conhecer esse contexto. No segundo caso, tem-se o emprego da letra S para representar o fonema /s/ quando este vier em posição de coda silábica medial precedido das vogais A, I, O, U e uma consoante, respectivamente. Assim, o aluno poderá grafar seguramente com a letra S palavras como “rasgar”, “pisar”, “poste”, “degustação”. O terceiro caso, também traz segurança no registro ortográfico do fonema /s/, pois será sempre a letra S, quando estiver em posição de coda silábica medial precedido das vogais A, I, O, U, como por exemplo, em palavras como “astrólogo”, “isto”, “osmose” e “austeridade”.

²² Posição de ataque silábico: o grafema posiciona-se antes da vogal, na sílaba.

A segunda categoria apresentada, no Quadro 6, são as regularidades morfossintáticas do fonema /s/, as quais exigirão que o aluno analise morfemas (sufixos e prefixos) no interior da palavra, observando aspectos como as classes gramaticais.

As regularidades morfossintáticas envolvem principalmente derivação lexical e flexões verbais (MORAIS, 2009). Os aprendizes poderão escrever seguramente com o dígrafo SS verbos conjugados no pretérito-imperfeito do modo subjuntivo, (por exemplo, “gritasse”, “chamasse”), e adjetivos flexionados no superlativo sintético com o sufixo -ÍSSIMO (por exemplo, “amabilíssimo”, “lindíssimo”). A letra C também pode ser usada com segurança na representação do fonema /s/ nos casos em que há substantivos formados a partir de adjetivos com o sufixo -ICE (por exemplo, “meninice”, “chaticice”) e em substantivos terminados com -ÊNCIA e -ÂNCIA (por exemplo, “essência”, “alternância”). Há ainda nas regularidades morfossintáticas do fonema /s/ a segurança ao escrever substantivos terminados com -ANÇA, sempre com a letra Ç (por exemplo, “festaça”, “criança”).

Por último, o Quadro 6 apresenta as irregularidades do fonema /s/. Segundo Faraco (2021), a situação para os alunos se torna muito complexa quando a representação é arbitrária, ou seja, duas ou mais letras representam o mesmo som, numa mesma posição, e não há regra para pautar a escolha.

O fonema /s/ em início de palavra seguido das vogais E ou I, poderá ser representado ora pela letra S, ora pela letra C, como por exemplo, nas palavras “cipó”, “sítio”, “cebola” e “século”. Haverá concorrência entre essas mesmas letras (S/C), quando o fonema /s/ estiver no interior da palavra entre uma consoante (ou vogal nasalizada com N) e uma das vogais E ou I, como se observa nas seguintes palavras “inseto”, “perceber” e “núpcias”. Haverá concorrência também entre as letras S e Ç para representar o fonema /s/ quando ele estiver no interior da palavra entre uma consoante (ou vogal nasalizada com N) e uma das vogais A, O e U, como se nota nas palavras “adversário”, “tenso”, “consulta”, “calça”, “cadarço” e “calçudo”.

Pode haver também concorrência entre as letras X e S quando o fonema /s/ estiver na posição de coda silábica medial no contexto consoante mais vogal E mais /s/, ou seja, quando ele for precedido, respectivamente, pela vogal E e uma consoante, como por exemplo, “têxtil” e “resto”. Ainda haverá concorrência entre as letras X e S, quando nesta mesma posição (coda silábica medial) o fonema /s/ for precedido apenas da vogal E, como por exemplo, “esperto” e “experimento”. Sobre esses dois casos de irregularidades do fonema /s/, Faraco (2021) comenta que a maioria das palavras com os referidos contextos recebem a letra S, são poucos os casos em que a grafia do fonema /s/ será com X nos contextos descritos.

As letras S e Z concorrem ao representarem o fonema /s/ quando ele estiver em posição de coda silábica final, conforme os seguintes exemplos: “tênis”, “paz”, “gás”, “pés”, “faz”.

E por fim há o emprego do fonema /s/ entre vogais, nesse caso há várias possibilidades de grafia. Existem duas situações a serem consideradas nesse caso. A primeira é que quando o fonema em questão for seguido pelas vogais A, O ou U, ele poderá ser representado pelos grafemas SS (por exemplo, “assado”), Ç (por exemplo, “paçoca”), SÇ (por exemplo, “cresço”) e XS (por exemplo, “exsudar”, “exsolver”). Lembrando que o dígrafo XS, possui representação bem rara na língua portuguesa. A outra situação é que, precedendo as vogais E ou I, o fonema /s/ pode ser representado por SS (por exemplo, “passivo”, “passear”), C (por exemplo, “disfarce”, “nocivo”), X (por exemplo, “sintaxe”, “próximo”), SC (por exemplo, “descer”, “descida”) e XC (por exemplo, “exceto”, “excitar”).

Pelo exposto, percebe-se que são muitos os casos de irregularidades que envolvem o fonema /s/. Além disso, no contexto intervocálico, o aluno tem de decidir não apenas entre duas letras, mas entre várias. Sendo assim, compreendemos que um dos motivos de os alunos (até mesmo adultos) apresentarem instabilidade no registro ortográfico do fonema /s/ é justamente as suas múltiplas possibilidades de representação na escrita. Essas dificuldades só reduzirão se houver um ensino sistemático e reflexivo, caso contrário, o aluno dificilmente aprenderá sozinho e passará o resto de sua vida com muitas inseguranças na escrita de determinadas palavras, particularmente as que envolvem a representação do fonema /s/.

Na seção a seguir abordamos conhecimentos teóricos sobre jogos digitais e gamificação por fazermos uso dessas ferramentas na elaboração das atividades de ensino-aprendizagem propostas.

2.6 Gamificação e *game-based learning* como estratégias de ensino e aprendizagem no contexto escolar

O mundo encontra-se atualmente numa completa imersão no mundo tecnológico. Segundo Alves (2018), a sociedade nasce e cresce em contato com vários tipos de dispositivos digitais, seja um tablete, um computador, um *smartphone*, entre tantos outros aparelhos tecnológicos existentes. Através deles, os usuários realizam leituras, divertem-se, relacionam-se, trabalham. Enfim, nos dias atuais, é possível afirmar que dá para se resolver muitas questões por meio de um aparelho de celular conectado à *internet*.

De acordo com Prensky (2012), ocorre atualmente, com o avanço da tecnologia, uma grande ruptura na história do mundo, pois a nova geração aprende, comunica, joga, diverte e

cria novas comunidades de forma bem diferente dos seus pais. Baseado em várias pesquisas que investigam sobre os efeitos das mídias digitais no cérebro de crianças e adolescentes, Prensky (2012, p. 74) conclui que “está claro que atualmente temos uma nova geração com uma combinação de habilidades cognitivas bem diferente da de seus antecessores – a geração dos jogos”. Tal geração tem uma facilidade no manuseio de recursos tecnológicos que os mais velhos não têm. A mídia digital é para ela como uma segunda língua e, segundo Prensky (2012), essa geração dos jogos são falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e da *internet*. Para essa nova geração, ter um aparelho conectado à *internet* parece ser um direito de nascença, é uma necessidade. Os computadores são para eles um amigo a que recorrem para jogar, aprender, relaxar e se divertir (PRENSKY, 2012).

Diante disso, é imprescindível que a área da educação acompanhe esse avanço e estabeleça novos caminhos para um ensino e uma aprendizagem ajustados e conectados à tecnologia. Segundo Alves (2015),

A aprendizagem e a tecnologia têm muita coisa em comum, afinal, ambas buscam simplificar o complexo. A grande diferença, entre esses dois campos está na velocidade. Enquanto a tecnologia evolui muito rapidamente, parecemos insistir na utilização de apresentações de PowerPoint intermináveis que só dificultam o aprendizado, dispersando a atenção de nossos aprendizes que encontram um universo bem mais interessante em seus *smartphones*. (ALVES, 2015, p. 2)

Nas palavras da autora, a educação não acompanha os avanços tecnológicos do mundo contemporâneo. Nesse cenário, os termos gamificação e *game-based learning* surgem como algo capaz de diminuir essa distância entre educação e tecnologia.

A gamificação e os jogos digitais podem ser recursos transformadores na educação, se bem trabalhados. Mas a primeira questão a se compreender é que os dois termos não são sinônimos. Segundo Sanches (2021), é importante que o professor saiba distinguir essas duas abordagens para entender o caminho que está percorrendo e assim buscar informações, melhorias e fazer avanços nos seus objetivos de ensino e aprendizagem. Para entendermos essa diferença, tomemos as palavras de alguns autores. Sobre gamificação no contexto educacional, Eugenio (2020) afirma o seguinte:

Os jogos fazem parte de todas as culturas e participam de qualquer experiência humana compartilhada. Mas, deixe-me fazer um aviso: usar jogos prontos em sala de aula é uma coisa, usar elementos dos jogos em uma aula (que não é um jogo) é outra. Essa outra coisa é o que chamamos de gamificação. De forma bem objetiva, a gamificação permite usar os elementos dos jogos e integrá-los à intencionalidade pedagógica do professor. Essa integração oferece oportunidades únicas para o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado não apenas tolerável, mas realmente

divertido e desejado.

Basicamente, gamificação é sobre motivação e comportamentos humanos. Como professores, queremos que os alunos prestem atenção ao conteúdo dado, cumpram as atividades e interajam com seus pares para aprender e desenvolver novas habilidades. (EUGENIO, 2020, p. 37-38).

Como posto pelo autor, a gamificação não envolve diretamente um jogo, mas utiliza-se de seus elementos para engajar e motivar as pessoas. Sanches (2021) pondera que a origem do termo gamificação não é muito clara, no entanto afirma que a maioria das pessoas atribui o conceito ao autor Nick Peeling (2011), o qual chamou de gamificação “o uso de elementos e mecânicas de jogos em ambientes que não são de puro entretenimento” (SANCHES, 2021, p. 40). Quando se fala que a gamificação utiliza elementos e mecânicas de jogos, entende-se por isso o uso de recursos como pontuação, níveis, desafios, narrativa, *rankings*, troféus, entre outros elementos.

Um exemplo clássico de gamificação aplicada à educação, segundo Sanches (2021), é o aplicativo Duolingo, o qual, apesar de ser digital, não configura propriamente um jogo, já que seu objetivo é puramente a aprendizagem, claro que de forma lúdica e divertida. O Duolingo é uma plataforma gratuita para se aprender idiomas. O aplicativo incorpora várias mecânicas de jogos, como avanço de níveis, pontuação, *rankings*, premiação com moedas e troféus.

Mas, de acordo com Sanches (2021), a gamificação em sala de aula pode ser algo bem mais simples do que o aplicativo Duolingo. Um professor pode olhar ao seu redor e identificar os recursos que já tem disponíveis ou que possam ser adquiridos com facilidade e começar a atividade gamificada por eles; a dica é iniciar pela própria realidade. Por exemplo, se um professor quer ensinar um determinado conteúdo e estabelece uma competição entre os alunos para ver quem consegue mais informações prévias sobre esse conteúdo, e atribui critérios de participação, missões, desafios e premiações para os vencedores, estará, sem dúvidas, utilizando-se de estratégias gamificadas.

Quanto ao *game-based learning*, é a utilização do jogo pronto propriamente dito no ambiente de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ao utilizarmos no ambiente educacional jogos como *Minecraft* ou Coelho Sabido, não estamos usando a gamificação, mas outra metodologia, isto é, o ensino baseado em jogos. Lembrando que esses jogos podem ser digitais ou não (SANCHES, 2021).

Eugênio (2020) divide os jogos em duas categorias, os jogos de entretenimento e os jogos sérios. Os jogos de entretenimento têm como principal finalidade a diversão dos usuários, como por exemplo, xadrez, banco imobiliário, *Minecraft*. Quanto aos jogos sérios, estes têm como propósito promover uma aprendizagem que vai além do entretenimento. O autor afirma

que, quando o professor cria um *Quiz* para testar ou facilitar a memorização de um dado conteúdo, ele criou um jogo sério. No entanto, a utilização de qualquer jogo, seja ele sério ou de entretenimento, com propósito de promover e facilitar uma aprendizagem específica, configura uma metodologia de aprendizagem baseada em jogos. Um jogo de tabuleiro, por exemplo, pode ser adaptado e utilizado com objetivo de aprendizagem. Ele pode ser usado como uma forma de promover nos alunos senso de cooperação, trabalho em equipe, planejamento, cumprimento de metas (EUGENIO, 2020).

De acordo com Eugenio (2020), no mundo contemporâneo deve se pensar em múltiplos caminhos e formas de aprendizagem. O autor postula que

Mais do que ensinar, é importante inspirar os alunos, ativar a motivação intrínseca, ou seja, a vontade própria do estudante de aprender e descobrir coisas novas por prazer e autossatisfação.

Além disso, em vez do controle, temos liberdade e flexibilidade como ideias predominantes. Pensa-se também em um senso mais voltado para a descoberta e a exploração, com alunos mais ativos e protagonistas, que produzam novos conhecimentos para o mundo. (EUGENIO, 2020, p. 41)

Nesse sentido, para Eugenio (2020), a utilização da gamificação e dos jogos digitais em sala de aula, pode promover um *upgrade* no ambiente educacional, pois essas metodologias se atentam a esse aluno protagonista que busca autonomia, liberdade e flexibilidade.

Ainda segundo o autor, os alunos preferem um jogo a prestar atenção no professor e questiona por que isso acontece e por que *games* nos causam tanto fascínio. De acordo com o autor,

Ironicamente, *games* são recursos poderosos para a aprendizagem humana. Gostamos de desafios. Nossos cérebros adoram receber *feedbacks* para saber se estamos indo bem ou mal em uma determinada atividade. Gostamos também de perceber que estamos avançando, crescendo e desenvolvendo competências, ficando cada vez melhor no que fazemos. Não gostamos de ficar presos e reféns de outros. Zelamos e lutamos permanentemente pela nossa autonomia e buscamos constantemente vínculos sociais. Mas o que os *games* têm a ver com isso? A resposta é bem simples: os jogos conseguem reproduzir situações por meio das quais todas essas necessidades são satisfeitas de forma muito eficaz, rápida e barata (EUGENIO, 2021, p. 38).

A gamificação bem como a utilização de jogos digitais no ensino se tornam interessantes porque o foco está no aprendiz. Tudo é pensado para promover o engajamento, o envolvimento e a motivação do aluno no ambiente de aprendizagem. Quando o interesse parte do aluno, a possibilidade de a aprendizagem acontecer é bem maior.

Prensky (2012) postula que, num futuro não muito distante, ou mais especificamente nas palavras do próprio autor, “antes de os adolescentes de hoje terem netos”, o ensino e a

aprendizagem baseados em jogos digitais (ou talvez em algo mais sofisticado e avançado do que isso) serão considerados uma forma muito normal de aprender, ou seja, será algo comum a utilização de jogos digitais no ambiente escolar. O autor baseia-se em três principais motivos: 1º) o ensino e a aprendizagem baseados em jogos digitais são coerentes com as necessidades e os anseios da atual e das futuras gerações; 2º) os jogos digitais permitem uma aprendizagem mais divertida; e 3º) os jogos digitais são versáteis, uma vez que se adaptam a quase todas as disciplinas, informações e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes e, além disso, funcionam e são eficazes, quando planejada e utilizada de forma adequada.

No entanto, apesar dos benefícios que a gamificação e o ensino baseado em jogos podem trazer para a educação, é preciso esclarecer que, ao contrário do que muitos pensam, essas metodologias não são uma fórmula mágica para resolver todos os problemas da educação. Elas se fazem inovadoras porque podem tornar os processos de ensino e aprendizagem mais leves, motivadores, lúdicos e, conseqüentemente, mais satisfatórios em termos de aprendizagem. Porém o professor deve estar aberto a novas metodologias e saber que a inserção de um jogo ou de uma gamificação, para mudar a dinâmica de uma sala de aula, não é uma tarefa fácil que acontece da noite para o dia. Conforme Sanches (2021), tudo isso envolve e se inicia com uma mudança de cultura e compreensão de como essas metodologias funcionarão em sala de aula.

Uma questão interessante levantada por Eugenio (2020) é que talvez um dos motivos de os professores se sentirem intimidados para desenvolver gamificação ou criar jogos digitais para seus alunos é porque acreditam que precisam de algo original. Segundo ele, os professores precisam entender essas ferramentas de forma semelhante à cultura *pop*, “representação artística que tem grande difusão na mídia e que aspira a atingir um público cada vez maior” (EUGENIO, 2020, p. 44), que tem muito mais a ver com cópia, combinação e remixagem do que com a originalidade. De acordo com Eugenio (2020),

Para inovar em qualquer contexto, você provavelmente vai ter que olhar para a grama do vizinho. No início, você pode ficar receoso de copiar, mas se não tiver repertório, talvez seja melhor isso do que não fazer nada. Mas, é claro, eu não estou falando e fazendo apologia à uma cópia despuorada. Existem limites e meios para você não copiar, mas adaptar ideias e criar seu próprio caminho. Saiba que esse é um dos grandes segredos de sucesso da cultura *pop* (EUGENIO, 2020, p. 44).

Sendo assim, consideramos válido que boas ideias na educação sejam compartilhadas para que outras pessoas se inspirem e apliquem em salas de aula. Ao se criar um jogo digital, por exemplo, o professor não o fará do nada, quase sempre precisará de modelos que lhe sirvam de inspiração para criar outros jogos.

Esta pesquisa parte da perspectiva de que a gamificação e os jogos digitais podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que engajam, motivam e desenvolvem a autonomia do aluno. Assim, foi elaborada uma proposta de ensino-aprendizagem que contempla ambas as ferramentas pedagógicas.

Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa. Primeiramente, expusemos as teorias que embasaram a metodologia adotada na condução deste estudo. Posteriormente, para fins de contextualização, apresentamos uma breve explanação dos três trabalhos dos quais extraímos os dados para compor o nosso *corpus* e, em seguida, tratamos da coleta de dados para diagnóstico. A partir dos resultados obtidos com a descrição, categorização e a análise dos dados, na fase diagnóstica, elaboramos propostas de atividades com o intuito de amenizar as dificuldades de escrita no tocante às irregularidades ortográficas, especificamente as relacionadas ao fonema /s/.

Esta pesquisa é de natureza interpretativa e propositiva, pois tem como objeto de estudo um problema da realidade de sala de aula. Apresenta uma abordagem quanti-qualitativa, porque além de se preocupar com o aprofundamento da compreensão do objeto estudado, visa também quantificar os erros ortográficos encontrados na escrita dos alunos. De modo geral, a pesquisa qualitativa é de caráter subjetivo e possui um enfoque maior na interpretação do objeto, ao passo que a pesquisa quantitativa se centra na objetividade, dando enfoque à quantificação dos resultados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O objetivo da pesquisa é exploratório, de acordo com Gil (2002), pois esse tipo de pesquisa objetiva proporcionar uma maior familiaridade com o problema, visando torná-lo explícito. Além disso, apresenta flexibilidade, pois leva em conta diversos aspectos do fato estudado. Outra característica da pesquisa exploratória é que ela exige do pesquisador levantamento bibliográfico para fundamentar suas ideias defendidas.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa classifica-se como bibliográfica, tendo em vista que se utilizou de material já elaborado para compor o seu *corpus*. Além disso, buscou fundamentação teórica em fontes como livros de leitura corrente, isto é, obras cujo objetivo é “propiciar conhecimentos científicos ou técnicos” sobre o assunto estudado. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. No caso específico desta pesquisa, foi possível trabalhar com uma quantidade maior de dados, tendo em vista que utilizou dados de estudos diferentes sobre o tema.

Esclarecemos que este trabalho não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil, haja vista que, para compor o nosso *corpus*, extraímos

dados de trabalhos os quais já passaram por esse processo e obtiveram aprovação. Essa opção se justifica por dois motivos.

O primeiro é que, quando começamos a delinear a metodologia desta pesquisa, no primeiro semestre de 2021, a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais adotava a modalidade de ensino remoto, em virtude da pandemia provocada pelo Coronavírus (COVID-19). Na ocasião, essa modalidade de ensino dificultaria a obtenção de dados, já que teriam que ser obtidos sem contato presencial com os alunos, em sala de aula, sem considerar a possibilidade de intervenção dos responsáveis. O segundo motivo se deve ao fato de percebermos semelhança e repetição na natureza dos erros ortográficos cometidos por alunos do ensino fundamental II, o que varia, na maioria das vezes, é a quantidade desses erros. Essa conclusão foi possível a partir da experiência em sala de aula da pesquisadora e da análise das pesquisas selecionadas para compor o *corpus*.

Durante a etapa de estudo e revisão da literatura sobre o assunto aqui investigado, selecionamos três pesquisas das quais extraímos dados para constituir o *corpus* desta pesquisa. Os trabalhos constam no banco de dissertações do PROFLETRAS da Unimontes, a saber: *A monotongação na escrita de alunos do ensino fundamental II*²³, defendida em março de 2018, por Clarice Nogueira Lopes; *As representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas*²⁴, defendida em abril de 2018, por Jucinete Dias dos Santos; e *O ensino sistemático e reflexivo da ortografia: regularidades morfossintáticas*²⁵, defendida em março de 2019, por Cláudia Gonçalves Magalhães²⁶.

É necessário explicitar que esta pesquisa utilizou apenas os dados da fase diagnóstica das pesquisas supracitadas, para constituir seu próprio *corpus*. Além disso, desconsideramos as categorizações/subcategorizações propostas pelas autoras por terem sido realizadas sob perspectivas teóricas distintas.

De posse do *corpus* dessas três pesquisas, fundamentados na organização da norma ortográfica do português proposta por Moraes (2007; 2009), Silva, Moraes e Melo (2007), Faraco (2021) e Nóbrega (2013), (sub)categorizamos os erros a partir de critérios de violação à natureza regular e irregular da norma ortográfica do português. Ou seja, descartamos erros, como por exemplo, *atas* (“atrás”), *magino* (“imagino”), *tava* (“estava”), *avore* (“árvore”), os

²³ Número do parecer consubstanciado do CEP: 1.736.926, obtido em 20 de setembro de 2016.

²⁴ Número do parecer consubstanciado do CEP: 1.737.052, obtido em 20 de setembro de 2016.

²⁵ Número do parecer consubstanciado do CEP: 2.398.896, obtido em 25 de novembro de 2017.

²⁶ Agradecemos às pesquisadoras pela disponibilização do *corpus*.

quais resultam da transposição de hábitos da fala para a escrita e não propriamente do descumprimento de regras ou da arbitrariedade da norma ortográfica do português.

Na subseção seguinte, apresentamos a contextualização desta pesquisa, bem como as características dos alunos pesquisados.

3.1 Contextualização e participantes da pesquisa

Contextualizamos esta pesquisa a partir do universo dos trabalhos que utilizamos para compor o *corpus*. Apresentamos, a princípio, de forma homogeneizada um panorama com dados gerais das escolas, bem como do perfil dos alunos. Posteriormente, a fim de fornecer informações detalhadas e não correremos o risco de sermos superficiais e insuficientes no fornecimento de informações, especificamos as escolas e os sujeitos pesquisados através de três subtópicos referentes a cada uma das pesquisas. Optamos por abordar informações contextuais das escolas em conjunto com o perfil dos alunos pesquisados a fim de uma melhor didática na exposição, conexão e clareza das informações.

As escolas que constituem o universo de cada pesquisa que cedeu seus dados, conseqüentemente, formam o universo desta pesquisa: elas são pertencentes à rede pública de ensino, no estado de Minas Gerais. Entretanto, as escolas Rotary São Luiz e Joana Porto são de responsabilidade municipal, já a escola Coronel Francisco Ribeiro é uma instituição estadual.

Esta última escola se localiza na região central da cidade de Coração de Jesus, já as escolas Rotary São Luiz e Joana Porto situam-se, respectivamente, em regiões periféricas das cidades de Montes Claros e Januária.

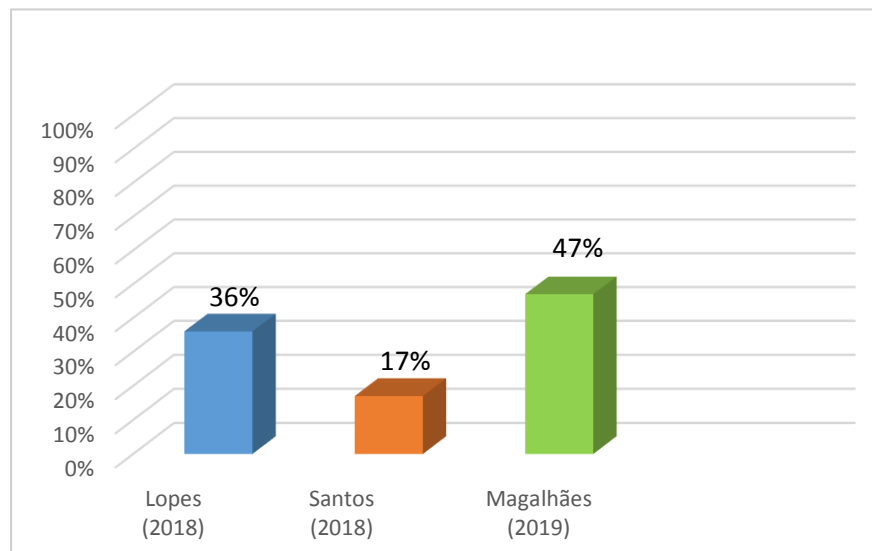
Considerando as três instituições escolares, a que se encontra em localidade mais vulnerável por causa da violência é a Escola Estadual Rotary São Luiz. No caso das demais, as pesquisadoras informaram que não se localizam em região com alto índice de violência urbana.

Quanto aos alunos participantes da pesquisa, todos são do ensino fundamental II, especificamente uma turma de 6.º ano e duas turmas de 7.º ano. De maneira geral, os dados com os quais trabalhamos nesta pesquisa são oriundos de alunos que apresentam perfis socioeconômico e cultural semelhantes: são estudantes de escola pública e a maioria deles pertence a famílias de baixa renda. As três turmas não apresentam problemas de aprendizagem extraordinários, além disso, todas as três autoras afirmaram que, de um modo geral, os alunos costumam executar as atividades solicitadas pelo professor, salvo exceções. Também não foram relatados problemas significativos de violência dentro da sala de aula ou de alto índice de

infrequência. Além disso, pode se considerar que quase 100% dos alunos são da zona urbana, somente 4% da turma de Magalhães (2019) residiam na zona rural.

O instrumento para coleta de dados na fase diagnóstica das três pesquisas em questão foi produções de texto escrito. Sendo assim, o *corpus* desta pesquisa resulta de 59 produções textuais. O Gráfico 1, a seguir, especifica esse quantitativo referente a cada uma das pesquisas selecionadas para compor o *corpus*.

Gráfico 1- Quantidade de produções textuais coletadas por pesquisa

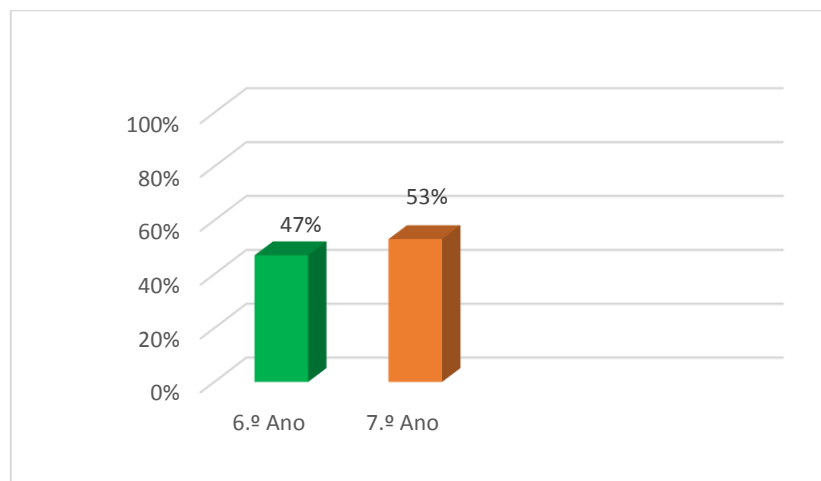


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O Gráfico 1 demonstra que do total de 59 produções de texto escrito, 36% (21 produções) referem-se a textos escritos coletados por Lopes (2018); 17% (10 produções) referem-se a textos escritos coletados por Santos (2018); e 47% (28 produções) referem-se a textos escritos coletados por Magalhães (2019).

O Gráfico 2, a seguir, ilustra o percentual dos alunos pesquisados distribuídos conforme o ano de escolaridade.

Gráfico 2 – Ano de escolaridade dos alunos pesquisados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Verifica-se no Gráfico 2 que os dados da fase diagnóstica correspondem a 47% de produções textuais escritas por alunos do 6.º ano (28 alunos) e 53%, por alunos do 7.º ano (31 alunos) do ensino fundamental II.

A seguir, abordamos algumas especificidades das escolas, bem como do perfil dos alunos pesquisados por Lopes (2018), Santos (2018) e Magalhães (2019).

3.1.1 Lopes (2018)

A pesquisa de Lopes (2018) tem como contexto a Escola Municipal Rotary São Luiz, localizada no bairro Cidade Industrial, região periférica da Cidade de Montes Claros, no norte de Minas Gerais.

A instituição, como já informado, situa-se numa região de vulnerabilidade social, marcada pela pobreza e violência urbana, inclusive, por esse motivo, segundo Lopes (2018), muitos profissionais da educação têm receio de trabalhar nela. No entanto, a autora postula que essa é uma visão preconceituosa, pois considera que os problemas ocorridos dentro da escola pesquisada são comuns a outras unidades escolares da cidade de Montes Claros.

A instituição, no ano de 2016, quando Lopes (2018) realizava sua pesquisa, possuía 577²⁷ alunos distribuídos nos três turnos. No matutino funcionavam os anos finais do ensino

²⁷ De acordo com o último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2021, essa quantidade de alunos matriculados na Escola Municipal Rotary São Luiz subiu para 681.

fundamental, no vespertino, os anos iniciais, e no noturno havia uma turma de alfabetização, pertencente ao Projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os alunos dessa escola que participaram da pesquisa de Lopes (2018) pertencem a uma turma do 7.º do ensino fundamental II, composta por 25 alunos. A classe apresentava estudantes com distorção de idade escolar em decorrência de reprovação, o que, de acordo com Lopes (2018), gerava um desinteresse, já que a maioria dos colegas desses alunos reprovados tinha idade regular. Conforme Lopes (2018), de maneira geral, a turma cumpria com as atividades propostas e a sua justificativa por ter escolhido essa turma para desenvolver sua pesquisa baseou-se no fato de os alunos apresentarem, em suas produções textuais, um número elevado de erros ortográficos.

Apenas 21 estudantes participaram das atividades diagnósticas da pesquisa e, desse total, 17 são do sexo masculino (81%) e 4 do sexo feminino (19%). Eram onze alunos com 13 anos (52%), quatro com 12 (19%), quatro com 14 (19%), um com 15 (5%) e um aluno com 17 anos (5%).

Assim como o restante da clientela da escola, esses 21 estudantes moravam nos bairros Cidade Industrial, Residencial Vitória I e II, cujas regiões são compostas, em sua maioria, por famílias de baixa renda. Na aplicação do questionário socioeconômico, constatou-se que todos os sujeitos pesquisados pertenciam a famílias cuja renda girava em torno de um salário mínimo²⁸, revelando, assim, um perfil econômico de renda baixa.

3.1.2 Santos (2018)

A pesquisa de Santos (2018) foi desenvolvida na Escola Municipal Joana Porto, situada na Avenida Um, s/n.º, no bairro Vila São Domingos, região periférica do município de Januária, também no norte de Minas Gerais. No turno matutino funcionam as séries iniciais e, no turno vespertino, as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

O número total de alunos que havia na escola no período de desenvolvimento da pesquisa, 2017, não foi informado por Santos (2018)²⁹.

Essa instituição apresenta um prédio bem conservado e atende um público de baixa renda residente em seu entorno. Segundo Santos (2018), muitas das famílias atendidas pela escola possuem como única fonte de renda benefício social pago pelo governo federal.

²⁸ Em 2017, quando Lopes (2018) realizou a sua pesquisa, o valor do salário mínimo era R\$ 937,00.

²⁹ De acordo com Censo Escolar, realizado pelo INEP em 2021, a escola possui 233 alunos matriculados.

A pesquisa de Santos (2018) foi realizada em uma turma do 7.º ano do ensino fundamental II, a qual era constituída de 16 alunos, no entanto, apenas 10 estudantes participaram da pesquisa.

Desses alunos, 6 eram meninas (60%) e 4, meninos (40%). Havia três alunos com 13 anos de idade (30%), três com 12 (30%) e quatro com 14 anos (40%). Embora haja essa distorção da idade em relação ao ano de escolaridade, apenas um aluno era repetente. Outra informação importante é que todos os alunos envolvidos nesse estudo de Santos (2018) são provenientes da zona urbana.

Com relação à renda familiar dos 10 alunos participantes, não há uma informação precisa desse dado. Segundo Santos (2018), dos 10 alunos entrevistados, 80% não souberam indicar o valor. O restante (20%) apontou que a renda total de suas famílias era em torno de um salário mínimo.

3.1.3 Magalhães (2019)

A pesquisa de Magalhães (2019) foi desenvolvida na Escola Estadual Coronel Francisco Ribeiro, localizada na região central do município de Coração de Jesus (MG). A instituição funciona nos turnos diurno e noturno, atendendo estudantes do ensino fundamental II regular, ensino médio e do Projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola, que tem como espaço físico um prédio histórico de três pavimentos, é uma das mais antigas do município de Coração de Jesus, foi criada pelo Decreto Estadual n.º 4360, de 6 de abril de 1915 e é jurisdicionada à Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros (SRE/Montes Claros). Na ocasião do desenvolvimento da pesquisa de Magalhães (2019), no ano de 2017, essa instituição continha no total 582³⁰ alunos.

Magalhães (2019) desenvolveu a sua pesquisa em uma turma do 6.º ano do ensino fundamental II. A classe era constituída de 35 alunos, dos quais 54% eram do sexo masculino e 46% do sexo feminino. No entanto, participaram das atividades diagnósticas apenas 28 alunos, os quais a autora não especificou a idade e nem o sexo. A justificativa para a escolha dessa turma baseou-se nas dificuldades ortográficas encontradas em suas produções escritas.

De modo geral, a classe foi descrita como uma turma sem grandes problemas, com boa disciplina. Não havia distorção da faixa etária do ano de escolaridade e nem repetência; eram vinte e um alunos com 12 anos (60%) e quatorze com 11 anos (40%); a maioria dos pais

³⁰ De acordo com o Censo Escolar, realizado pelo INEP em 2021, essa quantidade de alunos matriculados na Escola Estadual Coronel Francisco Ribeiro subiu para 683.

acompanhava a vida escolar dos filhos, inclusive a maioria (63%) sempre compareceu às reuniões escolares; a maior parte dos alunos (63%) sempre realizava as tarefas escolares, revelando uma participação ativa dos pais em casa; e, embora seja apontada a infrequência de alguns estudantes, todos eles realizaram as atividades diagnósticas propostas pela pesquisadora. Era uma turma heterogênea, pois 11% dos alunos eram da zona rural e 89%, da zona urbana.

Quanto à renda familiar dos sujeitos pesquisados, Magalhães informou que a maioria dos estudantes tinha a renda total da família complementada por benefício social (69%). Sendo assim, predominava, na classe, alunos de baixa renda. Segundo Magalhães (2019), esse é um dos fatores que justifica o baixo índice de infrequência e a nulidade de evasão escolar, tendo em vista que mensalmente a prefeitura solicita à secretaria da escola, histórico de frequência, como requisito à manutenção de benefício social. A seguir, seguem informações sobre a etapa diagnóstica.

3.2 Procedimentos metodológicos da etapa diagnóstica

O *corpus* desta pesquisa, como informado anteriormente, é composto dos dados coletados na fase diagnóstica de três trabalhos sobre ortografia: Lopes (2018), Santos (2018) e Magalhães (2019) – egressas do PROFLETRAS da Unimontes. Ou seja, os dados desta pesquisa foram considerados a partir dos dados diagnosticados nas três pesquisas supracitadas.

Como faremos descrição, categorização e análise de dados neste capítulo, consideramos as duas categorias da norma ortográfica da língua portuguesa, isto é, categorias regular e irregular, conforme abordado no capítulo anterior, na perspectiva de suas violações.

A coleta de dados desta pesquisa iniciou-se com a leitura e análise de diversos trabalhos sobre ortografia. O objetivo dessa ação foi encontrar pesquisas que possibilitassem a seleção de erros ortográficos os quais pudessem ser descritos, quantificados, (sub)categorizados e analisados quanto à sua natureza regular e irregular, conforme proposto por Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2009). Essa condição foi necessária porque o objeto de estudo desta pesquisa se relaciona a um tipo de erro ortográfico da língua portuguesa cuja natureza é irregular.

A pesquisa de Lopes (2018) apresenta um quadro com os erros ortográficos identificados em seu instrumento diagnóstico. A pesquisa de Santos (2018) disponibiliza os erros ortográficos identificados na fase diagnóstica no apêndice de seu trabalho. A pesquisa de Magalhães (2019) dispõe os erros ortográficos em quadro em que os (sub)categoriza no corpo

do texto³¹. O instrumento de coleta de dados diagnósticos utilizado por cada uma das três pesquisadoras foi o mesmo, ou seja, produção textual escrita do aluno.

Após a escolha das pesquisas, o próximo passo foi selecionar, (sub)categorizar e quantificar os dados encontrados. Para cada um dos três trabalhos utilizados, elaborou-se uma tabela (APÊNDICES A, B e C) com a (sub)categorização dos respectivos erros ortográficos de acordo com a natureza de cada um, ou seja, categoria regular e suas respectivas subcategorias (direta, contextual e morfossintática) ou categoria irregular. Posteriormente os erros advindos de violação à irregularidade ortográfica foram subcategorizados (APÊNDICE D) a fim de se verificar o tipo de irregularidade ortográfica mais recorrente nas produções textuais escritas dos alunos. Na próxima subseção, apresentamos a descrição e a análise desses dados selecionados para o diagnóstico.

3.2.1 Descrição e análise de dados (fase diagnóstica)

A Tabela 1, a seguir, indica a quantidade de erros ortográficos que foram selecionados e analisados em cada uma das pesquisas em questão.

Tabela 1 – Quantidade de erros ortográficos por pesquisa

ERROS ORTOGRÁFICOS POR PESQUISAS		
Pesquisa	N.º de erros ortográficos	%
Lopes (2018)	89	29%
Santos (2018)	75	24%
Magalhães (2019)	145	47%
Total	309	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Como se observa na Tabela 1, extraímos das três pesquisas um total de 309 erros ortográficos para formar o nosso *corpus*. Selecionamos para análise 89 erros ortográficos da pesquisa de Lopes (2018), o que representa 29% do total; 75 da pesquisa de Santos (2018), representando 24%; e 145 da pesquisa de Magalhães (2019), quantidade que corresponde à

³¹ Não é o nosso propósito detalhar os caminhos e perspectivas seguidos por cada pesquisa, pois o nosso trabalho se tornaria demasiadamente longo e fugiria aos nossos objetivos. No entanto, a título de informação, esclarecemos que Lopes (2018) categorizou os erros ortográficos conforme proposta de Bortoni-Ricardo (2005); Santos (2018) optou por seguir duas propostas: a de Bortoni-Ricardo (2005) e a de Oliveira (2005); e Magalhães (2019) decidiu pelas violações da norma ortográfica proposta por Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2000).

quase metade dos erros ortográficos selecionados, num percentual de 47%. Relembrando que as especificações de natureza e categoria desses erros por pesquisa encontram-se detalhadas nos Apêndices A, B e C.

A partir desse quantitativo de dados selecionados, elaboramos a (sub)categorização dos erros ortográficos conforme a natureza da ortografia da palavra, isto é, regular e irregular, na perspectiva dos autores Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2009), do ponto de vista de sua violação, ou seja, os erros ortográficos foram analisados com base na transgressão à (ir)regularidade da norma ortográfica da língua portuguesa apresentada. Na tabela a seguir apresentamos a quantidade de erros ortográficos e sua categorização.

Tabela 2 – Quantidade de erros por categoria ortográfica

CATEGORIZAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS		
Violação à categoria	N.º de erros ortográficos	%
Regularidade	260	84%
Irregularidade	49	16%
Total	309	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A Tabela 2 demonstra que do total de erros analisados (309 ocorrências), 84% (260 ocorrências) constituem violação à natureza regular da ortografia das palavras, ou seja, é possível trabalhá-los com os alunos a partir de regras, e 16% (49 ocorrências) representam violações à natureza irregular da ortografia das palavras.

A Tabela 3, a seguir, apresenta um recorte dos erros ortográficos³² subcategorizados, considerando a categoria das regularidades (diretas, contextuais e morfossintáticas) e a categoria das irregularidades.

Tabela 3 – (Sub)categorização dos erros ortográficos

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS					(Continua)
Categoria	Subcategoria	Erro ortográfico	Ortografia	N.º	%
Regular	1- Direta	<i>tendou</i>	“tentou”	7	2%
		<i>badeu</i>	“bateu”		
		<i>filne</i>	“filme”		

³² Na coluna “erro ortográfico” da Tabela 3, estão elencados apenas alguns exemplos. Os dados na íntegra constam nos Apêndices deste trabalho. Essa estratégia também foi aplicada às tabelas a seguir.

(Conclusão)					
Regular	2- Contextual	<i>segundos</i> <i>tempestadi</i> <i>corração</i> <i>coreno</i>	“segundos” “tempestade” “coração” “correndo”	63	20%
	3- Morfossintática	<i>dormino</i> <i>carinhoza</i> <i>congelol</i> <i>entende</i>	“dormindo” “carinhosa” “congelou” “entender”	190	62%
Irregular		<i>prezos</i> <i>xuva</i> <i>sina</i> <i>axei</i>	“presos” “chuva” “cima” “achei”	49	16%
Total				309	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Morais (2009).

Como se nota na Tabela 3, 2% dos erros ortográficos (7 ocorrências) dizem respeito a casos de violação a regras ortográficas de natureza regular direta; 20% (63 ocorrências) relacionam-se a casos de violação a regras ortográficas de natureza regular; 16% (49 ocorrências) são casos de violação a regras ortográficas de natureza irregular; e 62% (190 ocorrências), mais da metade do total de erros, estão relacionados a casos de violação a regras ortográficas de natureza regular morfossintáticas. Como há uma diferença discrepante entre os erros que constituem violações a regras ortográficas de natureza morfossintática e os outros tipos de erros, é importante apresentar algumas ponderações que, de certo modo, podem explicar tal fato.

Primeiramente, essa subcategoria de erro ortográfico foi a que mais se destacou no recorte de dados de cada uma das pesquisas analisadas³³. Observando os dados referentes às regularidades morfossintáticas, percebe-se que o maior percentual desses erros está relacionado à flexão verbal. Assim, considerando que os instrumentos diagnósticos utilizados foram textos narrativos, é compreensível que os alunos utilizassem muitos verbos para indicar as ações do enredo. Além disso, a pesquisa de Magalhães (2019) foi a responsável por gerar tal diferença, pois dos 145 erros ortográficos coletados em seus estudos, 122 referem-se às regularidades morfossintáticas. O instrumento diagnóstico utilizado pela pesquisadora também justifica. Ela solicitou que os alunos escrevessem sobre uma máquina do tempo que os transportasse para o passado ou para o futuro.

³³ Tal constatação pode ser confirmada nos Apêndices A, B e C.

Destaca-se ainda que, como salienta Bortoni-Ricardo (2004), fenômenos linguísticos como o apagamento do R em verbos no infinitivo ou da semivogal U em verbos flexionados na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo constituem uma tendência geral do português falado no Brasil, que tendem a ser transferidos para a escrita dos alunos. Justifica-se, assim, a alta frequência de erros ortográficos relacionados às regularidades morfossintáticas.

Sobre o percentual de 2% de erros que constituem violação a regras que caracterizam relação direta entre som e letra, é compreensível, considerando que essa não é uma dificuldade recorrente no ano de escolaridade dos alunos pesquisados: 6.º e 7.º anos. Geralmente, acontecem situações isoladas em que o professor pode ajudar o aprendiz individualmente. Ocorreram alguns casos de troca da letra T por D (“tentou”/tendou, “bateu”/badeu) e de M por N (“filme”/filne). Nesses exemplos, alguns alunos ainda podem confundir sonoramente os pares de fonemas /t/ e /d/, /m/ e /n/, já que são pronunciados de modo muito parecido pelo aparelho fonador, gerando o erro na escrita. No caso das letras M e N, é possível que o traçado delas também interfira.

Quanto às regularidades contextuais, que representaram 20% dos erros, ocorreram, por exemplo, falta de observância de regras contextuais relacionadas a codas nasais (M e N em final de sílaba), contexto intervocálico para o emprego de R e RR, neutralização de E por I em posição de sílaba átona final. Nas grafias *segumdos* (“segundos”) e *tenpestadi* (“tempestade”), o aluno revela desconhecer a regra de que a letra M deve ser empregada apenas quando for seguida das letras P ou B, nos demais contextos, a nasalização deve ser feita com o N. O termo *tenpestadi* (“tempestade”) ainda apresenta outro erro ortográfico em relação à regularidade contextual, pois o aprendiz, pautado no enfraquecimento da vogal [e] para [i] na fala, escreve I. Nessa situação, ele desconhece que o fone [i] em posição de sílaba átona final é representado pela letra E. No caso de erros como *corração* (“coração”) e *coreno* (“correndo”), o aprendiz ainda não aprendeu que se dobra a letra R em contexto intervocálico para representar o som de R forte.

Em se tratando das regularidades morfossintáticas, que somaram um percentual de 62% dos erros, o aluno viola regras ortográficas que caracterizam relação fonográfica morfossintática porque desconhece as características gramaticais das palavras, como a flexão verbal e a derivação sufixal. Em *dormino* (“dormindo”), o aluno, por não compreender e identificar a flexão verbal de gerúndio, acaba pautando-se em sua oralidade e não emprega a letra D em sua escrita. A mesma situação ocorre quando o aluno não emprega a letra R nas flexões verbais de infinitivo, como se observa na grafia *entende* (“entender”). No caso de

grafias como *carinhoza* (“carinhosa”), o erro é decorrente do desconhecimento de que palavras adjetivas formadas a partir do sufixo -OSO utilizam a letra S para a representação do fonema /z/.

Por fim, foram apresentadas, na Tabela 3, as palavras *xuva* (“chuva”), *prezos* (“presos”), *sina* (“cima”) e *axei* (“achei”) categorizadas como casos de erros ortográficos provenientes de violação à irregularidade fonográfica, ou seja, casos em que não há regra na representação ortográfica da relação som-letra. A seguir, realizamos uma análise detalhada dos erros dessa categoria por se tratar do tema desta pesquisa, mais especificamente os que envolvem as representações múltiplas do fonema /s/.

A tabela a seguir demonstra um recorte dos erros ortográficos que caracterizam violação à irregularidade na relação som-letra de sua forma ortográfica, de acordo com a (sub)categorização da norma ortográfica proposta por Silva, Morais e Melo (2007) e Morais (2009). A lista com todos os erros ortográficos dessa categoria pode ser conferida no Apêndice D.

Tabela 4 – Subcategorização dos erros ortográficos da categoria das irregularidades
(Continua)

SUBCATEGORIA DE IRREGULARIDADES				
Subcategoria	Erro ortográfico	Ortografia	N.º	%
1- Violação à notação ³⁴ do /s/ (S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e XS).	<i>conceguiu</i> <i>desidi</i> <i>felis</i> <i>depreca</i> <i>aprocimou</i> <i>conhesa</i> <i>desseu</i>	“conseguiu” “decidi” “feliz” “depressa” “aproximou” “conheça” “desceu”	26	53%
2- Violação à notação do /z/ (Z, S e X).	<i>prezo</i> <i>felisses</i>	“presos” “felizes”	3	6%
3- Violação à notação do /j/ (X e CH).	<i>xuva</i> <i>xeiro</i> <i>catcha</i>	“chuva” “cheiro” “caixa”	5	10%
4- Violação à notação do /z/ (J e G, em início de sílaba).	<i>geito</i> <i>jelo</i>	“jeito” “gelo”	3	6%
5- Violação à notação do /λ/ (L e LH).	-	-	-	0%
6- Violação à notação dos fonemas /e/ e /i/ pronunciados como [i] (E ou I, respectivamente, em posição pretônica).	<i>envadiram</i> <i>minino</i> <i>sintiu</i>	“invadiram” “menino” “sentiu”	8	17%

³⁴ Notação é sinônimo de representação.

(Conclusão)				
7- Violação à notação dos fonemas /o/ e /u/ pronunciados como [u] (O ou U, respectivamente, em posição pretônica).	<i>torbina</i> <i>durmir</i> <i>chuver</i>	“turbina” “dormir” “chover”	4	8%
8- Violação ao emprego da letra H, em início de palavra.	-		-	0%
Total			49	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022), a partir de Morais (2009).

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstraram a representação ortográfica do fonema /s/ como o maior gerador de erros ortográficos da categoria das irregularidades, representando 53% (26 ocorrências); em segundo lugar, com 17% (8 ocorrências), ficaram as representações ortográficas dos fonemas /e/ e /i/ em posição pretônica; posteriormente, tem-se a representação ortográfica do /ʃ/ com 11% (5 ocorrências) dos erros ortográficos; em seguida, as representações ortográficas dos fonemas /o/ e /u/ em posição pretônica, com 8% (4 ocorrências); já as representações ortográficas dos fonemas /z/ e /ʒ/ apresentaram o mesmo percentual de erros ortográficos, 6% (3 ocorrências) cada um.

O fonema /z/, quando entre vogais, pode ser representado pelas letras Z (“reza”) e S (“casa”), razão pela qual encontramos entre os dados analisados erros ortográficos como *prezos* (“presos”) e *felisses* (“felizes”).

O fonema /ʃ/ pode ser representado arbitrariamente pela letra X (“caixa”) e pelo dígrafo CH (“cheiro”), o que levou os alunos pesquisados a escrever palavras de formas gráficas não convencionadas como *xuva* (“chuva”), *xeiro* (“cheiro”) e *cacha* (“caixa”). Neste último exemplo, houve ainda o fenômeno linguístico da monotongação, que consiste na perda da semivogal nos ditongos, caracterizando interferência da fala na escrita. O som [ʃ] também pode ser notado com a letra Z ou ainda S quando vem no fim da sílaba em palavras como “*mês*”, “*faz*”, “*rapaz*” etc. No entanto, tais situações ocorrem apenas em algumas variedades do português brasileiro, por exemplo o dialeto carioca, e por isso mesmo, segundo Faraco (2021), não trazem grandes dificuldades para os aprendizes.

A representação ortográfica do fonema /ʒ/, embora tenha tido uma baixa ocorrência, gera dúvidas nos alunos quando eles vão grafar palavras como *geito* (“jeito”) e *jelo* (“gelo”), por exemplo.

Quanto à representação dos fonemas /e/ e /i/, pronunciados [i], pelas letras I e E,

respectivamente, ou dos fonemas /o/ e /u/, pronunciados [u], pelas letras U e O, respectivamente, ambos em posição pretônica, o que se percebe é a dificuldade dos alunos revelada em formas gráficas não convencionadas como *envadiram* (“invadiram”), *minino* (“menino”), *sintiu* (“sentiu”), *torbina* (“turbina”), *durmir* (“dormir”), *chuver* (“chover”). Nesses casos, segundo Faraco (2021), a oscilação na nossa pronúncia é o que traz a dificuldade na escrita, pois, às vezes dizemos [me'ninu], e em outros momentos pronunciamos [mi'ninu], às vezes dizemos [ʃo'veh], e em outros momentos pronunciamos [ʃu'veh], por exemplo, e como a norma ortográfica não define regras para neutralizar a oralidade, a escrita pode ser afetada por essa “flutuação”.

Não houve registro de erros ortográficos para as irregularidades do fonema /λ/ e do emprego da letra H no início de palavras.

Como essa pesquisa objetivou elaborar estratégias pedagógicas, numa abordagem sistemática e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem, para amenizar os erros ortográficos decorrentes da irregularidade ortográfica que mais se evidenciasse no diagnóstico, detectou-se, conforme a Tabela 4, que o maior percentual de erros ortográficos da categoria que representa uma relação fonográfica irregular na ortografia da língua portuguesa foi a violação à representação ortográfica do fonema /s/ (53% de ocorrências).

Por essa razão, apresentamos, a seguir, a Tabela 5 com os percentuais de erros ortográficos relacionados às representações do fonema /s/ que mais se destacaram na escrita textual dos alunos pesquisados. A lista com todos os erros ortográficos referentes às violações das representações ortográficas do fonema /s/ pode ser conferida no Apêndice E.

Tabela 5 – Erros ortográficos decorrentes da representação do fonema /s/

FONEMA /S/: ERROS ORTOGRÁFICOS				
Notação do fonema /s/	Erro ortográfico	Ortografia	N.º	%
Notação com S	<i>Conseguiram</i>	“consequiram”	2	8%
Notação com C	<i>Desidiram</i>	“decidiram”	8	30%
Notação com Z	<i>Felis</i>	“feliz”	1	4%
Notação com SS	<i>Pesoas</i>	“pessoas”	7	27%
Notação com X	<i>Aprocimou</i>	“aproximou”	2	8%
Notação com Ç	<i>Começou</i>	“começou”	4	15%
Notação com XC	-	-	-	0%
Notação com SC	<i>Desseu</i>	“desceu”	2	8%
Notação com SÇ	-	-	-	0%
Total			26	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Moraes (2009).

A Tabela 5, que subcategoriza os erros ortográficos decorrentes de violação à relação fonográfica irregular do fonema /s/, apresenta: 30% (8 ocorrências) de erros ortográficos que caracterizam violação à notação desse fonema pela letra C (por exemplo, “decidiram” por *desidiram*); 27% (7 ocorrências) de erros ortográficos que caracterizam violação à notação desse fonema pelas letras SS (por exemplo, “pessoas” por *pesoas*); em terceiro lugar, 15% (4 ocorrências) de erros ortográficos que caracterizam violação à notação desse fonema pela letra Ç (por exemplo, “começou” por *comesou*); 8% (2 ocorrências) de erros ortográficos que caracterizam violação à notação desse fonema pela letra S (por exemplo, “conseguiram” por *conceguiram*). 8% (2 ocorrências) de erros ortográficos que caracterizam violação à notação desse fonema pela letra X (por exemplo, “aproximou” por *aprocimou*); 8% (2 ocorrências) de erros ortográficos que caracterizam violação à notação desse fonema pela letra SC (por exemplo, “desceu” para *desseu*); 4% (1 ocorrência) de erros ortográficos que caracterizam violação à notação desse fonema pela letra Z (por exemplo, “feliz” para *felis*). Por fim, não houve erros ortográficos relacionados à notação de /s/ pelas letras XC e SÇ.

A partir do que foi analisado e observado na etapa diagnóstica, elaboramos uma proposta de ensino-aprendizagem com foco no caso de irregularidade ortográfica relacionada às representações ortográficas do fonema /s/, o qual se destacou em maior percentual de ocorrência entre os erros ortográficos de natureza irregular (53%) presentes no *corpus* desta pesquisa.

Reiteramos que não há coleta, análise e comparação de dados em fase posterior à diagnóstica, tendo em vista que esta pesquisa é de natureza propositiva, e não interventiva. Na subseção seguinte apresentamos os procedimentos metodológicos da etapa propositiva.

3.3 Procedimentos metodológicos da etapa propositiva

Como é possível observar na subseção anterior, os resultados da fase diagnóstica apontaram que os erros ortográficos de natureza irregular, foco desta pesquisa, não foram os que ocorreram em maior percentual nas produções escritas dos alunos. As regularidades representaram 84% e as irregularidades 16%. No entanto, esta pesquisa optou por desenvolver proposta pedagógica para se trabalhar a irregularidade ortográfica relacionada às representações ortográficas do fonema /s/, a qual apresentou o maior percentual de ocorrência entre os erros ortográficos de natureza irregular (53%) presentes no *corpus* desta pesquisa.

Entendemos que se trata de um campo menos explorado, tendo em vista sua complexidade por não apresentar regras que podem levar o aluno à compreensão. O que,

certamente, dificulta a proposição de atividades de ensino mais interessantes e provocativas/reflexivas, as quais de fato contribuam para um aprendizado eficaz no que se refere à escrita de palavras dessa natureza.

Além disso, se é uma dificuldade detectada com frequência nas produções textuais escritas dos alunos, seu ensino não deve ser menosprezado. Outro ponto que vale a pena destacar é o fato de que um dos recursos mais utilizados em sala de aula, isto é, o livro didático, geralmente, não apresenta atividades ortográficas que promovem um ensino sistemático e reflexivo da ortografia, sobretudo aqueles destinados aos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano).

Para a elaboração da proposta de ensino-aprendizagem, foi preciso pontuar claramente alguns critérios norteadores, a saber:

- A proposta de ensino-aprendizagem sugerida nesta pesquisa pauta-se num ensino sistemático e reflexivo da norma ortográfica, como defendem muitos dos autores citados ao longo deste trabalho (MORAIS, 2009; NÓBREGA, 2013; FARACO, 2021 entre outros).
- Como as irregularidades ortográficas dependem da memorização da forma ortográfica da palavra, foi necessário o uso de recursos mnemônicos na elaboração das atividades já que estratégias mnemônicas podem ajudar a memorização (FARACO, 2020).
- Algumas atividades foram gamificadas e outras envolvem o uso de jogos digitais, pois, através dessas práticas, é possível conseguir um maior engajamento e motivação dos alunos nas atividades escolares (EUGENIO, 2020; SANCHES, 2021).
- As atividades estão direcionadas para o ensino das representações ortográficas múltiplas do fonema /s/, no entanto, foram elaboradas estrategicamente para serem adaptadas ao ensino e à aprendizagem de outros casos de irregularidades.
- As atividades priorizam palavras mais comuns, ou seja, de uso frequente, pois, segundo Moraes (2009), os professores devem investir na memorização daquelas palavras que aparecem mais na escrita dos alunos.
- As atividades foram elaboradas em 6 módulos com base nos contextos de ocorrência do fonema /s/ na ortografia do português, ou seja, no início de palavras, em posição de coda medial e final, no interior de palavras diante de vogal.

Na elaboração de algumas atividades foram utilizados textos. Sabemos e reconhecemos a importância de um texto não ser trabalhado apenas como pretexto para se ensinar aspectos gramaticais e linguísticos. Por isso, o ideal é que o professor, ao se apropriar das atividades propostas nesta pesquisa, faça um trabalho prévio com esses textos, considerando-os como unidades de sentido.

Reiteramos que o ensino de ortografia deve priorizar, inicialmente, os casos de regularidades. Apenas após os alunos terem um bom conhecimento sobre as regras é que se deve iniciar um estudo mais profundo, sistemático e reflexivo das irregularidades ortográficas (MORAIS, 2009).

Esclarecemos também que as atividades propostas aqui não diminuem em nada a importância do uso do dicionário³⁵. Muito pelo contrário, o professor deve despertar esse hábito em seus alunos, instigando-os a consultá-lo sempre que necessário. O intuito da proposta de ensino-aprendizagem desenvolvida nesta pesquisa é dar mais segurança aos aprendizes quando forem escrever palavras de natureza irregular, principalmente aquelas de uso mais frequente. No entanto, como se trata de memorização, nada garante que ele não se esqueça da grafia de uma determinada palavra e tenha que recorrer ao dicionário, por isso parte das atividades que elaboramos sugere o uso do dicionário.

A seguir, apresentamos o capítulo que trata da proposta de ensino-aprendizagem da irregularidade ortográfica da língua portuguesa referente à representação ortográfica do fonema /s/, numa abordagem sistemática e reflexiva.

³⁵ Ao desenvolver o trabalho com o dicionário, o professor precisa saber, previamente, se seus alunos sabem manipulá-lo. Em caso negativo, os alunos devem aprendê-lo primeiramente (MORAIS 2009).

4 PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A proposta de ensino-aprendizagem foi elaborada e organizada em seis módulos distintos. No primeiro, há atividades voltadas para a compreensão e a reflexão de como se organiza a norma ortográfica do português, isto é, em regularidade e irregularidade. No segundo módulo, as atividades propostas objetivam instigar o aluno a identificar os casos de irregularidades ortográficas propostos e refletir sobre eles.

A partir do terceiro módulo, há atividades direcionadas para o ensino e a aprendizagem das representações ortográficas do fonema /s/. Os módulos 4, 5 e 6, além de atividades escritas, apresentam jogos digitais em que constam exercícios ortográficos relacionados às representações ortográficas do fonema /s/. O módulo 3 apresenta atividades em que os alunos podem refletir e perceber as possíveis representações ortográficas do fonema /s/ na escrita. No quarto módulo, as atividades referem-se às representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavras. No quinto módulo, apresentam-se atividades para representações ortográficas do fonema /s/ em coda medial e final. E, no sexto módulo, os exercícios são com base nas representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais.

4.1 Módulo 1 – Compreendendo como se organiza a norma ortográfica do português

O módulo 1 visa a instigar o aluno a refletir, primeiramente, sobre a organização da norma ortográfica da língua portuguesa, compreendendo que há regularidade e irregularidade. O Quadro 7 discrimina a aplicação desse primeiro módulo. Em seguida, expomos as duas atividades que o compõem.

Quadro 7 – Módulo 1: Plano de aplicação das atividades

(Continua)

MÓDULO 1 – COMPREENDENDO A ORGANIZAÇÃO DA NORMA ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS	
Objetivo	• Compreender como se organiza a norma ortográfica do português: regularidade e irregularidade.
Conteúdo	• As regularidades e as irregularidades da norma ortográfica do português.

(Conclusão)

Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na ortografia do português do Brasil. • Escrever as palavras obedecendo à norma ortográfica.
Procedimentos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: A partir da análise de um grupo de palavras, o aluno é questionado sobre haver ou não regras que justifiquem o emprego de determinadas letras. • Atividade 2: Leitura e interpretação de texto³⁶ sobre como se organiza a norma ortográfica do português. O aluno entenderá de forma conceitual o que é regularidade e irregularidade da norma ortográfica.
Carga horária	4h.
Recursos didáticos	Xerox e dicionários

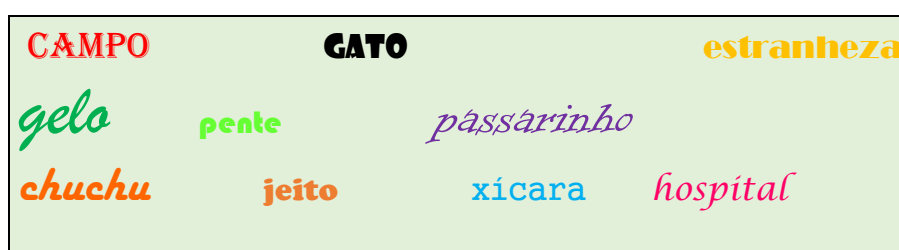
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 1 – Qual é a regra?

Nesta atividade, o aluno, através da análise de palavras diversas, perceberá que nem sempre poderá contar com o auxílio de uma regra para grafar a palavra corretamente, concluindo que, muitas vezes, é necessário memorizá-la ou consultar um dicionário para sanar suas dúvidas.

Observe atentamente as palavras da figura a seguir e responda às questões que a ela se referem.

Figura 3 – Grupo de palavras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

1) Quando você escreve a palavra “gato”, você tem dúvidas quanto ao emprego da letra G no início dela? Se colocássemos a letra J, o som inicial dessa palavra permaneceria o mesmo? Explique a sua resposta.

³⁶ Texto da atividade 2 a seguir.

2) Por que você usa a letra M na palavra “campo” e a letra N na palavra “pente”?

3) Observe os pares:

estranho – estranheza

triste – tristeza

gentil – gentileza

belo – beleza

a) Considerando os pares de palavras acima, em qual coluna você acha que as palavras têm a função de caracterizar algo e em qual coluna as palavras nomeiam sentimentos? Você sabe o nome que a gramática dá às palavras da primeira coluna? E da segunda?

b) É possível estabelecer uma regra para o emprego da letra Z, em -EZA, nas palavras da segunda coluna? Justifique sua resposta.

4) Observe os dois pares de palavras a seguir:

“gelo” e “jeito”
 “xícara” e “chuchu”

a) Nas palavras “gelo” e “jeito”, as letras iniciais G e J representam o mesmo som, porém representado por letras diferentes. Você acha que, no momento de escrevê-las, há uma regra que pode nos ajudar a decidir entre as letras G e J?

b) Quanto às palavras “xícara” e “chuchu”, iniciadas pelo mesmo som, porém representado por letras diferentes, é possível estabelecermos uma regra para o uso de X e CH, no momento de escrevê-las?

c) Em caso negativo para as alternativas anteriores (A e B) desta questão, o que pode ser feito para não errar essas palavras, no momento da escrita?

5) Observe o emprego do dígrafo SS na palavra “passarinho” e reflita sobre ele. Em seguida, responda às questões que a ele se referem.

a) Se fosse para transgredir a ortografia da palavra “passarinho” (escrevê-la de modo errado), qual outra letra você empregaria no lugar de SS?

b) É possível afirmar por que a palavra “passarinho” é escrita com SS e não com a outra letra que você sugeriu na pergunta anterior? Justifique a sua resposta.

6) É possível elaborar uma regra para o uso da letra H no início da palavra “hospital”? Por que essa palavra é escrita com H?

7) Tendo em vista os questionamentos e as respostas dadas às questões anteriores desta atividade, é correto afirmar que sempre há regras que justificam a escrita das palavras na língua portuguesa ou há também palavras cuja escrita exige a memorização da sua forma ortográfica, nesse último caso, podendo o dicionário ser consultado?

Atividade 2 – Regularidade e irregularidade

A atividade 2 objetiva propiciar ao aluno a concretização e a ratificação dos seus conhecimentos sobre a organização da ortografia da língua portuguesa, compreendendo de forma conceitual o que é regularidade e irregularidade. Ao ler o texto expositivo apresentado nesta segunda etapa, ele pode relacionar as informações contidas nele ao que compreendeu de modo mais prático e empírico na primeira atividade.

Leia o texto a seguir e responda ao que se pede.

Regularidades e irregularidades

Tomemos um exemplo: Pedro, aluno de segunda série, produziu uma história em que apareciam grafias como **cidade* (“cidade”), **oje* (“hoje”), **cachoro* (“cachorro”) e **honrado* (“honrado”). Embora todas as palavras contenham erros, podemos nos perguntar se eles são devidos a motivos diferentes ou se tem uma única razão de ser. No caso de “cidade” e “hoje”, não há nenhuma regra ou princípio que possa nos ajudar a saber por que essas palavras se escrevem, respectivamente, com C e H. Já no caso de “cachorro” e “honrado”, sem termos que decorar cada palavra isoladamente, podemos compreender por que se escrevem com RR e R.

Estamos então diante de dois tipos de dificuldades ortográficas: irregulares e regulares. No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado pela tradição de uso ou pela origem (etimologia da palavra). Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar

a forma correta , como acontece com o C e com o H nas palavras “cidade” e “hoje”.

Já no segundo caso, o das dificuldades regulares, podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. É, por exemplo, o que ocorre com o emprego de R ou RR em palavras como “honra” e “cachorro”.

Fonte: MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009, p. 27-28.

1) Segundo o autor, como se organiza a ortografia da língua portuguesa?

2) A partir do que é exposto no texto, explique o que você compreendeu por regularidades e irregularidades da ortografia da nossa língua.

3) Segundo o autor, nos casos em que não há regras que justifiquem a seleção de uma letra para representar um som, o que se deve fazer para não escrever a palavra incorretamente?

4) No texto, afirma-se que é possível a compreensão da ortografia das palavras “cachorro”, com RR, e “honrado”, com R, pois há uma regra que determina qual(is) letra(s) representa esse som, sem necessidade de se recorrer a um dicionário ou à memória. Você sabe qual regra é essa? Tente escrevê-la do jeito que você a compreende.

5) O que você compreende por “etimologia”? Pesquise o significado dessa palavra, se necessário. No caso de pesquisa, registre a fonte de onde extraiu a informação.

6) Reflita: a palavra “floresta” é primitiva ou derivada? Será que é derivada da palavra “flor”? Pesquise-a em um dicionário etimológico (físico ou *on-line*), caso não tenha certeza da origem dessa palavra.

4.2 Módulo 2 – Regularidade e irregularidade da norma ortográfica do português

Segundo Morais (2009), no entendimento de como se organiza o sistema ortográfico da língua portuguesa é importante que o aprendiz saiba o que ele pode compreender através de regras e o que será preciso memorizar ou consultar o dicionário. Nesse sentido, o módulo 2 objetiva conduzir o aluno a essa aprendizagem. Para tanto, foi elaborada uma atividade que envolve a reflexão sobre a norma ortográfica do português, no que tange ao seu caráter regular e irregular. O Quadro a seguir apresenta o plano de aplicação da atividade.

Quadro 8 – Módulo 2: Plano de aplicação da atividade

MÓDULO 2 – REGULARIDADE E IRREGULARIDADE DA NORMA ORTOGRÁFICA DO PORTUGUÊS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como se organiza a norma ortográfica do português: regularidade e irregularidade. • Identificar casos de irregularidades ortográficas do português.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • As regularidades e as irregularidades da norma ortográfica do português.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na ortografia do português do Brasil. • Escrever as palavras obedecendo à norma ortográfica.
Procedimentos de ensino	O módulo 2 conta com uma atividade dividida em duas etapas. Na primeira, há a ideia da gamificação, em que, a partir de cartões com palavras diversas, o aluno é questionado se se trata de uma situação em que há regra ou se é preciso memorizar a ortografia da palavra. Os cartões também contêm palavras cujas ortografias apresentam irregularidades da norma ortográfica do português, pois o objetivo é que os aprendizes entendam em quais situações terão de memorizar a ortografia da palavra, ou usar dicionários. A segunda etapa contempla a confecção de cartazes com os casos de irregularidades identificados nos cartões, cuja finalidade é a sua exposição em sala de aula para que os alunos sempre os consultem, se necessário.
Carga horária	4h.
Recursos didáticos	Cartões, cartolinas com cores diversas, revistas, jornais, tesouras, cola, dicionários.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 1 – Memória ou regra?

A atividade do módulo 2 foi planejada para ser realizada em duas etapas distintas. A

primeira contempla uma metodologia gamificada, uma vez que consiste na execução de um jogo constituído com cartões que contêm palavras cujas ortografias apresentam casos de regularidade e irregularidade. A segunda etapa consiste na confecção de um cartaz que contém os casos de irregularidades da norma ortográfica do português evidenciados nos cartões, para ser afixado em sala de aula.

1.ª etapa – gamificação: O professor pede ao aluno que escolha aleatoriamente um cartão, o qual deve estar com a palavra virada para baixo, de modo que ele não veja o que está nele escrito. Em seguida, o aluno revela a palavra e o professor o questiona se há regra para o uso do(s) grafema(s) destacado(s) na palavra e, no caso, qual seria ela, ou se é necessário memorizar a palavra destacada no cartão selecionado. Caso o aluno não saiba, o questionamento deve ser direcionado à turma e se, ainda assim, não obtiver a resposta desejada, o professor pode esclarecer e explicitar o conhecimento para a turma (o dicionário deverá ser utilizado nos casos de irregularidades). Um quadro contendo duas colunas deve ser feito na lousa de forma a registrar os resultados da atividade: na primeira coluna, devem ser colocadas as palavras cujas ortografias apresentam regras para o uso da(s) letra(s) em destaque; na segunda coluna, devem ficar as palavras cujas ortografias precisam ser memorizadas por constituírem casos de irregularidade.

Os alunos também devem fazer esse registro no caderno, pois precisarão dessas informações posteriormente para confeccionar o cartaz, na segunda etapa da atividade. Esse registro é de suma importância, tendo em vista que, geralmente, o professor do ensino básico não leciona em uma mesma turma, no mesmo dia, mais de dois horários. Dessa forma, no momento de confecção do cartaz, as informações, muito provavelmente, não estarão disponíveis na lousa para consulta.

Destacamos que os cartões não esgotarão todas as situações (ir)regulares da norma ortográfica, pois a atividade ficaria longa e desgastante, o que comprometeria a aprendizagem. Porém, deve haver palavras de uso mais frequente pelos alunos e que contemplem os principais casos de irregularidades, isto é, os fonemas /s/ como em “cilada” e “passarinho”; /z/, como em “casa” e “azulejo”; /ʃ/, como em “caixa” e “chave”; /ʎ/, como em “família” e “toalha”; /ʒ/, como em “gente” e “jipe”; /i/ e /e/ em posição pretônica, como em “cidade” e “ensolarado”; /o/ e /u/ em posição pretônica, como em “bonito” e “buraco”; e o emprego da letra H em início de palavras, como em “homem” e “hoje” (MORAIS, 2009). Ainda que o aluno não identifique, nesta fase, todos os casos de (ir)regularidade da norma ortográfica, certamente, ter consciência dos principais casos de (ir)regularidade o levará a saber, pelo menos, como agir diante de

cada situação. Se sabe que há regra, mas a desconhece, entende que pode buscar compreendê-la e a aprender; se sabe que não há regra, compreende que a solução é memorizar a ortografia da palavra ou consultar o dicionário.

Como é uma atividade gamificada, é importante que o professor estabeleça as regras do jogo previamente. A escolha do aluno pode ser feita de modo aleatório pelo próprio professor, ou seguir uma dinâmica mais livre em que participe somente aquele aprendiz que se sinta à vontade. Fica a critério do professor organizar como será a participação dos alunos. Além disso, por se tratar de atividade gamificada, é importante que se estabeleça uma forma de premiação para os aprendizes que acertarem as respostas. Pode ser a distribuição de pontos extras na disciplina, uma guloseima, ou ainda um material escolar. A premiação pode ser feita logo após a participação do aluno ou no final. Nesse caso, um aluno deve ser indicado para anotar o nome dos participantes que forem acertando as respostas.

A seguir apresentamos modelos de cartões que podem ser utilizados nessa atividade. Tais cartões podem ser confeccionados em papel cartão ou cartolina, de preferência com cores variadas para deixá-los mais visualmente interessantes.

Figura 4 – Memória ou regra?

(Continua)

ARROZ	DESRESPEITO	RICO
CONTO	SAMBA	CHUTAR
MEXER	CASAMENTO	AMIZADE
EXAUSTO	ZERO	GELO
ORIGEM	LOJISTA	JIPE
JANELA	JORNAL	JUNTO

(Conclusão)

GAIOLA	GOIABA	ANGU
FAMÍLIA	TOALHA	SEGURO
ENSOLARADO	PENTE	CAQUI
BOTINA	EMPREGADO	FORRÓ
HORÁRIO	SUCO	SOPA
SACOLA	SEDE	CEDO
CIÊNCIA	SIGNIFICADO	INSETO
LANÇE	CRESCER	EXPERIÊNCIA
PENSAR	LANÇAR	SEXTO
RESTO	ATRÁS	CARTAZ
DESCÇA	AÇÚCAR	EXCELENTE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Salientamos que o aluno deve ser questionado sobre o uso da(s) letra(s) em destaque em cada palavra. Após esta etapa, com o registro da categorização dessas palavras na lousa, os alunos confeccionarão um cartaz com um quadro que conterà as palavras registradas na

lousa na coluna das irregularidades.

2.^a etapa – confecção de cartaz: a segunda etapa objetiva expor aos alunos constantemente os principais casos de irregularidades ortográficas, principalmente das palavras que eles frequentemente utilizam. Como essas palavras já estarão listadas na lousa ou registradas no caderno dos alunos não haverá muitas dificuldades para a execução da atividade. O professor pode organizar a turma em uma quantidade de grupos correspondente ao número de casos de irregularidades apuradas no jogo (no caso, 8 equipes, considerando os fonemas /s/, /z/, /ʃ/, /k/, /ʒ/, /e/ e /i/, /o/ e /u/, e a letra H), e pedir que cada um fique responsável por elaborar um quadro com uma lista de palavras para exemplificar cada uma das irregularidades. Esse quadro pode ser construído com o auxílio de dicionários e/ou revistas e jornais para recorte. Após a confecção, os cartazes devem ser afixados na sala para uso pelos alunos na escrita.

4.3 Módulo 3 – Representações ortográficas do fonema /s/

No módulo 3, elaboramos atividades para promover no educando a tomada de consciência sobre as possibilidades das representações ortográficas do fonema /s/. Para alcançar o objetivo, foram propostas 2 atividades sequenciais. O Quadro 9 apresenta o planejamento dessas atividades.

Quadro 9 – Módulo 3: Plano de aplicação das atividades

(Continua)

MÓDULO 3 – REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO FONEMA /S/	
Objetivo	• Identificar as representações ortográficas do fonema /s/.
Conteúdo	• Representações ortográficas do fonema /s/.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na ortografia do português do Brasil. • Escrever as palavras obedecendo à norma ortográfica. • Compreender as possíveis formas de se registrar ortograficamente o fonema /s/.

(Conclusão)

Procedimentos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Após a leitura, a interpretação e a discussão de um conto, o aluno é instigado pelo professor a refletir sobre as palavras do texto que apresentam representações ortográficas do fonema /s/. Nesta primeira atividade, o aluno deve tomar consciência das formas possíveis convencionadas para se representar, na escrita, o fonema em questão. • Atividade 2: Cada aluno deve construir, em seu caderno, um quadro de palavras com as possíveis representações ortográficas do fonema /s/. Em seguida, um cartaz deve ser elaborado para fixar em sala de aula.
Carga horária	4h.
Recursos didáticos	Xerox, cartolina, dicionário, revistas, jornais, cola, tesoura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 1 – Como o fonema /s/ pode ser representado na escrita?

A atividade 1 objetiva despertar no aluno a consciência das possibilidades de representações ortográficas do fonema /s/. A atividade inicia-se com a leitura e a interpretação de um conto de fadas moderno, gênero comumente trabalhado no ensino fundamental, por isso se acredita ser de fácil compreensão e aceitação por parte dos estudantes dessa etapa escolar.

Leia o texto a seguir e responda ao que se pede.

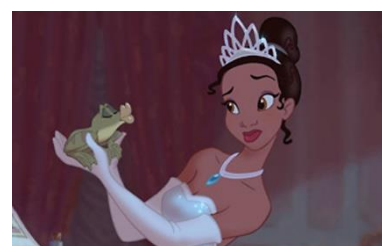
Conto de fada da mulher moderna

Era uma vez, numa terra muito distante, uma linda princesa, independente e cheia de autoestima que, enquanto contemplava a natureza e pensava em como o maravilhoso lago do seu castelo estava de acordo com as conformidades ecológicas, se deparou com uma rã. Então, a rã pulou para o seu colo e disse:

– Linda princesa, eu já fui um príncipe muito bonito. Mas, uma bruxa má lançou-me um encanto e eu transformei-me nesta rã asquerosa. Um beijo teu, no entanto, há de me transformar de novo num belo príncipe e poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar, lavarias as minhas roupas, criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

E então, naquela noite, enquanto saboreava pernas de rã à *sauté*³⁷, acompanhadas de um cremoso molho acebolado e de um finíssimo vinho branco, a princesa sorria e pensava:

– Eu, hein?... nem morta!



³⁷ Palavra de origem francesa, *sauté*, na gastronomia, significa colocar o alimento em panela muito quente, com um pouco de manteiga ou óleo, e sacudi-lo durante o processo de cozimento, de forma a ficar dourado em todos os lados.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Disponível em: <https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-conto-de-fada-da-mulher-moderna-4o-ou-5o-ano/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

1) Observe e leia em voz alta estas palavras retiradas do texto:

pensava, disse, acebolado, lançou, vez

a- Com relação à pronúncia, o que há em comum entre elas?

b- Se fosse para escrever a palavra “lançou” incorretamente, qual letra você colocaria no lugar do Ç? Por quê?

c- Quais letras foram utilizadas nas palavras em destaque no enunciado da questão para representar o “som do s”?

d- Você acha que o “som do s” é representado na escrita apenas pelas letras que você indicou na resposta anterior? Tente listar outras palavras que possuem o “som do s” representado por letras diferentes das identificadas nas palavras anteriores.

2) Reflita: a palavra “maravilhoso” poderia ser encaixada numa lista de palavras “com som de s”? Por quê?

3) Observe e leia em voz alta estas palavras:

experiência, descer, cresça, excelência, máximo

a- O que há em comum entre elas em relação à pronúncia?

b- Conclua: o “som do s” pode ser representado por quantas formas distintas? Quais?

4) Destaque, no texto *Conto de fada da mulher moderna*, as palavras que apresentam o “som do s.”

Atividade 2 – Construindo quadro de palavras

A atividade 2 visa ao aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na atividade 1. No

primeiro momento, o intuito é que cada aluno elabore em seu caderno um quadro com colunas para cada uma das possibilidades de representação ortográfica do fonema /s/ e o preencha. O professor o esboçará na lousa previamente ao preenchimento para orientar os alunos. Em seguida, o aluno deve responder às questões 2 e 3 seguintes, cujo objetivo é chamar a atenção para os dígrafos SÇ e XS, que são pouco produtivos na língua portuguesa. Em relação a este último, sua ocorrência é menor ainda e, além disso, as palavras que o contém quase não são usadas na escrita e na oralidade. Após a discussão e a sistematização do primeiro momento, constrói-se um cartaz a ser afixado em sala de aula para que as possíveis representações ortográficas do fonema /s/ fiquem constantemente no campo visual dos alunos para consulta. Segue a atividade.

- 1) Insira no quadro a seguir uma lista de palavras com as possíveis formas de representação ortográfica do “som do s” em nossa língua portuguesa. Para te auxiliar, utilize dicionários, livros, revistas e jornais.

Figura 5 – Lista de palavras com representações ortográficas do fonema /s/

REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO “SOM DO S”									
S	SS	C	Ç	SC	SÇ	X	XC	Z	XS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

- 2) Você teve dificuldades de listar as palavras da coluna SÇ e XS? Por qual motivo você acha que isso aconteceu?

- 3) Observe e leia esta frase:

*O suor **exsudava** em excesso na pele do homem sobre o sol ardente.*

- a- Pelo contexto da frase, qual significado você dá à palavra em destaque? Pesquise o seu

significado em um dicionário.

b- Como o “som do s” é representado na palavra “exsudava”?

c- Você conhece outras palavras na língua portuguesa em que o “som do s” é representado por XS? Se não souber, pesquise e transcreva-as.

4) Em conjunto com a turma, construa um cartaz com um quadro contendo as possíveis representações ortográficas do “som do s” na escrita da língua portuguesa. Vocês podem entrar em acordo e selecionar palavras dos quadros elaborados por cada aluno.

4.4 Módulo 4 – Representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavras

O módulo 4 objetiva a tomada de consciência do aluno sobre como o fonema /s/ pode ser representado quando vier em início de palavras, bem como as situações em que ele poderá escrever com segurança e aquelas em que terá de memorizar. O foco desta pesquisa são as irregularidades do fonema em questão, no entanto, em muitas atividades teremos de trabalhar, em conjunto, as suas regularidades e as suas irregularidades. Entendemos que uma proposta de ensino-aprendizagem sistemática e reflexiva da norma ortográfica consiste, primeiramente, em despertar no aluno a consciência sobre as suas duas facetas, isto é, regularidade e irregularidade. Este módulo é composto por três atividades:

1.^a atividade – o aluno será instigado a perceber que o fonema /s/ em início de palavras pode ser representado apenas pelas letras S e C. Quando seguido das vogais A, O e U, apresenta regularidade, pois será sempre grafado com a letra S.

2.^a atividade – o aluno será instigado a perceber que o fonema /s/ em início de palavras, nos demais casos, ou seja, quando seguido das vogais E e I, poderá ser representado por duas letras concorrentes, no caso, S e C.

3.^a atividade – o aluno aplicará e reforçará os conhecimentos sobre as representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavra através de um jogo digital elaborado para esta finalidade.

O Quadro 10 a seguir apresenta o plano de aplicação das atividades.

Quadro 10 – Módulo 4: Plano de aplicação das atividades

MÓDULO 4 – REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO FONEMA /S/ EM INÍCIO DE PALAVRAS	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais grafemas podem representar ortograficamente o fonema /s/ em início de palavras. • Compreender a regularidade e a irregularidade na representação ortográfica do fonema /s/ em início de palavras. • Memorizar palavras que apresentam irregularidade na representação ortográfica do fonema /s/ em início de palavras.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego da representação ortográfica do fonema /s/ em início de palavras.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na ortografia do português do Brasil. • Escrever as palavras obedecendo à norma ortográfica. • Memorizar a ortografia de palavras de uso frequente que apresentam relações fonema-grafema irregulares.
Procedimentos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Após a leitura, a interpretação e a discussão de um conto popular, o aluno é questionado sobre as representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavras. Perceberá que há relações fonema-grafema regulares e irregulares nesse contexto. • Atividade 2: A partir de uma atividade denominada “Quem sou eu?”, na qual são apresentadas pistas para que o aluno descubra a palavra enigma, o aluno é instigado a memorizar palavras em que há concorrência entre letras na representação ortográfica do fonema /s/ em início de palavras. Ao final, elabora-se um cartaz contendo palavras que apresentam relações fonema-grafema irregulares, na representação ortográfica do fonema /s/ em início de palavras. • Atividade 3: Consiste na aplicação de um jogo digital, ferramenta tecnológica executável, que envolve os saberes que o aluno adquiriu sobre as representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavras, nas atividades 1 e 2.
Carga horária	6h.
Recursos didáticos	Xerox, cartolina, cartões do jogo, celular ou computador.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 1: As representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavras

A primeira atividade do módulo 4 consiste em instigar o aluno a perceber que somente as letras S e C concorrem para a representação ortográfica do fonema /s/ no início de palavras. Objetiva que o aluno perceba em que situações poderá escrever com segurança por haver regras e em quais ele terá de memorizar, ou seja, ele descobrirá as regularidades e as irregularidades na representação ortográfica do fonema /s/ em início de palavras.

O texto a seguir é um conto popular de tradição oral que faz parte do folclore brasileiro. Leia-o com atenção para responder às questões.

A festa no céu



Imagem: ilustração de Rodrigo Roso

Quem já observou com atenção um **sapo**, **certamente** notou **sua** feiúra. Boca grande, olhos esbugalhados, pele áspera e fria, verrugas por toda parte e corpo achatado, como **se** alguém tivesse pisado **sobre** ele. Que mal terá feito essa pobre criatura, para **ser** tão feia assim?

Certa vez, uma grande festa no **céu** reuniu muitos convidados. Naturalmente, para chegar até lá, em uma festança nas alturas, era necessário **saber** voar. Por isso, **somente** as aves poderiam participar. O sapo, porém, **cismou** que também iria à festa. Mas, como sapo não **sabe** voar, foi elaborado um plano envolvendo um grande urubu.

No dia da festa, a enorme ave negra foi visitar o sapo, que a havia convidado exatamente para poder executar **seu** plano. À vontade, o urubu conversava entretido com o **sapo**. Enquanto isso, com a desculpa de ter que ir para a festa na frente, pois anda muito devagar, o sapo se enfiou **sorratamente** na viola que o urubu levaria para animar a festa. E, pacientemente, aguardou a hora de viajar.

Sem desconfiar da trama **sapal**, o urubu alçou voo com a viola a tiracolo, rumo ao céu. Chegando na festa, em um momento de distração do feliz urubu, o sapo espertalhão **saltou** para fora da viola e **surpreendeu** a todos com sua presença no folguedo **celeste**.

Durante toda a noite, divertiu-se a valer. Quando a festança chegava ao final, o maroto aproveitou a confusão e meteu-se de novo na viola do urubu. Mas, cansado de esperar e impaciente para chegar logo em casa, o sapo começou a se mexer dentro da viola.

Durante o voo, um barulho estranho chamou a atenção do urubu. Percebendo que havia alguma coisa dentro da viola, imediatamente virou o instrumento de boca para baixo e, espantado, observou o sapo despencar como uma pedra das alturas.

A queda foi tremenda. Um verdadeiro tombo do céu. O bicho ainda tentou voar, mas, como sapo não voa, esborrachou-se de encontro ao chão. Desde então ficou assim: boca enorme de tanto gritar, olhos esbugalhados de pavor e o corpo todo amassado, cheio de dobras e manchas, o que restou do maior tombo de sua vida.

Disponível em: <https://dana.com.br/social/nossos-projetos/lendas-brasileiras/a-festa-no-ceu/>. Acesso em: 2 mar. 2023. Adaptado.

- 1) Você deve ter observado que há no texto palavras destacadas em negrito. Reflita: o que há em comum entre elas?

2) Observe os dois quadros a seguir e as palavras contidas neles.

sapo, sua, sobre, saber, somente, sabe,
sapa, sorratamente, sapal, saltou,
surpreendeu,

certamente, ser, certa, céu, cismou, seu,
sem, celeste, cinema,

a- No primeiro quadro, qual letra representa o “som do s” inicial? Além disso, quais letras aparecem após o “som do s” inicial?

b- No segundo quadro, quais letras representam o “som do s” inicial ? Além disso, quais letras aparecem após o “som do s” inicial?

c- Reflita: qual foi o critério utilizado para separar as palavras nos dois quadros? Explique-o.

d- Pensando nas palavras do primeiro quadro, elabore uma regra para o uso da letra S na representação ortográfica do “som do s” no início dessas palavras.

e- Observe as palavras do segundo quadro. É possível elaborar uma regra quanto ao emprego da letra S na representação ortográfica do “som do s” no início dessas palavras? Justifique a sua resposta.

f- O “som do s” no início de palavras pode ser representado ortograficamente com letras diferentes de C e S?

g- Acrescente mais 5 palavras a cada um dos quadros anteriores, obedecendo ao critério usado para separá-las.

Atividade 2 – “Quem sou eu?”

Esta atividade gamificada contempla a irregularidade na representação ortográfica do fonema /s/ no início de palavras. Previamente à atividade, o professor, ou outro responsável pelo direcionamento da atividade, precisa confeccionar cartões numerados de um lado, com

três pistas ortográficas e a palavra enigma do outro. Além disso, somente eles podem ter acesso aos cartões durante a atividade. A sala pode ser dividida em duas equipes e os participantes devem ser informados do objetivo do jogo: memorizar palavras que, em seu início, apresentam as letras C e S para representar ortograficamente o “som do s”.

Para cada rodada, um aluno de cada grupo é escolhido para representar a sua equipe. As equipes, a partir da escolha do cartão e das pistas, devem desvendar a palavra enigma e registrá-la ortograficamente na lousa. São três pistas para que se desvende a palavra enigma. Posteriormente, uma pergunta deve ser respondida: Qual a letra, C ou S, representa ortograficamente o fonema /s/ no início da palavra enigma? Essa pergunta se repete em todas as rodadas e, mesmo que o aluno descubra a palavra enigma, os pontos vão para a equipe oposta caso não registre a forma ortográfica da palavra enigma na lousa. Caso os dois alunos da rodada não descubram qual é a palavra enigma com as três pistas, um membro da equipe pode responder, em suas respectivas oportunidades, alternadamente. O aluno que iniciar a atividade escolhe um cartão, os quais devem estar com a numeração visível, as pistas e a palavra enigma ocultas. Esse aluno deve tentar descobrir a palavra enigma através da primeira pista. Se não a desvendar, a segunda pista é fornecida ao aluno adversário e, assim, sucessiva e alternadamente. A pergunta sobre a ortografia da palavra enigma deverá ser feita somente depois que o participante acertar a palavra enigma. A equipe vencedora será a que fizer mais pontuação.

A premiação fica a critério do professor. A equipe que for vencida ficará responsável pela elaboração de um cartaz com as palavras enigmas e por sua afixação na sala de aula. A seguir, seguem modelos de cartões com as pistas e a palavra enigma. Caso o professor deseje, várias outras palavras podem ser acrescentadas.

Figura 6 – Cartões com as pistas da palavra enigma

(Continua)

1- Faço parte de uma sequência. 2- Muitos adoram quando eu chego. 3- Estou na posição 6. 4- Sou escrita com C ou S? SEXTA	1- Muitos não sabem me guardar. 2- A polícia me adota em muitas investigações. 3- Sou sinônimo de silêncio. 4- Sou escrita com C ou S? SEGREDO ou SIGILO	1- Sou consequência de um acidente. 2- As pessoas me veem como algo ruim. 3- Todos querem se livrar de mim. 4- Sou escrita com C ou S? SEQUELA	1- Sou formado de água. 2- Sou leve e calmo. 3- Caio na madrugada. 4- Sou escrita com C ou S? SERENO
--	---	---	---

(Conclusão)

1- Relaciono-me à divisão. 2- Sou muito presente na alfabetização. 3- Divido as palavras conforme a pronúncia. 4- Sou escrita com C ou S? SÍLABA	1- Fico na igreja. 2- Sou de metal. 3- Faço barulho. 4- Sou escrito com C ou S? SINO	1- Sou um lugar agradável. 2- As famílias gostam de me visitar em finais de semana. 3- Geralmente possuo muita plantação. 4- Sou escrito com C ou S? SÍTIO	1- Minha finalidade é proporcionar entretenimento. 2- Posso ser facilmente encontrada em clubes e barzinhos. 3- Sobre mim, correm bolas. 4- Sou escrita com C ou S? SINUCA
1- Sou um alimento. 2- Possuo vitamina A. 3- Minha cor é laranja. 4- Sou escrita com C ou S? CENOURA	1- Eu e a liberdade não andamos juntas. 2- Fui muito praticada no período da ditadura. 2- Significo proibir. 4- Sou escrita com C ou S? CENSURA	1- Tenho a ver com vegetação. 2- Sou avermelhado e pobre de nutrientes. 3- Sou um bioma brasileiro. 4- Sou escrita com C ou S? CERRADO	1- Faço parte do mundo matemático. 2- Meço 0,01. 3- Sou unidade de medida. 4- Sou escrita com C ou S? CENTÍMETROS
1- Posso ser usado por homens e mulheres. 2- Quando resistente, sou feito de couro, 3- Não deixo as calças caírem, 4- Sou escrita com C ou S? CINTO	1- Sou um sentimento. 2- Posso gerar brigas. 3- Estou entre casais principalmente. 4- Sou escrito com C ou S? CIÚMES	1- Faço parte da medicina. 2- Muitos me temem. 3- Sou necessária, quando há fraturas. 4- Sou escrita com C ou S? CIRURGIA	1- Pratico esporte. 2- Meu motor são minhas pernas. 3- Ando sobre duas rodas. 4- Sou escrita com C ou S? CICLISTA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 3 – Jogo digital: “Mistérios ortográficos do som do s”:

Na atividade 3, a fim de reforçar de forma mais lúdica e engajadora os saberes adquiridos pelo aluno sobre as representações ortográficas do fonema /s/ em início de palavras, nas atividades 1 e 2 desse módulo, elaborou-se um jogo digital, ferramenta tecnológica executável. Para aplicá-lo em sala de aula, o professor poderá utilizar como suporte tecnológico celulares ou computadores. O jogo foi realizado no *Powerpoint*, o qual é um programa desenvolvido pela *Microsoft* e tem como finalidade principal a criação de apresentação através de *slides*. Uma das vantagens do uso dessa ferramenta é que os jogos, uma vez baixados em celulares, computadores ou similares, podem ser executados em modo *off-line*, isto é, o aparelho

suporte não precisa estar conectado à *internet*.

O jogo digital “Mistérios ortográficos do som do s” foi elaborado com base em uma série denominada “Wandinha”, estreada em 23 de novembro de 2022 em uma das plataformas de *streaming*³⁸ mais populares no Brasil – a Netflix. A escolha dessa narrativa, para embasar o jogo, deu-se por meio de observação empírica da pesquisadora em sala de aula, que constantemente ouvia seus alunos comentarem com empolgação sobre a série em questão. A personagem Wandinha, interpretada pela atriz Jenna Ortega, dá vida à primogênita do clássico filme “A Família Addams”. A série retrata a vida adolescente nada comum dessa personagem posta como inteligente e sarcástica, a qual tenta desvendar os mistérios sombrios que circundam e ameaçam a cidade.

A narrativa do jogo envolve o jogador, colocando-o no papel de protagonista pois, ao desvendar e resolver os mistérios das representações ortográficas do “som do s” em início de palavras, ele ajuda a personagem a combater e destruir um monstro que se alimenta de erros ortográficos. Cada vez que o jogador erra a resposta do exercício, ele tem a oportunidade de refazê-lo, refletindo novamente sobre o erro em questão. As instruções do jogo sempre relembram que, caso o jogador não desvende os mistérios propostos, o monstro o vencerá.

O jogo é composto de cinco desafios, os quais são descritos a seguir:

- No primeiro, o aluno precisa reconhecer o grupo de palavras que apresenta regularidade na representação ortográfica do fonema /s/ em início de palavras, ou seja, deve recordar, conforme visto nas atividades anteriores, que quando as vogais seguintes forem A, O ou U, será sempre S. Caso ele erre, será lembrado da regra.
- O segundo desafio objetiva a memorização de palavras em que há concorrência entre as letras C e S, já que, em todas as palavras apresentadas nos grupos, as vogais seguintes ao fonema /s/ são E ou I. Se o aluno errar, será lembrado que, em tal situação, não há regra, logo as palavras apresentadas no desafio devem ser memorizadas.
- O terceiro desafio segue a mesma proposta do segundo, ou seja, visa à memorização de palavras em que há concorrência entre as letras C e S, uma vez que, em todas as palavras apresentadas nos grupos, as vogais seguintes ao fonema /s/ são E ou I. O

³⁸ O termo *streaming* pode ser entendido como a tecnologia de transmissão de conteúdo *on-line* que permite ao usuário acessar filmes, séries e músicas de sua preferência, sem precisar baixar esses conteúdos em seus computadores, celulares, *tablets* ou similares. Essa prática, atualmente, tem sido cada vez mais popular principalmente devido ao baixo custo ao seu acesso e à grande quantidade de conteúdos disponíveis ao usuário, que pode acessá-lo quando quiser e de onde estiver, bastando apenas estar com um aparelho tecnológico conectado à rede de *internet*.

aluno deve escolher o balão em que todas as palavras se iniciam com a letra S.

- O quarto desafio proposto para o jogador, relaciona-se à uma estratégia mnemônica, ou seja, um recurso de memorização a partir de simplificação ou associação. Nesse caso, o aprendiz memoriza a forma ortográfica da palavra, através da associação de famílias de palavras. O desafio propõe que ele selecione o grupo de palavras que apresenta erro ortográfico. Se o aluno não apresentar a resposta esperada, é dado a ele uma dica baseada em estratégia mnemônica.
- No quinto e último desafio, o jogador é avisado de que, se ele desvendar o último mistério, o monstro será liquidado e vencido. O desafio do aluno é selecionar o balão em que todas as palavras estão com erro ortográfico relacionado ao fonema /s/ em início de palavras. Ele terá de reconhecer a forma ortográfica das palavras distribuídas nos três balões e marcar aquele em que há erro ortográfico. Sendo assim, o último desafio também contribui com a memorização de palavras.

No final do jogo, aparece uma medalha de premiação e o jogador é informado de que ele ganhou um material escolar, no caso, uma caneta.

A seguir, exibimos o *link* para *download* do jogo digital “Mistérios ortográficos do som do s”. Ao se clicar no *link*, o usuário é direcionado para um local de armazenamento em nuvem³⁹ chamado “Mega” e são apresentadas duas opções: uma para fazer *download* e executar o jogo instantaneamente no celular ou computador e a outra opção é de salvar o arquivo na referida nuvem de armazenamento, caso a pessoa tenha conta de usuário nela. Ressalta-se que, mesmo nesse último caso, ao se acessar o arquivo do jogo através da respectiva conta de usuário em tal nuvem, será realizado *download* no computador ou celular.

Link de acesso ao jogo “Mistérios ortográficos do som do s”:

https://mega.nz/file/oLIEWIDY#rE0DczD_QcNmTHT0FOpCRwiwUb-6i8tWuEYyweftEWY

³⁹ O armazenamento em nuvem é a tecnologia que permite usuários armazenar e acessar dados e arquivos na *internet* por meio de computadores de alta disponibilidade.

Figura 7 – Tela inicial do jogo digital “Mistérios ortográficos do som do s”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir de “Wandinha”.

4.5 Módulo 5 – Representações ortográficas do fonema /s/ em coda medial e final

No módulo 5, temos duas atividades que permitem ao aluno refletir sobre as possíveis representações ortográficas do fonema /s/ em final de sílaba, no meio ou no final de palavra. Ele perceberá que, no caso do fonema /s/ em final de sílaba não final (coda medial), também há regularidade e irregularidade e que terá de observar a letra precedente ao fonema /s/. Quanto ao emprego do fonema /s/ em final de sílaba final (coda final), o aprendiz concluirá que se trata de uma irregularidade, ou seja, terá de memorizar a forma ortográfica da palavra. O Quadro 11 discrimina as atividades componentes do módulo 5.

Quadro 11 – Módulo 5: Plano de aplicação das atividades

(Continua)

MÓDULO 5 – REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO FONEMA /S/ EM CODA MEDIAL E FINAL	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais grafemas podem representar ortograficamente o fonema /s/ em final de sílaba. • Compreender a regularidade e a irregularidade na representação ortográfica do fonema /s/ em final de sílaba. • Memorizar palavras que apresentam irregularidade na representação ortográfica do fonema /s/ em final de sílaba.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego da representação ortográfica do fonema /s/ em final de sílaba.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na ortografia do português do Brasil. • Escrever as palavras obedecendo à norma ortográfica. • Memorizar a ortografia de palavras de uso frequente que apresentam relações fonema-grafema irregulares.

(Conclusão)

Procedimentos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Nessa primeira atividade, a partir da separação silábica, seguida de questionamentos, os alunos são instigados a refletir sobre as letras que representam o som do /s/ quando ele se encontrar em final de sílaba, bem como as situações regulares e irregulares envolvidas nesse contexto. Em seguida, o aluno deve completar um quadro dividido em representação ortográfica do “som do s” em final de sílaba e meio de palavra, precedido das vogais A, I, O e U, com palavras. Este caso configura uma regularidade na representação ortográfica desse fonema. O caso da representação ortográfica do “som do s” em final de sílaba e meio de palavra, precedido da vogal E, constitui ambiente de irregularidade na representação ortográfica do referido fonema. Esse caso apresenta as letras S e X como possíveis representações ortográficas do fonema /s/. • Atividade 2: A partir da leitura de um poema curto, o aluno será questionado sobre algumas palavras terminadas em Z ou S, já que a atividade contempla as representações ortográficas do fonema /s/ em posição de coda final. Os questionamentos deverão possibilitar que ele conclua que, nesta posição, o fonema /s/ pode ser representado por S ou Z e que não há regra. Portanto, são casos de memorização. Em seguida, será apresentado ao aluno um poema com lacunas que devem ser preenchidas com palavras que rimem com outras destacadas no texto. Serão usadas imagens para ajudar o aluno a descobrir a palavra que preenche corretamente a lacuna. O intuito é a memorização da ortografia de palavras que apresentam o fonema /s/ em coda final. • Atividade 3: Consiste na aplicação de um jogo digital, ferramenta tecnológica executável, que envolve os saberes que o aluno adquiriu sobre as representações ortográficas do fonema /s/ em final de sílaba, nas atividades 1 e 2.
Carga horária	6h.
Recursos didáticos	Xerox, livros, revistas, dicionários, celulares ou computadores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 1 – Representações ortográficas do fonema /s/ em coda medial

A primeira abordagem desta atividade é que o aluno identifique, através da separação silábica, a ocorrência do fonema /s/ na posição de coda medial e as suas representações ortográficas. A partir disso, ele deverá ser instigado, através de questionamentos, a observar as vogais que antecedem a representação ortográfica do fonema /s/ e perceber que, caso seja a

vogal E, estará diante de uma irregularidade, pois terá de optar entre as letras X e S para representar o fonema /s/. Nos demais casos, ou seja, quando as vogais precedentes forem A, I, O e U, deverá concluir que não há motivo para dúvidas, pois será sempre a letra S que representa o fonema /s/, nesse ambiente.

1) Separe as palavras a seguir em sílabas para responder às questões que a elas se referem.

- | | |
|-------------------|-------------------|
| a- amostra_____ | b- cascalho_____ |
| c- triste _____ | d- história_____ |
| e- acostumar_____ | f- áspero_____ |
| g- encostar_____ | h- gostoso _____ |
| i- castigo_____ | j- degustar _____ |
| k- cascata_____ | l- custar_____ |

a- Das palavras anteriores, pinte ou circule especificamente as sílabas que possuem o “som do s”. Qual a letra que representa esse som? Em que posição a letra que o representa se encontra, no início ou no final da sílaba? No início, meio ou final da palavra?

b- Considerando as sílabas em destaque, quais vogais vêm antes da letra que representa o “som do s”?

c- No caso dessas palavras, o “som do s”, que vem no final das sílabas e no meio da palavra, foi escrito com uma letra diferente da letra S?

2) Agora observe esse outro grupo de palavras. Assim como na questão 1, faça a separação silábica e, em seguida, pinte ou circule as sílabas que contêm o “som do s”.

- | | |
|--------------------|----------------------|
| a- experiente_____ | b- estabilidade_____ |
| c- protesto _____ | d- pretexto_____ |
| e- escada_____ | f- expectativa_____ |
| g- esperto_____ | h- explosão_____ |
| i- exclusivo_____ | j- desespero _____ |
| k- sexta_____ | l- parentesco_____ |
| m- texto_____ | n- excluir _____ |
| o- contexto_____ | p- estágio_____ |

a- Novamente vamos analisar apenas as sílabas que apresentam o “som do s” no final da sílaba e no meio da palavra. Nesses casos, o “som do s” foi representado por quais letras?

b- Qual a vogal que aparece antes das letras que representam o “som do s”?

c- Quando ocorre o “som do s” no final da sílaba e meio de palavras e ele é precedido pela vogal E, pode ocorrer dúvidas entre empregar as letras X ou S na escrita das palavras? Por outro lado, se as vogais que o precedem forem A, I, O ou U, também haverá dúvidas entre o uso das letras X ou S na escrita das palavras?

3) Considere a situação hipotética a seguir:

Pedro, ao produzir um texto para sua professora de língua portuguesa, cometeu equívocos quanto ao emprego das letras que representam o “som do s” em final de sílabas e meio de palavras. Ele escreveu da seguinte forma:

*“A gasolina está com um **cuxto** elevado.*

*As famílias têm **gaxtado** muito com **combuxtível**.*

*Muitas pessoas que antes tinham o **coxtume** de encher o tanque do carro, estão mudando seus hábitos para economizar.”*

Explique ao Pedro por que ele não pode usar a letra X para representar o “som do s” nas palavras em destaque. Reflita bem sobre o caso, antes de responder.

4) Complete o quadro a seguir com pelo menos 20 palavras. Você pode consultar livros, revistas e dicionários.

Representação ortográfica do “som do s” em final de sílaba e meio de palavra, precedido das vogais A, I, O,U.	Representação ortográfica do “som do s” em final de sílaba e meio de palavra, precedido da vogal E.
Castigo cuscuz	Manifesto Expulsar

Curiosidades:

a- Observe a lista de palavras que você criou na segunda coluna do quadro anterior (“som do s” em final de sílaba e meio de palavra, precedido da vogal E). O que você observou em comum entre a maioria das palavras que você listou com a letra X?

b- Observe a última sílaba da palavra “cuscuz”. E se a sílaba com o “som do s” for no final da palavra? Qual(is) letra(s) pode(m) ser usada(s)? A letra X pode representar o “som do s” em final de palavras?

Atividade 2 – Representações ortográficas do fonema /s/ em coda final

O objetivo desta atividade é fazer o aluno perceber que, quando o fonema /s/ vier em final de sílaba final, ele pode ser representado pelas letras Z e S e que não há regra para auxiliar na identificação de qual letra empregar para representar o fonema /s/, nesses casos. A solução é consultar o dicionário ou memorizar a forma ortográfica da palavra.

Leia o poema a seguir e responda ao que se pede.

[...] Porque a vida é fugaz,
tão veloz, tão passageira.
A gente sofre demais,
por bobagens, por besteira.
Tudo um dia se desfaz
mesmo que queira ou não queira.
Importa é viver em paz
pois quando olhamos pra trás
lá se foi a vida inteira.

(Jenário de Fátima)

Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTg2ODIxNA/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

1- Retire do poema três pares de palavras que rimam.

2- Leia o primeiro verso:

*“Porque a vida é **fugaz** [...]”*

a- O que significa a palavra em destaque? Para isso, considere o segundo verso.

b- Leia em voz alta a palavra “fugaz”. Qual é o som que a letra Z representa?

c- Procure no texto outras palavras que terminam com “som de s” e transcreva-as a seguir. Desconsidere as palavras que estão no plural.

d- Conclua: qual(is) letra(s) pode(m) representar o “som do s” em final de palavras?

e- A palavra *avestru_____* termina com S ou Z? Existe uma regra para tirar a dúvida ou é necessária a memorização de sua forma ortográfica?

3) Vamos brincar de rimar? Tente descobrir, através da imagem, a palavra que rima com aquela em destaque em cada verso.

Talvez José venha este _____.

Imagem 1⁴⁰

Ele *diz*, mas suas palavras desfazem como _____.

Imagem 2⁴¹

Saberei **depois** se um mais um é _____.

Imagem 3⁴²

Se José mente demais, tirando minha _____.

Imagem 4⁴³

O tempo passa **veloz** e quem espera parece _____.

Imagem 5⁴⁴

Agora tanto **FAZ**, pois já não tenho mais _____.

Imagem 6⁴⁵

Deixarei você que nunca me **QUIS**

e tentarei ser _____.

Imagem 7⁴⁶

4) Complete as palavras a seguir com as letras Z ou S para representar o “som do s”. Em seguida, utilize o dicionário para averiguar a ortografia das palavras em que você ficou com dúvida sobre a letra que deveria empregar.

⁴⁰ Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2023/02/01/calendario-de-fevereiro-tem-carnaval-dinheiro-extra-chegando-e-prazos-e-regras-do-ir-2023.ghtml>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁴¹ Disponível em: <https://catequesehoje.org.br/diverso/metodologia/706-desenho-com-giz>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁴² Disponível em: https://www.loucoporviagens.com.br/2011/10/26/10-gestos-comumente-mal-interpretados-no-exterior/?doing_wp_cron=1682364738.9638841152191162109375. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁴³ Disponível em: <https://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-paz/>. Acesso em: 27 abr. 2023.

⁴⁴ Disponível em: <https://pt.quizur.com/quiz/qual-animal-feroz-vc-e-YA>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁴⁵ Disponível em: https://www.behance.net/search/projects?search=Nacional+G%C3%A1s&locale=pt_BR. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁴⁶ Disponível em: <https://leouve.com.br/ultimas/mensagem-do-dia-ser-feliz-e-tudo>. Acesso em: 24 abr. 2023.

a) atrás__ b) lu__ c) carta__ d) vo__ e) através__ f) ante__ g) aliá__ h) feli__
 i) condi__ j) juí__ k) atri__ l) desfa__ m) trê__ n) trá__ o) mê__

Atividade 3 – Jogo digital: “Missões ortográficas”

A atividade 3 contempla um jogo digital, o qual retoma de modo mais dinâmico e lúdico os conhecimentos adquiridos nas atividades 1 e 2 deste módulo 5. O jogo intitulado “Missões ortográficas”, assim como aquele descrito no módulo 4, também foi elaborado em *Powerpoint*.

A narrativa do jogo é baseada no filme “Os Vingadores”, produzido pelo estúdio de cinema norte-americano “*Marvel Studios*”. Tal filme é de amplo conhecimento e aceitação do público em geral. No entanto, o seu enredo colorido, atual, permeado de efeitos especiais e diversos heróis de quadrinhos em ação, lutando para defender o planeta de inimigos poderosos, comumente encanta e desperta o interesse, principalmente, dos públicos infantil, adolescente e jovem.

A promessa do jogo “Missões ortográficas” é que o jogador poderá se tornar um herói vingador e parte da equipe, caso execute as missões ortográficas do “som do s”, impedindo a ação de um grande vilão chamado *Thanos* que quer destruir o planeta Terra. E como a finalidade é promover um ensino e aprendizagem da norma ortográfica de modo reflexivo, cada vez que o aluno não dá a resposta esperada, é dado a ele a oportunidade de refletir sobre o seu erro e refazer a missão ortográfica proposta.

O jogo é constituído de seis missões, que são descritas a seguir:

- Na primeira missão, apresentam-se ao aluno três grupos de palavras. Sendo que, em dois deles, as palavras seguem a norma ortográfica e possuem o fonema /s/ em final de sílaba, antecedido pela vogal A, O, I ou U, situação que constitui uma regularidade já que o fonema /s/ é representado seguramente pela letra S. No outro grupo, há palavras com escrita não ortográfica. Em todas elas, o fonema /s/ encontra-se no final de sílaba, precedido da vogal E. Nesse caso, há uma irregularidade já que há concorrência entre as letras S e X. Assim, o aluno terá de reconhecer esse grupo de palavras com erro ortográfico e marcá-lo. Se o aprendiz não der a resposta esperada, terá a oportunidade de refletir e relembrar a regra, e terá a chance de voltar e refazer a missão.
- Na segunda missão, o aluno jogador se deparará com grupos de palavras que apresentam irregularidade na representação ortográfica do fonema /s/ na posição de coda medial, pois a letra precedente é a vogal E – ambiente que gera dúvidas já que o fonema pode ser representado, no caso, pelas letras S ou X. O aluno deve selecionar o grupo de palavras com escrita ortográfica, pautando-se, nesse caso, em sua memória. Mas, caso

ele não dê a resposta esperada, terá a oportunidade de refazer a missão e será lembrado de que todas as palavras apresentam, nesse caso, irregularidade na representação ortográfica do fonema /s/.

- Na terceira missão, são apresentados três grupos de palavras em que as palavras poderão ter o espaço em branco preenchido com X ou S, já que a letra anterior ao fonema /s/ é a vogal E, ou seja, mais uma vez, o jogador deve recorrer à sua memória para selecionar o grupo de palavras que devem ser completadas apenas pela letra X para representar o fonema /s/ em sua ocorrência de coda medial. E se o aluno errar, será lembrado de que terá de recorrer à sua memória já que se trata de uma situação irregular, e é dada a ele a oportunidade de voltar e refazer.
- A missão 4 segue o mesmo padrão da missão anterior, porém, desta vez o aluno deve selecionar o grupo em que todas as palavras são completadas apenas com a letra S na representação do fonema /s/ em coda medial. No caso, ele terá de lembrar a forma ortográfica da palavra, tendo em vista que duas letras concorrem neste caso, a letra S e a letra X, pois a vogal anterior ao fonema /s/ é a vogal E. Como sempre, o aluno tem a oportunidade de refazer e é lembrado da situação de irregularidade do fonema /s/ na situação descrita.
- A quinta missão se utiliza de estratégia mnemônica, pois o aluno deve perceber que se trata de família de palavras e reconhecer o grupo em que há uma palavra “estragando” esta família por apresentar a representação do fonema /s/ distinta das demais. Ao errar, o aluno será lembrado dessa estratégia de memorização e terá a chance de realizar novamente a missão cinco.
- A sexta e última missão relaciona-se à representação do fonema /s/ em coda final, ou seja sua ocorrência em final de palavras. Trata-se de uma irregularidade, já que pode ser representado, nesse caso, pelas letras S ou Z e não há regra que auxilie o aluno na escolha, sendo assim, na última missão do jogo, mais uma vez o aluno deve recorrer à sua memória e selecionar o grupo em que todas as palavras estão corretas. O aprendiz que errar tem a oportunidade de refazer e lembrar a situação que envolve o fonema /s/ quando vier no final de sílaba final.

Ao final do jogo, a premiação do aluno por ter derrotado o inimigo ao conseguir executar as seis missões ortográficas do fonema /s/ é se tornar herói membro da equipe dos Vingadores.

A seguir, exibimos o *link* para *download* do jogo digital “Missões ortográficas”. A sua

forma de acesso é a mesma descrita no jogo “Mistérios ortográficos do som do s”, ou seja, *download* através da nuvem de armazenamento “Mega”.

Link de acesso ao jogo “Missões ortográficas”:

https://mega.nz/file/xagGATaT#HVCEZkq01NgBPPaM2GK3Kv-qDF_FadD_pjxhBwY7OL8

Figura 8 – Tela inicial do jogo digital “Missões ortográficas”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir de “Os Vingadores”.

4.6 Módulo 6 – Representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais

O módulo 6 apresenta quatro atividades que visam a ajudar os alunos a terem mais segurança na ortografia de palavras em que o fonema /s/ se encontra em posição com mais possibilidades de representações ortográficas, ou seja, quando está no interior de palavras seguido de vogais. Nessa posição, o fonema /s/ pode ser representado por SS, C, Ç, SC, SÇ, X, XC e XS. O Quadro 12 apresenta o plano de aplicação dessas atividades.

Quadro 12 – Módulo 6: Plano de aplicação das atividades

(Continua)

MÓDULO 6 – REPRESENTAÇÕES ORTOGRÁFICAS DO FONEMA /S/ NO INTERIOR DE PALAVRAS SEGUIDO DE VOGAIS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais grafemas podem representar ortograficamente o fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais. • Memorizar palavras que apresentam irregularidade na representação ortográfica do fonema fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego da representação ortográfica do fonema do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais.

(Conclusão)

Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na ortografia do português do Brasil. • Escrever as palavras obedecendo à norma ortográfica. • Memorizar a ortografia de palavras de uso frequente que apresentam relações fonema-grafema irregulares.
Procedimentos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: Essa primeira atividade contempla duas etapas distintas. Na primeira, os alunos realizam a leitura do texto <i>Emergência</i>, seguida de questionamentos realizados pelo professor sobre as palavras nele destacadas. Na sequência, foram elaboradas questões que visam à memorização de palavras que apresentam representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais. O aluno perceberá que as possibilidades de representação ortográfica do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogal são variadas e que é necessária a memorização dessas palavras e consulta ao dicionário, se for o caso. Na segunda etapa, a fim de que os alunos memorizem palavras em que o fonema /s/ se apresenta no contexto em questão, foi elaborada uma atividade gamificada com base no popular “jogo da força”. • Atividade 2: Essa atividade envolve a formação de família de palavras e é dividida em duas etapas. Na primeira etapa, há exercícios reflexivos sobre a ortografia de palavras flexionadas e derivadas. Na segunda etapa, há a criação de uma caixa com cartões de famílias de palavras. Essa caixa pode ser um meio alternativo de consulta e, em algumas situações, o aluno pode recorrer a ela e não ao dicionário. • Atividade 3: Essa atividade envolve a elaboração de frases, a partir do jogo da memória. Serão distribuídos aos alunos cartões com grupos de palavras com as quais terão de criar frases. Os cartões ficam com os alunos por um determinado tempo (em média, um minuto), guardam-no e, em seguida, produzem frases em seus cadernos com as palavras do cartão. • Atividade 4: Essa atividade consiste na aplicação de um jogo digital, ferramenta tecnológica executável, que envolve os saberes que o aluno adquiriu sobre as representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavra seguido de vogal, nas atividades 1, 2 e 3.
Carga horária	8h.
Recursos didáticos	Xerox, caixa, cartões, computadores ou celulares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 1 – Identificando as possíveis representações ortográficas do fonema /s/ no

interior de palavras seguido de vogais.

A atividade 1 do módulo 6 deve ser executada em duas etapas distintas. A primeira atividade envolve releitura com focalização, em que, a partir de um texto anteriormente estudado pelos alunos, são elaborados questionamentos focados em palavras destacadas nesse texto. Tais palavras apresentam o fonema /s/ no interior da palavra seguido de vogais. Na segunda etapa, foi elaborada atividade baseada no “jogo da força” com o objetivo de o aluno memorizar, de forma mais dinâmica e lúdica, palavras com o fonema /s/ empregado no contexto citado.

1.ª etapa: Releitura com focalização. Esta atividade trata da releitura de um texto, ou seja, isso indica que o texto usado é conhecido pelos alunos. O objetivo é que o aprendiz leia e observe atentamente as palavras contidas no texto e reflita sobre a ortografia de determinadas palavras destacadas. Quem direciona as palavras que devem ser focadas é o professor e, nesse caso, são aquelas palavras que apresentam representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogal. Essa é a posição em que as variadas possibilidades de representações ortográficas do fonema /s/ geram mais dúvidas, pois há oscilação no uso das letras: SS, C, Ç, SC, SÇ, X, XC e XS.

Leia o texto a seguir e responda ao que se pede.

Emergência

É **fácil** identificar o **passageiro** de primeira viagem. É o que já entra no avião desconfiado. O cumprimento da **aeromoça**, na porta do avião, já é um desafio para a sua **compreensão**.

— Bom dia...

— Como assim?

Ele faz questão de sentar num banco de corredor, perto da porta. Para ser o primeiro a sair no caso de alguma coisa dar errado. Tem dificuldade com o cinto de **segurança**. Não **consegue** atá-lo. **Confidencia** para o passageiro ao seu lado:

— Não encontro o buraquinho. Não tem buraquinho?

Acaba **esquecendo** a fivela e dando um nó no cinto. Comenta, com um **falso** riso descontraido: “Até aqui, tudo bem”. O passageiro ao lado explica que o avião ainda está parado, mas ele não ouve. A aeromoça vem lhe **oferecer** um jornal, mas ele recusa.

— Obrigado. Não bebo.

Quando o avião **começa** a correr pela pista antes de levantar voo, ele é aquele com os olhos arregalados e a **expressão** de Santa Mãe do Céu! no rosto. Com o avião no ar, dá uma espiada pela janela e se arrepende. É a última espiada que dará pela janela.

Mas o pior está por vir. De repente ele ouve uma misteriosa voz descarnada.

Olha para todos os lados para descobrir de onde sai a voz.

“Senhores passageiros, sua **atenção**, por favor. A seguir, **nosso pessoal** de bordo fará uma **demonstração** de rotina do sistema de segurança deste aparelho. Há saídas de emergência na frente, nos dois lados e atrás.”

— Emergência? Que emergência? Quando eu comprei a **passagem** ninguém falou nada

em emergência. Olha, o meu é sem emergência.

Uma das aeromoças, de pé ao seu lado, tenta acalmá-lo.

— Isto é apenas rotina, cavalheiro.

— Odeio a rotina. Aposto que você diz isso para todos. Ai meu santo.

“No caso de **despressurização** da cabina, máscaras de oxigênio cairão automaticamente de seus compartimentos.”

— Que história é **essa**? Que despressurização? Que cabina?

“Puxe a máscara em sua **direção**. Isto **acionará** o suprimento de oxigênio. Coloque a máscara sobre o rosto e respire normalmente.”

— Respirar normalmente? A cabina despressurizada, máscaras de oxigênio caindo sobre nossas **cabeças** — e ela quer que a gente respire normalmente? “Em caso de pouso **forçado** na água...”

— O quê?!

“... os **assentos** de suas cadeiras são flutuantes e podem ser levados para fora do aparelho e...”

— Essa não! Bancos flutuantes, não! Tudo, menos bancos flutuantes!

— Calma, cavalheiro.

— Eu desisto! Parem este **troço** que eu vou **descer**. Onde é a cordinha? Parem!

— Cavalheiro, por favor. Fique calmo.

— Eu estou calmo. Calmíssimo. **Você** é que está nervosa e, não sei por que, está tentando arrancar as minhas mãos do **pESCOÇO** deste cavalheiro ao meu lado. Que, aliás, também **parece** consternado e levemente azul.

— Calma! **Isso**. Pronto. Fique tranquilo. Não vai **acontecer** nada.

— Só não quero mais ouvir falar em banco flutuante.

— Certo. Ninguém mais vai falar em banco flutuante.

Ele se vira para o passageiro ao lado, que tenta desesperadamente recuperar a respiração e pede desculpas. Perdeu a cabeça.

— É que banco flutuante foi demais. Imagine só. Todo mundo flutuando sentado. Fazendo sala no meio do **oceano** Atlântico!

A aeromoça diz que lhe vai trazer um calmante e aí mesmo é que ele dá um pulo:

— Calmante, por quê? O que é que está acontecendo? Vocês estão me escondendo alguma coisa!

Finalmente, a muito custo, conseguem acalmá-lo. Ele fica rígido na cadeira. Recusa tudo que lhe é **oferecido**. Não quer o almoço. Pergunta se pode **receber** a sua comida em dinheiro. Deixa cair a cabeça para trás e tenta dormir. Mas, a cada sacudida do avião, abre os olhos e fica cuidando a portinha do compartimento sobre sua cabeça, de onde, a qualquer momento, pode pular uma máscara de oxigênio e matá-lo do **coração**.

De repente, outra voz. Desta vez é a do comandante.

— Senhores passageiros, aqui fala o comandante Araújo. Neste momento, à **nossa** direita, podemos ver a cidade de...

Ele pula outra vez da cadeira e grita para a cabina do piloto:

— Olha para a frente, Araújo! Olha para a frente!

Fonte: VERISSIMO, Luis Fernando. Emergência. In: _____. **Mais comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 75-77. Adaptado.

1) Analise atentamente as representações ortográficas do “som do s” nas palavras a seguir:

a) **EMERGÊNCIA**, **CONSEGUE**, **CONFIDÊNCIA**

Considerando essas três palavras extraídas do texto, responda: Elas podem ser escritas com

SS, em substituição às letras nelas destacadas? Por quê?⁴⁷

As letras destacadas nas três palavras poderiam ser substituídas por Ç? Por quê?

Quais letras poderiam ser empregadas para representar o “som do s” nessas palavras?

Complete as lacunas das palavras a seguir com as letras convencionadas para representar o fonema /s/, em cada palavra. Em seguida, caso tenha dúvida, utilize o dicionário para confirmar a ortografia da palavra.

dan__e	in__eto	per__eber	fal__idade	per__iana
lan__e	pen__e	ar__enal	ver__inho	in__erteza

Analisar o trecho a seguir e complete as lacunas:

Considerando o grupo de palavras, quando o “som do s” estiver entre _____, ele poderá ser representado pelas letras _____.

b) Analise atentamente as representações ortográficas do “som do s” nas palavras a seguir:

COMPREENSÃO, SEGURANÇA, FALSO, ATENÇÃO, FORÇADO

Considerando essas cinco palavras extraídas do texto, responda: Elas podem ser escritas com SS, em substituição às letras nelas destacadas? Por quê?

As letras destacadas nas cinco palavras poderiam ser substituídas por C? Por quê?

Nessas palavras, pode-se ficar com dúvida entre quais letras para representar o “som do s”?

Complete as lacunas das palavras a seguir com as letras convencionadas para representar o fonema /s/, em cada palavra. Em seguida, caso tenha dúvida, utilize o dicionário para confirmar a ortografia da palavra.

dan__ar	gan__o	dan__o	for__udo	for__a
lan__a	pen__a	man__o	cadar__o	con__ulta
sen__o	can__ado	aben__oa	pan__a	en__olarado

⁴⁷ Vale salientar que, provavelmente, o aluno responderá que, nas palavras em questão, não se pode empregar SS porque não se usa esse dígrafo entre consoante e vogal.

Analise o trecho a seguir e complete as lacunas:

Considerando o grupo de palavras, quando o “som do s” estiver entre _____, ele poderá ser representado pelas letras _____.

c) Analise atentamente as representações ortográficas do “som do s” nas palavras a seguir:

FÁCIL, PASSAGEIRO, AEROMOÇA, ESQUECENDO, OFERECER, COMEÇA, EXPRESSÃO, NOSSO, PESSOAL, DEMONSTRAÇÃO, PASSAGEM, DESPRESSURIZAÇÃO, ESSA, DIREÇÃO, AACIONARÁ, CABEÇAS, ASSENTOS, TROÇOS, DESCER, VOCÊ, PESCOÇO, PARECE, ISSO, ACONTECER, OFERECIDO, RECEBER, CORAÇÃO, NOSSA, ISSO

Nessas palavras, o “som do s” está entre consoantes ou vogais?

Nessas palavras, quais letras foram utilizadas para representar o “som do s”?

Leia e observe as palavras a seguir:

MÁXIMO, CRESCA, EXCELENTE

Essas palavras podem ser encaixadas na lista anterior? Por quê?

Reflita: Por que em nenhuma dessas palavras, a letra S não pode ser usada para representar o “som do s”?

Analise o trecho a seguir e complete as lacunas:

Considerando o grupo de palavras, quando o “som do s” estiver entre _____, ele poderá ser representado pelas letras _____.

2) As palavras a seguir apresentam propositalmente erros relacionados à representação ortográfica do “som do s”. Explique esses erros e apresente a forma ortográfica das palavras.

a) DISPENSSAR _____

b) CACULA _____

c) PESSADO _____

c) LIÇENCA _____

d) AÇIDEZ _____

e) CARROSEL _____

3) Complete as lacunas a seguir com a letra convencional para representar o “som do s”. Em seguida, consulte o dicionário para confirmar a ortografia da palavra.

- | | | | | |
|---------------|-------------|---------------|-----------------|------------------|
| a) do__ura | b) pesco__o | c) man__ão | d) aniver__ário | e) ca__ique |
| f) va__oura | g) co__ar | h) a__e__ível | i) dispen__sa | j) se__enta |
| k) apro__imar | l) de__isão | m) depre__a | n) come__o | o) conhe__imento |

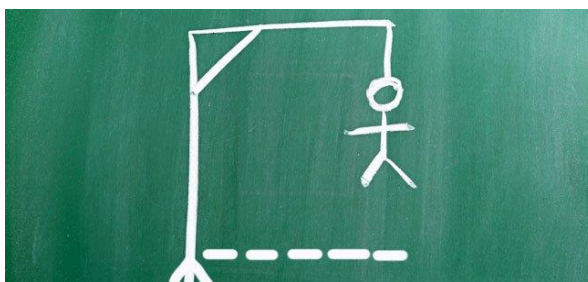
2.ª etapa – gamificação: esta etapa envolve metodologia gamificada a partir do uso do “jogo da força”. O objetivo é a memorização de palavras com a representação ortográfica do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogais. O professor inicia explicando como funciona a atividade, bem como o objetivo dela e combina com os alunos como será a participação deles. Em seguida, desenha um “boneco da força” na lousa e apresenta uma imagem (colada em uma cartolina, uma folha A4 ou em *slides* no *Powerpoint*) para o primeiro aluno participante. Assim que apresentar essa imagem, o professor deve colocar traços na lousa numa quantidade respectiva ao número de letras que há na palavra indicada ou sugerida na imagem. Por conseguinte, solicita-o que diga a palavra representada nessa imagem e a soletrou. Caso prefira, o professor pode dividir a sala em duas equipes competindo para ver qual pontua mais. O próprio professor escreve a palavra na lousa exatamente da forma como o aluno soletrou. A cada erro ortográfico cometido pelo aprendiz na palavra soletrada, o boneco tem um membro eliminado. O aluno continua no jogo até que o boneco perca cinco membros, os quais são: os dois braços, as duas pernas e, por último, o pescoço, que deve ser a última parte eliminada, indicando o fim da participação daquele aluno, passando a vez para outro.

Então, por exemplo, se na primeira palavra ele cometeu dois erros ortográficos (independentemente se o erro for relacionado ao fonema /s/ ou não), ele continua e segue para a próxima imagem a ser apresentada pelo professor e, assim, segue até que o boneco perca seus cinco membros. Lembrando que o primeiro desafio do aluno é acertar a palavra indicada na imagem. Se ele errar, o “boneco da força” é imediatamente eliminado e, conseqüentemente,

o participante perde o direito da rodada e a oportunidade é repassada a outro colega. Vence o aluno que conseguir ficar por mais tempo no jogo, ou seja, aquele que soletrou o maior número de palavras até que o “boneco da força” fosse totalmente eliminado. Um ou dois alunos devem ser designados para anotar a quantidade de palavras soletradas por cada participante.

A premiação fica a critério do professor. Ressalta-se que é imprescindível que o professor reforce com os alunos que todas as palavras do jogo apresentam o fonema /s/ no interior da palavra seguido de vogal. Em seguida, há um exemplo de boneco a ser desenhado no quadro e exemplo de imagens a serem usadas na execução do “jogo da força”.

Figura 9 – Boneco da força desenhado na lousa



Disponível em: <https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/jogosforca-jogo-de-palavras-como-jogar-forca-com-as-criancas/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Figura 10 – Exemplo de imagens a serem usadas no “jogo da força”

(Continua)



⁴⁸ Disponível em: <https://clinicadepsicologianodari.com.br/post/cansaco-excessivo-saiba-o-que-pode-estar-por-tras-disso/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.seucondominio.com.br/noticias/terceirizacao-empresas-de-seguranca>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵⁰ Disponível em: <https://pt.pngtree.com/so/aten%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 abr. 2023.

(Continuação)

<p>4⁵¹</p>  <p>FALSO</p>	<p>5⁵²</p>  <p>FORÇA</p>	<p>6⁵³</p>  <p>AMBULÂNCIA</p>
<p>7⁵⁴</p>  <p>DANÇAR</p>	<p>8⁵⁵</p>  <p>GANSO</p>	<p>9⁵⁶</p>  <p>CADARÇO</p>
<p>10⁵⁷</p>  <p>PENSAMENTO</p>	<p>11⁵⁸</p>  <p>INSETOS</p>	<p>12⁵⁹</p>  <p>AEROMOÇA</p>

⁵¹ Disponível em: <https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/falso-email-e-disseminado-junto-a-comunidade-do-ifsc-usp/>. Acesso em: 24 abr. 2023. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵² Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-forca.htm>

⁵³ Disponível em: <http://www.fhgv.com.br/home/2016/12/lancado-edital-de-selecao-para-modulo-de-urgencia-e-emergencia-sapucaia-do-sul/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵⁴ Disponível em: <https://7waves.me/mexa-se-7-beneficios-da-danca-para-sua-saude-fisica-e-mental/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵⁵ Disponível em: <https://pt.quizur.com/list/top-10-gansos-criados-no-brasil-M3t>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.lojavirus.com.br/produto/par-de-cadarcos-achatados-tenis-cano-alto-algodao-140cm-preto-72106>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵⁷ Disponível em: <https://revistadependenciaquimica.com.br/voce-nao-e-o-seu-pensamento-2/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵⁸ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Insetos>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁵⁹ Disponível em: <https://ceabrazil.com.br/blog/o-que-voce-nunca-deve-fazer-em-outros-paises/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

(Conclusão)

<p>13⁶⁰</p>  <p>ADOLESCENTE</p>	<p>14⁶¹</p>  <p>CARROSSEL</p>	<p>15⁶²</p>  <p>VASSOURA</p>
<p>16⁶³</p>  <p>ESQUECIMENTO</p>	<p>17⁶⁴</p>  <p>MANSÃO</p>	<p>18⁶⁵</p>  <p>COCEIRA</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atividade 2 – Construindo famílias de palavras

O objetivo da atividade 2 é que os alunos percebam que, em muitos casos, a palavra flexionada ou derivada mantém o padrão ortográfico da forma que representa o radical da palavra primitiva. Essa atividade divide-se em duas etapas. Na primeira, os exercícios fazem o aluno refletir sobre a formação dessas famílias de palavras. A segunda etapa consiste na elaboração de cartões com famílias de palavras, os quais podem servir de consulta, em caso de dúvidas.

⁶⁰ Disponível em: <https://cliapsicologia.com.br/acompanhamento-do-adolescente/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁶¹ Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/445082375668584131/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁶² Disponível em: <https://www.ultrapack.com.br/product/vassoura-multiuso-bellinha-sao-francisco/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁶³ Disponível em: <https://www.advogadosfornari.com.br/direito-ao-esquecimento-e-incompativel-com-a-constituicao-federal-decide-stf/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁶⁴ Disponível em: <https://desejoluxo.ig.com.br/the-one-por-dentro-da-maior-mansao-do-mundo-que-esta-a-venda-por-r-1-8-bilhao8762-2/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.sincofarmasp.com.br/2019/11/09/pele-ressecada-piora-a-coceira/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Etapa 1 – Exercícios

1) Analise as representações ortográficas do fonema /s/ nas palavras a seguir:

cansar, cansado, cansaço, cansativo, cansaram, descansar, descanso

Cite dois fatos comuns a esse grupo de palavras.

2) Momento do desafio! A cada palavra a seguir acrescente, pelo menos três, palavras derivadas possíveis. Fique atento à ortografia delas!

a- pensar _____

b- assombrar _____

c- açúcar _____

d- crescer _____

e- consciência _____

f- auxílio _____

g- próximo _____

h- excluir _____

i- ânsia _____

j- texto _____

k- grosso _____

Etapa 2 – Cartões com famílias de palavras

O objetivo desta atividade é a memorização das representações ortográficas do fonema /s/ em palavras distintas, através de formação de famílias de palavras. O professor confeccionará com os alunos diversos cartões. Cada cartão contemplará uma palavra com espaços em branco logo abaixo dela, para serem preenchidos com tais famílias. Os cartões serão colocados em uma caixa, que circulará pela sala no intuito de que cada aluno pegue um cartão aleatoriamente e insira uma nova palavra, no espaço em branco, encerrando o preenchimento de cada um quando as possibilidades se esgotarem. O professor deverá ressaltar a atenção necessária no registro para não violar a ortografia das palavras. Para finalizar, o professor repassará a caixa com os cartões preenchidos aleatoriamente e pedirá que os alunos pegue um cartão e leiam as palavras escritas neles, comentando eventuais violações na ortografia que possam ter ocorrido. A caixa pode ser mantida em um local específico da sala de aula, podendo ser utilizada pela turma como fonte de consulta alternativa ao dicionário.

Atividade 3 – Jogo da memória

O objetivo desta atividade é produzir textos a partir do jogo da memória, na tentativa de minimizar violações às representações ortográficas do fonema /s/ e permitir a memorização dos casos de irregularidades. O professor deve confeccionar junto com a turma cartões que contenham entre 3 a 4 palavras com representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavras seguido de vogal. Por conseguinte, o professor embaralhará os cartões e os distribuirá aos alunos. Ele deve solicitar que leiam e observem bem as palavras contidas nos cartões. Depois de um certo tempo (em média de 30 segundos), o professor deve pedir que os guardem. Em seguida, ele deve instigar os alunos a elaborar frases, empregando as palavras presentes em seu respectivo cartão. Os seguintes critérios podem ser observados para selecionar possíveis vencedores: a criatividade, a coerência e a escrita ortográfica das palavras presentes no cartão. Encerra-se a atividade com a leitura compartilhada e os comentários dos eventuais erros ortográficos presentes nas frases. Essa atividade pode ser realizada várias vezes ao longo do ano, pois sempre haverá uso aleatório dos cartões. A seguir segue o modelo de cartões a serem utilizados nesta atividade.

Figura 11 – Cartões: jogo da memória

ASSUNTO	EXPECTATIVA	EXPLICAR	SILÊNCIO	ANSIEDADE
CONVERSA	PROFISSÃO	ESTUDAR	PENSAMENTO	AUXÍLIO
EXPERIÊNCIA	ESPERANÇA	PACIÊNCIA	PASSADO	AGRESSIVO
SILÊNCIO	MÁXIMO	EXCELÊNCIA	EXTERIOR	CANSAÇO
DISTRAIR	EXCELENTE	SUMIÇO	MANSO	BOLSO
ASSISTIR	CRESCIMENTO	PASSATEMPO	FEROZ	CALÇA
EXCESSO	DIGESTÃO	PRAÇA	ASSUSTADO	PASSEIO
ESTRESSE	NECESSIDADE	PÁSSARO	DEPRESSA	ASSALTO
ALIANÇA	VOZ	ADOLESCENTE	PRAÇA	COMEÇAR
ASSUMIR	SUCESSO	CONSCIÊNCIA	CIRCO	PERSISTIR
DESISTIR	EXPECTATIVA	SOSSEGO	ESPETÁCULO	EXPERIMENTAR
TALVEZ	EXCELENTE	PACIÊNCIA	DIVERSÃO	PROGRESSO
CAÇAR	PAZ	DESCA	CRIANÇA	ESSENCIAL
EXPLORAR	SOSSEGO	ESCADA	SUSPENSE	INTERESSE
ATENÇÃO	NECESSIDADE	ASSOMBRAÇÃO	CASSAR	ESCOLA
PASSAGEM	PREGUIÇA	SUSTO	ASSUSTADO	EXPLICAÇÃO

Atividade 4 – Jogo digital: “Desafios ortográficos”

O jogo digital “Desafios ortográficos” proposto nesta atividade 4 retoma saberes que o aluno adquiriu sobre as representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavra seguido de vogal, nas três atividades anteriores deste módulo 6. A ferramenta utilizada para a criação do jogo foi o *Powerpoint*, assim como nos outros dois jogos apresentados nos módulos 4 e 5.

O jogo tem sua narrativa baseada na animação “Megamente”, um clássico longa-metragem de aventura e comédia lançado em 2010 e muito conhecido no universo infantojuvenil. O enredo gira em torno de um vilão chamado Megamente, o qual, após destruir o último herói da cidade, se vê diante de uma vida chata e entediante. A partir disso, tudo começa a mudar na vida do protagonista, inclusive, numa crise existencial, começa a refletir sobre sua condição de vilão. É sobre esse momento de dúvida do vilão que o jogo “Desafios ortográficos” desenvolve sua narrativa, pois o aluno é instigado a resolver desafios referentes às representações ortográficas do fonema /s/ no interior de palavra seguido de vogal, na tentativa de convencer o Megamente a deixar sua vida de vilão para se tornar um herói. A todo instante o aluno jogador é incitado a vencer os desafios propostos no jogo, e sobre ele recai a responsabilidade e o dever de mudar o caráter de uma pessoa que vive tentando destruir a própria cidade.

O jogo é constituído de oito desafios, os quais são descritos a seguir:

- Na primeira atividade, o desafio do aluno jogador é selecionar o grupo de palavras em que as lacunas devem ser preenchidas apenas com as letras C e S, tendo em vista que o fonema /s/ está entre uma consoante (ou vogal nasal) seguido da vogal E ou I, nesse caso, há concorrência entre as letras C e S para o representar. Caso erre, o aluno tem a chance de refazer e é lembrado que, no referido contexto, somente as letras C e S podem representar o fonema /s/.
- O segundo desafio do aluno é reconhecer um grupo de palavras com escrita não convencional das representações ortográficas do fonema /s/. No caso, há no grupo a ser selecionado, uma palavra com o fonema /s/ entre uma vogal nasal e a vogal E, situação a qual ele pode ser representado por C ou S; uma palavra com o fonema /s/ entre vogais, sendo a letra E a segunda vogal, por isso pode ser representado por SS, C, SC, X, e XC; e uma palavra com o fonema /s/ entre uma vogal nasal e a vogal A, caso em que pode ser representado pelas letras S ou Ç. Se o aluno marcar qualquer um dos outros dois grupos em que todas as palavras estão com escrita ortográfica, será

informado sobre isso e terá que retornar para refletir e refazer.

- No terceiro desafio, o aluno jogador deve selecionar o grupo de palavras em que as lacunas podem ser preenchidas apenas com as letras Ç e S, pois o fonema /s/ encontra-se entre uma consoante (ou vogal nasal) e a vogal A, O ou U, nesse contexto, há concorrência entre as letras Ç e S para o representar. Caso erre, o aluno tem a chance de refazer e é lembrado que, nesse caso, somente as letras Ç e S podem representar o fonema /s/.
- No quarto desafio, o aluno deve selecionar a palavra que apresenta erro ortográfico em relação ao fonema /s/ em contexto intervocálico. Se escolher a opção errada, é informado de que aquela palavra está de acordo com a norma ortográfica e lhe é dada a opção de voltar e refazer.
- O quinto desafio também apresenta palavras com o fonema /s/ em contexto intervocálico. O aluno deve identificar e marcar o grupo de palavras em que todas elas têm a letra X para representar o fonema /s/. Caso erre, é informado de que nenhuma palavra daquele grupo escolhido é escrita com a letra X na representação do fonema /s/.
- O sexto desafio segue o mesmo padrão do quinto. No entanto, o aluno terá de identificar o grupo de palavras em que o fonema /s/ é representado pelo dígrafo XC. Se ele errar, tem a oportunidade de refazer.
- No sétimo desafio, o aluno jogador deve identificar e marcar o grupo de palavras em que o fonema /s/ é representado pelos dígrafos SC ou SÇ. Caso ele marque o grupo errado, pode refazer e recebe a informação que naquele grupo o fonema /s/ não é representado pelos dígrafos em questão.
- Por fim, no oitavo desafio, o aluno é provocado, pois é questionado se conseguirá mesmo transformar o vilão Megamente em uma pessoa boa. Ele é desafiado a selecionar o único grupo em que todas as palavras estão escritas de acordo com a norma ortográfica convencional, quanto às múltiplas representações ortográficas do fonema /s/. Se errar, o aluno tem a chance de voltar e refazer.

Ao final do jogo, o aluno é parabenizado por cumprir todos os desafios e, de certa forma, por também salvar a cidade, pois, ao executar os oito desafios sobre as representações ortográficas do fonema /s/, ele consegue mudar a personalidade do Megamente, o qual estava prestes a destruir a cidade. Logo em seguida, é informado sobre a sua recompensa, no caso,

um bombom.

A seguir, exibimos o *link* para *download* do jogo digital “Desafios ortográficos”. Assim como os dois jogos descritos anteriormente nos módulos 4 e 5, o seu acesso é feito através de *download* pela nuvem de armazenamento “Mega”.

Link de acesso ao jogo “Desafios ortográficos”:

<https://mega.nz/file/haYC1RSR#-63d7yadaa54WgWC5ZI9iji5RoPPYR50S2KRcwks9HI>

Figura 12 – Tela inicial do jogo digital “Desafios ortográficos”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) a partir de “Megamente”.

Este capítulo é constituído de uma proposta de ensino-aprendizagem relacionada ao fonema /s/, numa perspectiva sistemática e reflexiva. Acreditamos que essas atividades, se bem planejadas e sistematizadas pelo professor, podem elevar o desempenho dos alunos quanto à escrita ortográfica do fonema /s/. O professor, caso essas atividades não o atendam, poderá adaptá-las às necessidades de sua turma, inclusive muitas delas, sobretudo as gamificadas, podem ser ajustadas ao ensino e aprendizagem de outros casos de irregularidade da norma ortográfica do português. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais sobre a realização desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo os erros de ortografia decorrentes das irregularidades da norma ortográfica do português na representação do fonema /s/, presentes na escrita de alunos dos 6.º e 7.º anos do ensino fundamental. No *corpus*, constituído de dados diagnosticados em três outras pesquisas sobre ortografia (a saber, Lopes (2018), Santos (2018) e Magalhães (2019)), esse tipo de erro ortográfico não foi o que mais emergiu na escrita dos aprendizes; no entanto, entre os casos de erros ortográficos decorrentes da natureza irregular da ortografia da língua portuguesa, este objeto de pesquisa se sobressaiu em relação aos outros tipos de erros ortográficos presentes nos diagnósticos das pesquisas supracitadas.

Foram formuladas duas perguntas científicas: Quais são os erros relacionados a irregularidades ortográficas mais recorrentes na escrita de alunos do ensino fundamental II?; 2) Quais estratégias didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem de irregularidades ortográficas do português podem compor uma proposta de ensino com vistas a subsidiar a escrita ortográfica de alunos do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental?

Diante disso, as hipóteses levantadas foram que 1) a dificuldade mais recorrente na escrita dos alunos relacionada às irregularidades ortográficas diz respeito à representação ortográfica do fonema /s/, pois este pode ser grafado com dez letras ou dígrafos distintos, a saber, S (sete), C (cilada), Z (vez), SS (massa), X (expectativa), Ç (açúcar), XC (excedente), SC (nascer), SÇ (desço), XS (exsudar); 2) uma proposta de ensino-aprendizagem a partir de estratégias didático-pedagógicas, sistemáticas e reflexivas para o ensino e a aprendizagem das irregularidades ortográficas do português pode desenvolver a escrita dos alunos, aperfeiçoando assim sua proficiência escritora em seu aspecto ortográfico. A primeira hipótese foi confirmada, contudo a segunda hipótese não, em razão da natureza desta pesquisa, diagnóstica, interpretativa e propositiva, logo não apresenta a análise da eficácia ou não da proposta de ensino-aprendizagem, uma vez que ela não foi aplicada. Sendo assim, esperamos que professores se apropriem das atividades propostas nesta pesquisa e possam confirmar essa segunda hipótese.

Esta pesquisa foi subsidiada pelos seguintes teóricos que tratam do objeto de estudo abordado, na perspectiva adotada: Morais (1999; 2009; 2012), Silva, Morais e Melo (2007), Faraco (2020; 2021), Nóbrega (2013), Cagliari (1999; 2003), Oliveira (2005), Lemle (2009), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Zorzi (1998), Nogueira e Pilão (1998), Azenha (2001), Eugenio (2020), Prensky (2012) e Sanches (2021).

Esta pesquisa teve uma abordagem metodológica quanti-qualitativa, uma vez que, além de quantificar, também (sub)categorizamos, descrevemos e analisamos os dados com os quais trabalhamos. Os objetivos foram exploratórios e os procedimentos técnicos foram de pesquisa bibliográfica, uma vez que tomou como base material já elaborado – as pesquisas de Lopes (2018), Santos (2018), e Magalhães (2019) – além da sua natureza diagnóstica, interpretativa e propositiva.

Na análise quanti-qualitativa dos dados, constatamos que 84% dos erros ortográficos encontrados nas produções textuais escritas corresponderam às regularidades. Quanto as irregularidades, houve um percentual de 16%. Conforme afirmado anteriormente, os erros ortográficos advindos das múltiplas representações do fonema /s/ representaram mais da metade das violações ortográficas da subcategoria das irregularidades (53%).

A partir desse resultado, executamos o nosso objetivo geral de apresentar uma proposta didático-pedagógica, numa abordagem sistemática e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem, para amenizar os erros ortográficos decorrentes da irregularidade ortográfica que mais se evidenciasse no diagnóstico, no caso, a violação às representações múltiplas do fonema /s/. Esse objetivo foi cumprido.

No que se refere aos objetivos específicos constatamos que: o primeiro deles, identificar pesquisas sobre ortografia de alunos de ensino fundamental II (6.º ao 9.º ano) já realizadas, foi alcançado, de acordo com o exposto na Metodologia (p. 70); o segundo objetivo, inventariar, com base nos dados diagnósticos dessas outras pesquisas, os erros ortográficos na escrita de alunos ensino fundamental II (6.º ao 9.º ano) para composição do *corpus* desta pesquisa, também foi atingido, o que pode ser comprovado através das tabelas expostas na subseção “Procedimentos metodológicos da etapa diagnóstica” (p. 70-78), além dos Apêndice A, B, C, D e E; o terceiro, (sub)categorizar os erros ortográficos encontrados, também foi atingido, conforme se verifica nas Tabelas 2 e 3 (p. 72); o quarto, identificar o erro ortográfico de natureza irregular mais recorrente na produção escrita dos alunos, foi cumprido, de acordo com os dados apresentados na Tabela 4 (p. 75); e o quinto, apresentar uma proposta didático-pedagógica para a dificuldade mais recorrente na escrita de irregularidades ortográficas também foi cumprido, conforme a apresentação do quarto capítulo desta dissertação.

As atividades de ensino-aprendizagem, elaboradas com base no referencial teórico que embasa esta pesquisa, são constituídas de seis módulos distintos, compostos por exercícios escritos, atividades gamificadas e jogos digitais.

Vale ressaltar, nas palavras de Morais (2009), que a norma ortográfica é uma convenção social que deve ser ensinada, sistematizada para que o aluno possa compreendê-la, caso

contrário, ele não a aprenderá sozinho e continuará a perpetuar erros ortográficos em sua escrita ao longo de toda a sua vida. Sendo assim, é papel do professor possibilitar ao aluno essa aprendizagem através da reflexão.

A análise apresentada nesta dissertação reflete um pequeno fragmento da norma ortográfica do português e a proposta de ensino pode ser aplicada em sala de aula de forma a se disseminar no contexto escolar para o ensino da norma ortográfica do português. Esperamos, também, que esta contribuição possa abrir novas perspectivas de investigação em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: SC, 2018.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- BARBOSA, Priscila Maria Romero. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. **Revista Educação Pública**. 2015. ISSN: 1984-6290. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lingua-escrita>. Acesso em: 30 maio 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008**. Acordo ortográfico da língua portuguesa. Assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 30 set. 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso e representações. São Paulo: Contexto, 2015.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

ESCOLA Estadual Coronel Francisco Ribeiro. **Qedu Gestão**. 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/31274305-escola-municipal-rotary-sao-luiz>. Acesso em: 15 maio 2022.

ESCOLA Municipal Joana Porto. **Qedu Gestão**. 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/31274305-escola-municipal-rotary-sao-luiz>. Acesso em: 15 maio 2022.

ESCOLA Municipal Rotary São Luiz. **Qedu Gestão**. 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/31274305-escola-municipal-rotary-sao-luiz>. Acesso em: 15 maio 2022.

EUGENIO, Tiago. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo, SP: Évora, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2021.

FERNANDES, Cláudio. **Pré-História**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/pre-historia.htm>. Acesso em: 13 maio 2022.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela 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.

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

KEMMLER, Rolf. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso e representações. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios; MORAIS, Artur Gomes de. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Unidade 3, ano 1, Brasília: MEC/SEB 2012.

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

LOPES, Clarice Nogueira. **A monotongação na escrita dos alunos do ensino fundamental II**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

MAGALHÃES, Cláudia Gonçalves. **O ensino sistemático e reflexivo da ortografia: regularidades morfosintáticas**. 2019. 243 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Ática, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MORAIS, Arthur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Arthur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Como eu ensino: ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; PILÃO, Jussara Moreira. **O construtivismo**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NUNES, Vanessa Gonzaga; SEARA, Christine Izabel; VOLCÃO, Cristiane Lazarotto. **Para conhecer fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Conhecimentos linguísticos e apropriação da escrita**. Belo Horizonte. Ceale/ FaF/UFMG, 2005.

PEREZ, Luana Castro Alves. **História da língua portuguesa no mundo**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/historia-lingua-portuguesa-no-mundo.htm>. Acesso em: 27 maio 2022.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

REDAÇÃO, Mundo Estranho. Qual a diferença entre as escritas coreanas, japonesa e chinesa? **Super interessante**. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-diferenca-entre-as-escritas-coreana-japonesa-e-chinesa/>. Acesso em: 30 maio 2022.

RODRIGUES, Maria de Oliveira. **Análise dos erros ortográficos de natureza contextual e morfológico-gramatical na escrita de alunos do ensino fundamental I: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva**. 2020. 277 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2020.

SANTOS, Jucinete Dias dos. **As representações gráficas não convencionais das sibilantes alveolares nas produções escritas**. 2018, 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2018.

SANCHES, Murilo Henrique Barbosa. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

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

SILVA, Daniel Neves. **Astecas**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/astecas.htm>. Acesso em: 13 maio 2022.

SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso e representações. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021.

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

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



(Sub)categorização dos erros ortográficos: fase diagnóstica da pesquisa de Lopes (2018)

(Continua)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Regular	1- Direta	<i>tendou</i> <i>badeu</i> <i>sina</i>	“tentou” “bateu” “cima”	03
	2- Contextual	<i>coguero</i> <i>agin</i> <i>emcuntro</i> <i>caponês</i> <i>porgue</i> <i>guero</i> <i>con</i> <i>barriu</i> <i>pinel</i> <i>homen</i> <i>guarda-chuva</i> <i>bariu</i> <i>nuvems</i> <i>camineonete</i> <i>temtaram</i> <i>segundos</i> <i>sol</i> <i>ili</i> <i>monhe</i> <i>barbodo</i> <i>arvoren</i> <i>foti</i> <i>robu</i> <i>elis</i> <i>derrepeti</i> <i>home</i> <i>refei</i> <i>coreno</i> <i>muinto</i>	“coqueiro” “anjinho” “encontro” “japonês” “porque” “quero” “com” “barril” “pneu” “homem” “guarda-chuva” “barril” “nuvens” “caminhonete” “tentaram” “segundos” “sou” “ele” “mulher” “barbudo” “árvore” “forte” “roubo” “eles” “de repente” “homem” “refém” “correndo” “muito”	29

(Continuação)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
	3- Morfossintática			
		<i>dormino</i>	“dormindo”	
		<i>virtirão</i>	“vestiram”	
		<i>ladrãos</i>	“ladrões”	
		<i>pecol</i>	“pegou”	
		<i>dormil</i>	“dormiu”	
		<i>correl</i>	“correu”	
		<i>caio</i>	“caiu”	
		<i>saio</i>	“saiu”	
		<i>fechol</i>	“fechou”	
		<i>soltol</i>	“soltou”	
		<i>deitol</i>	“deitou”	
		<i>espatol</i>	“espantou”	34
		<i>conseguiu</i>	“conseguiu”	
		<i>vitol</i>	“vestiu”	
		<i>achol</i>	“achou”	
		<i>acotecel</i>	“aconteceu”	
		<i>batel</i>	“bateu”	
		<i>robaro</i>	“roubaram”	
		<i>arrumo</i>	“arrumou”	
		<i>fecho</i>	“fechou”	
		<i>pega</i>	“pegar”	
		<i>sai</i>	“sair”	
		<i>chuve</i>	“chover”	
		<i>deita</i>	“deitar”	
		<i>volta</i>	“voltar”	
		<i>dormi</i>	“dormir”	
		<i>esconde</i>	“esconder”	
		<i>chove</i>	“chover”	
		<i>mulhe</i>	“mulher”	
		<i>procura</i>	“procurar”	
		<i>calo</i>	“calor”	
		<i>coreno</i>	“correndo”	
		<i>tantaro</i>	“tentaram”	
		<i>comesarão</i>	“começaram”	

(Conclusão)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Irregular		<i>senter</i>	“center”	23
		<i>conceguiram</i>	“consequiram”	
		<i>prezos</i>	“presos”	
		<i>xuva</i>	“chuva”	
		<i>sina</i>	“cima”	
		<i>axei</i>	“achei”	
		<i>comesarão</i>	“começaram”	
		<i>virtirão</i>	“vestiram”	
		<i>xeiro</i>	“cheiro”	
		<i>asima</i>	“acima”	
		<i>geito</i>	“jeito”	
		<i>açalto</i>	“assalto”	
		<i>pulisia</i>	“polícia”	
		<i>catcha</i>	“caixa”	
		<i>asalto</i>	“assalto”	
		<i>desseu</i>	“desceu”	
		<i>envadiram</i>	“invadiram”	
		<i>víttil</i>	“vestiu”	
		<i>durmir</i>	“dormir”	
	<i>chuver</i>	“chover”		
	<i>minino</i>	“menino”		
	<i>sinti</i>	“senti”		
	<i>comesou</i>	“começou”		
Total				89

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Lopes (2018).

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Sub)categorização dos erros ortográficos: fase diagnóstica da pesquisa Santos (2018)

(Continua)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Regular	1- Direta	<i>filne</i> <i>irnã</i> <i>nuito</i> <i>alegrenete</i>	“filme” “irmã” “muito” “alegremente”	04
	2- Contextual	<i>tamben</i> <i>senpre</i> <i>fin</i> <i>un</i> <i>irman</i> <i>viajen</i> <i>sen</i> <i>inbora</i> <i>enbora</i> <i>mamãi</i> <i>tenpestadi</i> <i>con</i> <i>ben</i> <i>carto</i> <i>corração</i> <i>muinto</i> <i>agarou</i> <i>comgelava</i> <i>cuatro</i> <i>arranjou</i> <i>felizis</i> <i>concegiu</i>	“também” “sempre” “fim” “um” “irmã” “viagem” “sem” “embora” “embora” “mamãe” “tempestade” “com” “bem” “quarto” “coração” “muito” “agarrou” “congelava” “quarto” “arranjou” “felizes” “conseguiu”	22

(Continuação)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Regular	3- Morfossintática	<i>pode</i>	“poder”	
		<i>salva</i>	“salvar”	
		<i>quere</i>	“querer”	
		<i>casa</i>	“casar”	
		<i>salvo</i>	“salvou”	
		<i>conhecel</i>	“conheceu”	
		<i>afundol</i>	“afundou”	
		<i>viaja</i>	“viajar	
		<i>virol</i>	“virou”	
		<i>levol</i>	“levou	
		<i>trancol</i>	“trancou	
		<i>morrel</i>	“morreu	
		<i>conseguil</i>	“conseguiu”	34
		<i>sai</i>	“sair”	
		<i>vivian</i>	“viviam”	
		<i>descongelol</i>	“descongelou”	
		<i>sail</i>	“saiu”	
		<i>deixol</i>	“deixou”	
		<i>del</i>	“deu”	
		<i>congelol</i>	“congelou”	
		<i>perdel</i>	“perdeu”	
		<i>achol</i>	“achou”	
		<i>passsea</i>	“passear”	
		<i>coroa</i>	“coroar”	
		<i>morre</i>	“morrer”	
		<i>dormi</i>	“dormir”	
		<i>escorrego</i>	“escorregou”	
		<i>perguto</i>	“perguntou”	
		<i>salvol</i>	“salvou”	
		<i>joga</i>	“jogar”	
		<i>usa</i>	“usar”	
		<i>saí</i>	“sair”	
		<i>salvo</i>	“salvou”	
		<i>fose</i>	“fosse”	

(Conclusão)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Irregular		<i>diseram</i>	“disseram”	14
		<i>comeso</i>	“começo”	
		<i>princeza</i>	“princesa”	
		<i>viajen</i>	“viagem”	
		<i>desidiram</i>	“decidiram”	
		<i>dise</i>	“disse”	
		<i>pesoas</i>	“pessoas”	
		<i>concegiu</i>	“conseguiu”	
		<i>inbora</i>	“embora”	
		<i>jelo</i>	“gelo”	
		<i>dismaior</i>	“desmaiou”	
		<i>asustada</i>	“assustada”	
		<i>diso</i>	“disso”	
		<i>incontrou</i>	“encontrou”	
Total				75

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Santos (2018).

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



(Sub)categorização dos erros ortográficos: fase diagnóstica da pesquisa Magalhães (2019)

(Continua)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Regular	1- Direta	-		-
	2- Contextual	<i>tenpo</i> <i>viagar</i> <i>tabem</i> <i>voutamos</i> <i>voutase</i> <i>vouta</i> <i>viagase</i> <i>altomático</i> <i>cando</i> <i>baracas</i> <i>coremos</i> <i>poque</i>	“tempo” “viajar” “também” “voltamos” “voltasse” “volta” “viajasse” “automático” “quando” “barracas” “corremos” “porque”	12

(Continuação)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Regular	3- Morfossintática	<i>gentiu</i>	“gentil”	122
		<i>dificiu</i>	“difícil”	
		<i>possiveu</i>	“possível”	
		<i>especiau</i>	“especial”	
		<i>fieu</i>	“fiel”	
		<i>legau</i>	“legal”	
		<i>normau</i>	“normal”	
		<i>xineza</i>	“chinesa”	
		<i>ingleza</i>	“inglesa”	
		<i>holandezes</i>	“holandesa”	
		<i>portuguesa</i>	“portuguesa”	
		<i>camponeza</i>	“camponesa”	
		<i>espertesa</i>	“esperteza”	
		<i>rapides</i>	“rapidez”	
		<i>felises</i>	“felizes”	
		<i>feroses</i>	“ferozes”	
		<i>belesa</i>	“beleza”	
		<i>malvadesa</i>	“malvadeza”	
		<i>bondoza</i>	“bondosa”	
		<i>charmoza</i>	“charmosa”	
		<i>carinhoza</i>	“carinhosa”	
		<i>amoroza</i>	“amorosa”	
		<i>luminoza</i>	“luminosa”	
		<i>poderosa</i>	“poderosa”	
		<i>cheirozo</i>	“cheiroso”	
		<i>famosos</i>	“formosos”	
		<i>gracioza</i>	“graciosa”	
		<i>curiozo</i>	“curioso”	
		<i>abilidoza</i>	“habilidoso”	
		<i>perigozos</i>	“perigosos”	
		<i>maravilhoza</i>	“maravilhosa”	
		<i>charmosos</i>	“charmosos”	
		<i>preguiçozo</i>	“preguiçoso”	
		<i>anciozo</i>	“ansioso”	
		<i>furiozu</i>	“furioso”	
		<i>esperansa</i>	“esperança”	
		<i>tolissi</i>	“tolice”	
		<i>ve</i>	“ver”	
		<i>inventa</i>	“inventar”	
		<i>encontra</i>	“encontrar”	
		<i>volta</i>	“voltar”	
		<i>testa</i>	“testar”	
		<i>decola</i>	“decolar”	
		<i>leva</i>	“levar”	

(Continuação)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Regular		<i>controla</i>	“controlar”	
		<i>abri</i>	“abrir”	
		<i>come</i>	“comer”	
		<i>transforma</i>	“transformar”	
		<i>quere</i>	“querer”	
		<i>desenha</i>	“desenhar”	
		<i>participa</i>	“participar”	
		<i>fica</i>	“ficar”	
		<i>entra</i>	“entrar”	
		<i>esta</i>	“estar”	
		<i>sai</i>	“sair”	
		<i>brinca</i>	“brincar”	
		<i>passa</i>	“passar”	
		<i>desce</i>	“descer”	
		<i>anda</i>	“andar”	
		<i>fala</i>	“falar”	
		<i>faze</i>	“fazer”	
		<i>tira</i>	“tirar”	
		<i>entende</i>	“entender”	
		<i>monta</i>	“montar”	
		<i>construi</i>	“construir”	
		<i>salva</i>	“salvar”	
		<i>recorda</i>	“recordar”	
		<i>vo</i>	“vou”	
		<i>falecel</i>	“faleceu”	
		<i>começo</i>	“começou”	
		<i>pergunta</i>	“perguntou”	
		<i>comeso</i>	“começou”	
		<i>aperto</i>	“apertou”	
		<i>passo</i>	“passou”	
		<i>falo</i>	“falou”	
		<i>consequil</i>	“conseguiu”	
		<i>sentiram</i>	“sentirão”	
		<i>poderam</i>	“poderão”	
		<i>estavão</i>	“estavam”	
		<i>dormião</i>	“dormiam”	
		<i>tinhão</i>	“tinhão”	
		<i>comessarão</i>	“começaram”	
		<i>desaparecerão</i>	“desapareceram”	
		<i>acreditarão</i>	“acreditaram”	
		<i>passarão</i>	“passaram”	
		<i>viajarão</i>	“viajaram”	
	<i>esquecerão</i>	“esqueceram”		
	<i>chegano</i>	“chegando”		
	<i>fazeno</i>	“fazendo”		
	<i>ovinu</i>	“ouvindo”		

(Conclusão)

(SUB)CATEGORIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS				
Categoria	Subcategoria	Erros ortográficos	Ortografia	Número de ocorrência
Regular		<i>comeno</i>	“comendo”	
		<i>dormino</i>	“dormindo”	
		<i>respondeno</i>	“respondendo”	
		<i>veno</i>	“vendo”	
		<i>faltano</i>	“faltando”	
		<i>assustano</i>	“assustando”	
		<i>brigano</i>	“brigando”	
		<i>procurano</i>	“procurando”	
		<i>ficano</i>	“ficando”	
		<i>pasiano</i>	“passeando”	
		<i>pono</i>	“pondo”	
		<i>recebeno</i>	“recebendo”	
		<i>consequino</i>	“consequindo”	
		<i>tentano</i>	“tentando”	
		<i>pulano</i>	“pulando”	
		<i>viveno</i>	“vivendo”	
		<i>correno</i>	“correndo”	
		<i>fose</i>	“fosse”	
		<i>pudese</i>	“pudesse”	
		<i>pudeçe</i>	“pudesse”	
		<i>tivese</i>	“tivesse”	
		<i>tivesi</i>	“tivesse”	
		<i>puderçem</i>	“pudesse”	
		<i>viajase</i>	“viajasse”	
		<i>viagase</i>	“viajasse”	
		<i>voutase</i>	“voltasse”	
		<i>divertice</i>	“divertisse”	
		<i>partise</i>	“partisse”	
		<i>terminano</i>	“terminando”	
		<i>tropessano</i>	“tropeçando”	
	<i>flutuano</i>	“flutuando”		
	<i>andano</i>	“andando”		
Irregular		<i>aprocimou</i>	“aproximou”	12
		<i>conhesa</i>	“conheça”	
		<i>depreca</i>	“depressa”	
		<i>desidi</i>	“decide”	
		<i>desidimos</i>	“decidimos”	
		<i>desidiu</i>	“decidiu”	
		<i>esplodido</i>	“explodido”	
		<i>fassinante</i>	“fascinante”	
		<i>felis</i>	“feliz”	
		<i>ferosses</i>	“ferozes”	
	<i>xineza</i>	“chinesa”		
	<i>torbina</i>	“turbina”		
Total				145

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Magalhães (2019).

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Subcategorização dos erros ortográficos referentes à categoria irregularidade

(Continua)

IRREGULARIDADE			
Subcategoria	Erro ortográfico	Ortografia	Número de ocorrência
1- Violação à notação do /s/ (S, C, Ç, Z, X, SS, SC, SÇ, XC, e XS).	<i>aprocimou</i>	“aproximou”	26
	<i>conhesa</i>	“conheça”	
	<i>depreca</i>	“depressa”	
	<i>desidi</i>	“decidi”	
	<i>desidimos</i>	“decidimos”	
	<i>esplodido</i>	“explodiu”	
	<i>fassinante</i>	“fascinante”	
	<i>felis</i>	“feliz”	
	<i>senter</i>	“center”	
	<i>conceguiram</i>	“conseguiram”	
	<i>sina</i>	“cima”	
	<i>comesarão</i>	“começaram”	
	<i>asima</i>	“acima”	
	<i>açalto</i>	“assalto”	
	<i>pulisia</i>	“polícia”	
	<i>desseu</i>	“desceu”	
	<i>comesou</i>	“começou”	
	<i>diseram</i>	“disseram”	
	<i>comeso</i>	“começo”	
	<i>desidiram</i>	“decidiram”	
<i>dise</i>	“disse”		
<i>pesoas</i>	“pessoas”		
<i>conceguiu</i>	“conseguiu”		
<i>diso</i>	“disso”		
<i>asustada</i>	“assustada”		
<i>desidiu</i>	“decidiu”		
2- Violação à notação do /z/ (Z, S e X).	<i>prezos</i>	“presos”	3
	<i>princeza</i>	“princesas”	
	<i>ferosses</i>	“ferozes”	
3- Violação à notação /f/ (X e CH).	<i>xineza</i>	“chinesa”	5
	<i>xuva</i>	“chuva”	
	<i>axei</i>	“achei”	
	<i>xeiro</i>	“cheiro”	
	<i>catcha</i>	“caixa”	

(Conclusão)

IRREGULARIDADE			
Subcategoria	Erro ortográfico	Ortografia	Número de ocorrência
4- Violação à notação do /ʒ/ (J e G, em início de sílaba).	<i>geito</i> <i>viajem</i> <i>jelo</i>	“jeito” “viagem” “gelo”	3
5- Violação à notação do /λ/ (L e LH).	-	-	-
6- Violação à notação dos fonemas /e/ e /i/ pronunciados como [i] (E e I, respectivamente, em posição pretônica).	<i>virtiram</i> <i>envadiram</i> <i>vitol</i> <i>minino</i> <i>sintiu</i> <i>inbora</i> <i>dismaior</i> <i>incontrou</i>	“vestiram” “invadiram” “vestiu” “menino” “sentiu” “embora” “desmaiou” “encontrou”	8
7- Violação à notação dos fonemas /o/ e /u/ pronunciados como [u] (O e U, respectivamente, em posição pretônica).	<i>torbina</i> <i>pulisia</i> <i>durmir</i> <i>chuver</i>	“turbina” “polícia” “dormir” “chover”	4
8- Violação ao emprego da letra H, em início de palavra.	-	-	-
Total			49

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Morais (2009).

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Erros ortográficos decorrentes da representação do fonema /s/

Notação do fonema /s/	Erro ortográfico	Ortografia	N.º
Notação com S	<i>conceguiram,</i>	“consequiram”	2
	<i>consequiu</i>	“consequiu”	
Notação com C	<i>desidiram</i>	“decidiram”	8
	<i>desidi</i>	“decidi”	
	<i>desidimos</i>	“decidimos”	
	<i>sina</i>	“cima”	
	<i>senter</i>	“center”	
	<i>asima</i>	“acima”	
	<i>pulisia</i>	“polícia”	
	<i>desidui</i>	“decidui”	
Notação com Z	<i>felis</i>	“feliz”	1
Notação com SS	<i>pesoas</i>	“pessoas”	7
	<i>depreca</i>	“depressa”	
	<i>açalto</i>	“assalto”	
	<i>diseram</i>	“disseram”	
	<i>dise</i>	“disse”	
	<i>diso</i>	“disso”	
	<i>asustada</i>	“assustada”	
Notação com X	<i>aprocimou</i>	“aproximou”	2
	<i>esplodido</i>	“explodiu”	
Notação com Ç	<i>comesou</i>	“começou”	4
	<i>conhesa</i>	“conheça”	
	<i>comesarão</i>	“começaram”	
	<i>comeso</i>	“começo”	
Notação com XC	-	-	-
Notação com SC	<i>desseu</i>	“desceu”	2
	<i>fassinante</i>	“fascinante”	
Notação com SÇ	-	-	-
Notação com XS	-	-	-
Total			26

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Moraes (2009).