



**Ensino e aprendizagem de ortografia:  
uma breve análise sobre alterações ortográficas**

**Teaching and learning spelling:  
a brief analysis of orthographic changes**

Maria Aldetrudes de Araújo Moura Paula Quadros<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Piauí/Rede Estadual de Ensino do Piauí

Cristiane Silva dos Santos Monção<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Piauí/Rede Estadual de Ensino do Piauí

Lucirene da Silva Carvalho<sup>3</sup>  
Universidade Estadual do Piauí

**Resumo:** Ao observar as produções textuais de alunos dos mais variados anos escolares, não é incomum encontrar uma grande quantidade de erros ortográficos. Muitos estudos têm sido realizados com o intuito de entender tais desvios de grafia, bem como de evidenciar a necessidade de atividades interventivas para que os alunos compreendam as diferentes relações fonográficas. Assim, buscou-se, neste trabalho, analisar os tipos de erros ortográficos presentes em produções textuais de alunos do 6º ano de uma escola pública. Com a apresentação da análise dos dados das produções textuais, pretende-se ainda evidenciar que as alterações presentes na escrita dos alunos têm motivação tanto fonológica quanto ortográfica e que é indispensável elaborar atividades para diagnosticar tais hipóteses formuladas pelos aprendizes. Nesse contexto, no desenvolvimento deste artigo, buscou-se fundamentação teórica de autores que abordam o ensino sistemático e reflexivo de ortografia, tais como Cagliari (1994), Miranda, Medina e Silva (2005), Cunha e Miranda (2009), Zorzi (1998, 2009), Nóbrega (2013), dentre outros. Constatou-se que, dentre os erros mais frequentes, os relativos à segmentação indevida tiveram bastante incidência nas produções analisadas, fato que, possivelmente, evidencia o quão complicado é se apropriar efetivamente do sistema ortográfico.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem; Ortografia; Produções Textuais.

**Abstract:** By observing the textual productions of students of various school years, it is not uncommon to find a lot of spelling mistakes. Many studies have been conducted in order to understand these deviations in spelling, as well as highlighting the need for interventional activities that students understand the different relationships phonograph. So we tried to, in this paper, analyze the types of spelling errors present in textual productions of students of the 6th year in a public school. With the presentation of the data analysis of textual production, we intend to further demonstrate that the alterations in the writing of the students are motivated as much as phonemic spelling and it is vital to

---

<sup>1</sup>Mestrado em Letras, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2015). É docente da Rede Estadual de Ensino do Piauí. E-mail: aldetrudes@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Letras, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2015). É docente da Rede Estadual de ensino do Maranhão e da Rede Municipal no Piauí. E-mail: crisoprano@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC/MG (2000) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2009). Atualmente é professora adjunta III da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, na qual atua como professora de graduação e do Mestrado Profissional em Letras. É coordenadora de Tutoria do Curso Letras/inglês, na modalidade EAD. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, Sociolinguística, Variação Linguística e Ensino. E-mail: luciarvalho@ibest.com.br.

draw up clinics to diagnose such assumptions made by learners. In this context, the development of this article, we sought theoretical foundation of authors who address the systematic and reflective teaching spelling, such as Cagliari (1994), Miranda, Medina and Silva (2005), and Cunha Miranda (2009), Zorzi (1998 2009), Nóbrega (2013), among others. It found that among the most common mistakes, those relating to improper segmentation had quite an impact on productions analyzed, the fact that possibly demonstrates how complicated is effectively appropriating the spelling system.

**Keywords:** Teaching and learning; Spelling; Textual productions.

## **Considerações iniciais**

O ensino de ortografia tem sido, durante anos, um dos maiores desafios enfrentados por professores de língua portuguesa. Não é raro se deparar com docentes que reclamam da quantidade de desvios ortográficos encontrados em produções textuais de alunos dos mais variados anos escolares. Por outro lado, boa parte desses professores ainda desenvolve o ensino da norma ortográfica de modo tradicional, por meio de memorização de regras, sem promover a reflexão do aluno e isso pode ser um dos fatores que contribuem para que os aprendizes continuem tendo muita dificuldade para entender a assimetria entre os sistemas fonológico e ortográfico.

Nesse contexto, muitos estudos têm sido feitos com o intuito de investigar a forma como os alunos estão se apropriando do sistema de escrita (MORAIS, 2007; NÓBREGA, 2013; MIRANDA, 2010), isto é, quais erros ortográficos<sup>4</sup> são mais frequentes na escrita dos alunos e quais representam as maiores dificuldades para quem está iniciando o processo de apropriação de conhecimento acerca da ortografia.

Assim, investigações que visem identificar as hipóteses que os alunos formulam ao aprender sobre o sistema ortográfico denotam a necessidade de o professor compreender cada vez mais a forma como eles escrevem. Dessa forma, é evidente que o professor deve não apenas diagnosticar as principais alterações ortográficas produzidas pelos seus alunos, como também promover atividades interventivas que visem diminuir as referidas alterações.

Diante dessa realidade, o presente artigo pretende analisar os tipos de erros ortográficos presentes em produções textuais de alunos do 6º ano de uma escola pública. O que se nota, nesse panorama, é que, ao ter contato com o sistema escrita, inicialmente, há uma forte tendência de o aprendiz escrever da forma como fala e, por ser a fala um processo

---

<sup>4</sup> Utiliza-se, neste artigo, a aceção de erro ortográfico não como falta de atenção ou mero desconhecimento da convenção ortográfica, mas como hipótese que o aprendiz desenvolve ao se apropriar do conhecimento sobre o sistema ortográfico.

contínuo, não consegue entender os limites das palavras e acaba por juntá-las ou separá-las de forma inadequada. Ainda ocorre, por outro lado, a falta de estabilidade na relação entre grafemas e fonemas, fato que também inviabiliza uma aprendizagem rápida acerca do sistema de língua escrita.

Nessa conjuntura, defende-se que há a necessidade de um trabalho com o ensino ortográfico que não promova uma aprendizagem mecânica e sem reflexão, mas desenvolvida mediante estratégias que possibilitem tanto o diagnóstico das hipóteses formuladas pelos alunos como a efetivação de intervenções pedagógicas eficientes. Deve-se conceber o aprendiz como ser ativo, questionador e que testa as várias possibilidades que o sistema lhe oferece.

### **Ensino de ortografia**

Ao iniciar o ciclo escolar, muitos são os alunos que têm dificuldades em compreender e assimilar os conhecimentos concernentes à ortografia. Tal fato é decorrente, especialmente, da falta de regularidade e estabilidade entre os grafemas e fonemas. Por isso, é relevante que os professores compreendam as dificuldades que os aprendizes terão ao se apropriar do sistema ortográfico.

A sociedade é taxativa em relação aos erros ortográficos. Presenciam-se, atualmente, muitas críticas em relação a quem escreve em desacordo com as normas ortográficas. Nesse sentido, apesar de cobrar eficiência no domínio da língua escrita, a escola não tem cumprido seu papel de desenvolver as habilidades relativas à escrita no aluno. Tal situação fica mais evidente ao observar que, apesar de vários estudos atuais sobre ensino e aprendizagem reflexivos de ortografia, muitos professores ainda mantêm uma forma tradicional e ultrapassada de ensinar.

Em uma pesquisa desenvolvida por Moraes e Biruel (1998), que averiguou o ensino de ortografia de 65 professoras que ministravam aulas em anos iniciais, foi possível notar que para elas ensinar ortografia era uma tortura, decorrente tanto da quantidade de regras existentes na língua portuguesa como dos casos de irregularidades. Ainda foi possível observar, conforme os autores, que o ensino relativo ao sistema ortográfico desenvolvido pelas docentes, além de se pautar em ditados com correções coletivas no quadro, ainda era critério para a promoção ou reprovação dos alunos.

# AFLUENTE

*Revista Eletrônica de Letras e Linguística*

O modelo tradicional de ensino ortográfico, que vigorou e ainda vigora em muitas salas de aulas em todo o país, toma como parâmetro a repetição, a memorização de regras, a cópia, o ditado sem enfoque no diagnóstico de hipóteses e, conseqüentemente, não possibilita a reflexão sobre as relações fonográficas, somente averigua se o aluno sabe ou não escrever corretamente.

Nesse panorama, autores como Monteiro (1999), Morais (2007), Nóbrega (2013) destacam o papel relevante e incontestável do diagnóstico no desenvolvimento efetivo do ensino-aprendizagem de ortografia, já que por meio dele o professor reconhece que as alterações gráficas são tentativas do aluno para entender a norma ortográfica. Além disso, ele tem melhores subsídios para conduzir o aluno a uma aprendizagem pautada na reflexão.

Dessa forma, uma das maiores preocupações dos professores de língua materna está na questão de como lidar com os erros ortográficos dos alunos. A necessidade de repensar as práticas de ensino no que se refere à leitura e à escrita vem se tornando muito comum, principalmente nos estudos sobre o ensino de língua materna.

No que reporta à escrita, Cagliari (1994, p. 96) afirma que “o ensino de português tem sido fortemente dirigido para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência escrita do que com o que ela representa”. Por se tratar de algo novo para o aprendiz, fica evidente a necessidade de se dar uma atenção especial para o processo de alfabetização que, conforme o autor, é a etapa mais importante na vida escolar de qualquer indivíduo. Por isso, a formação do professor alfabetizador precisa ser muito boa, sólida e sofisticada, uma vez que seu trabalho é necessário, importante e complexo (CAGLIARI, 1994).

Em relação à leitura, Cagliari (1994) argumenta que saber ler é mais importante do que escrever. Assim, conseqüentemente, o mau leitor terá menos chances no futuro que um bom leitor, porque o aprendizado da leitura é um passaporte para novas leituras fora da escola.

Todas as crianças, ao entrarem na escola, já aprenderam a falar e a compreender a linguagem sem a necessidade de algum treinamento. A partir dos 3 anos a criança já é considerada falante nativo, uma vez que já dispõe de vocabulário, ainda que limitado, e de regras gramaticais. Mas, possivelmente, não sabe ler, nem escrever e essas habilidades da linguagem são novas. Além de já ser um falante, também reflete sobre a língua (CAGLIARI, 1994).

# AFLUENTE

*Revista Eletrônica de Letras e Linguística*

Em relação ao domínio da escrita, o que fica perceptível é que ele não é adquirido de forma imediata, pois é concretizado por meio da prática da língua, através de leitura e de escrita (SIMÕES, 2006). Assim, desde os anos iniciais, é imprescindível que o ensino da ortografia seja desenvolvido de forma sistemática, permitindo ao aluno compreender as regularidades e as irregularidades do sistema ortográfico.

Sobre esse aspecto, Rego e Buarque (1999) destacam que, na ortografia do português, há muitos casos em que a utilização de um grafema pode ser previsível tomando-se como base o contexto fonográfico, ou seja, a posição que uma letra ou um som ocupa dentro da palavra. Por outro lado, também há os casos em que se têm duas ou mais letras concorrendo para representar uma única unidade sonora.

Monteiro (1999) relata que apesar dos muitos anos de escolarização, é notório que um enorme número de estudantes ainda não compreendeu as regras e as irregularidades ortográficas, assim como uma grande quantidade de erros motivados pela não aprendizagem das relações fonográficas.

Para Cagliari (1994), uma das principais contribuições do ensino de língua portuguesa é a de mostrar aos alunos como a linguagem humana funciona, quais os usos que possui. Assim, quem lida com o ensino do português deve ter conhecimentos sobre a estrutura da língua, sua organização e seu funcionamento, para melhor organizar o conteúdo a ser abordado e a metodologia mais adequada a ser utilizada na efetivação de tal ensino.

Dessa forma, o professor deve notar que boa parte das dificuldades impostas às crianças, para aprender acerca do sistema ortográfico, está relacionada à elaboração de situações didáticas que permitam aos aprendizes entender a relação entre os níveis de análise da língua e a ortografia das palavras (REGO e BUARQUE, 1999).

Consoante Miranda, Medina e Silva (2005), a ortografia da língua portuguesa tem natureza fonêmica e é isso que possibilita a unidade do sistema de língua escrita, caso essa natureza fosse fonética,

isto é, se representasse exatamente os sons da fala, teríamos uma diversidade tamanha que a unidade da língua ficaria comprometida. Isso porque a escrita reproduziria, não só a imensa variedade dialetal brasileira, mas também aquela que se verifica entre os falares do português europeu e africano. A escrita perderia, assim, o seu papel unificador. (MIRANDA, MEDINA e SILVA, 2005, p. 2)



Tal fato também é atestado por autores como Kato (1995), pois, de acordo com a autora, a escrita alfabética não apresenta somente natureza fonética, já que as línguas mudam e os dialetos e variações estilísticas influenciam a forma como as palavras são pronunciadas.

Destaca-se que um sistema ideal de escrita alfabética seria aquele em que cada grafema representasse apenas um fonema e que um fonema tivesse apenas uma correspondência gráfica, contudo no caso do português brasileiro isso não é efetivado e tal fato gera as relações fonográficas regulares e irregulares. No primeiro caso, há regras que garantem a escrita correta de uma dada palavra, já no segundo, por não haver regras na correspondência fonográfica, é preciso memorizar a forma gráfica ou conhecer a origem etimológica das palavras para que a grafiação seja adequada.

### **Abordagem da ortografia nos Livros Didáticos**

Não se pode negar a importância do livro didático (doravante LD) para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, visto ser um dos poucos recursos de que o aluno dispõe no seu dia-a-dia. O LD tem sido motivo de debate em vários setores da educação, principalmente em escolas, centros de formação continuada e universidades.

A cada três anos, há a escolha do LD nas escolas públicas, o que motiva refletir sobre a qualidade do material que será um dos instrumentos de ensino durante esse período. Autores como Batista e Costa (2004) atentam para o fato de que o LD é um elemento basilar na organização do trabalho pedagógico, porque, além de apresentar uma seleção de conteúdos e uma proposta de transposição didática, pode influenciar sobre o que e como se ensina e o que é ensinado.

O ensino de ortografia tem sido preterido no ensino de língua materna na maioria das escolas e, quando é trabalhado, geralmente ocorre por meio de atividades baseadas em cópias, ditados, correções de erros, memorização, recursos didáticos que não levam à reflexão das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental,

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

# AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. (BRASIL, 1998, p. 85)

Os PCNs citam dois eixos, já bastante discutidos pelos autores que teorizam sobre a ortografia, que devem estar articulados com as estratégias que visem ao ensino reflexivo de ortografia. Esses eixos se referem ao tratamento que deve ser dado ao ensino das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

Morais e Silva (2007) consideram que seria pertinente adotar alguns critérios durante a análise sobre o tratamento da ortografia no livro didático, os quais são citados a seguir:

Examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre seu ensino aprendizagem; Realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia; Examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia; Analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica; *Observar se existem atividades que exploram a segmentação das palavras; Analisar como a acentuação de palavras é abordada.* (MORAIS; SILVA, 2007, p. 129, grifo nosso).

O primeiro critério é importante e primordial para a análise do livro didático sobre o ensino de ortografia, uma vez que permite verificar que pressupostos teórico-metodológicos são adotados pelos autores da coleção e se estão de acordo com as atividades propostas para o aluno.

Essa análise, conforme assevera Moraes e Silva (2007, p. 129), “também poderá permitir que os docentes observem se os autores dos livros didáticos têm a intenção ou não de contribuir com o ensino sistemático de ortografia.”

É importante frisar que o ensino de ortografia não deve se restringir apenas ao uso do LD, mas este deve auxiliar o professor no ensino deste objeto de aprendizagem. É utópico pensar que o LD sozinho resolverá as dificuldades ortográficas dos alunos, contudo ele pode direcionar o trabalho do professor, se for bem elaborado, no sentido de provocar uma reflexão no aluno.

O critério sobre as correspondências letra-som que o LD deve propor em suas atividades está relacionado à escolha e à sequência dos casos da norma ortográfica que devem ser abordados em sala de aula.

O ensino ortográfico deve partir do que os alunos já sabem e do que ainda não sabem sobre a norma escrita convencional. Nessa perspectiva, Moraes e Silva (2007, p.130) afirmam que “os livros didáticos apresentam limitações inevitáveis no que se refere às

decisões sobre o que ensinar ou não em cada turma real.” A seleção do conteúdo irá depender do mapeamento feito com cada turma sobre os conhecimentos já adquiridos e os que ainda não estão estabelecidos, portanto “os LD podem colaborar ou não com essa seleção.” (MORAIS E SILVA, 2007, p. 131).

Pela análise do aspecto em discussão, pode-se constatar ou não a contribuição do LD para o ensino sistemático de ortografia. Geralmente, os planos de conteúdo contidos no Manual do Professor são flexíveis e apresentam sugestões para o trabalho com determinadas atividades, cabendo ao professor saber adequá-las à realidade de suas turmas.

Mesmo com essa abertura dada ao professor, os autores mencionados julgam necessário que se examinem o sumário, especialmente, os conteúdos e atividades propostos e, dessa forma, observando se há ou não uma atenção voltada para o ensino sistemático e reflexivo da ortografia. Tal procedimento deve ser feito sempre através de uma comparação com o que é estabelecido nos manuais de vários anos subsequentes.

Tem-se observado que algumas coleções não abordam questões relacionadas à ortografia nos planos de conteúdo do LD. Nessa ótica, o professor deve assumir a responsabilidade de desenvolver atividades à parte, que auxiliem os alunos no aprendizado reflexivo da ortografia.

É de suma importância fazer um exame minucioso a respeito de todos os aspectos da língua tratados nos LD, comparar o que diz o manual do professor com as atividades propostas e, a partir de então, buscar o que o livro não contempla, o que pode ser melhorado, para que se possa repensar em atividades complementares para dar um maior suporte ao ensino da língua materna.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2014, p. 163) reforça que “identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua e organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura” é uma das tarefas que podem ser subsidiadas pelos estudos da sociolinguística, especialmente da Sociolinguística Educacional, a qual tem papel fundamental para o ensino de língua materna.

## **Metodologia**

Este artigo, quanto à abordagem de análise dos dados, possui cunho quantitativo, pois os dados foram quantificados e analisados à luz das teorias relativas à categorização de erros



concernentes à ortografia; com base nos objetivos, é uma pesquisa descritiva, já que se buscou descrever o objeto de estudo deste trabalho; e em relação aos procedimentos, é uma pesquisa de campo, uma vez que os dados foram coletados juntamente com os alunos.

Durante o segundo semestre de 2016, realizaram-se algumas oficinas de produções textuais com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, nas quais os alunos produziram textos, de diferentes gêneros e tipologias. A turma era composta por 13 alunos, com idades variando entre 11 e 15 anos, com predominância de aprendizes do sexo masculino.

Assim, os dados foram coletados durante as referidas oficinas. Ressalta-se que, dos textos coletados, selecionaram-se apenas dois para análise, considerando que foram os que apresentaram maior incidência de erros ortográficos motivados por operações fonológicas.

## **Análise dos dados**

Para entender com mais propriedade sobre a escrita dos alunos do 6º ano, analisam-se, em quatro textos, sobre a temática dos festejos, os erros decorrentes de processos fonológicos e ortográficos. Apresenta-se, a seguir, a transcrição literal dos textos:

### **TEXTO I:**

#### Os festejos de padrecicero rumão

Os festejos foi<sup>5</sup> muito bom porque foi muito bom e divertido porque eu briquei nós brinquedos a barca e naspatinhas etc e os festejo é uma tradição danosa cidade eu e os meus primos bricamos muitos e fomos para a praças e tamamos soverti, comemos churas, pasteis, cachorro queiti tamamos guaraná, eu vi vários amigos da escola e algunsamigos sem ser da iscola.

Nas palavras *padrecicero*, *naspatinhas*, *algunsamigos*, os erros são decorrentes de um tipo de segmentação não-convencional denominada de hipossegmentação. Os erros relacionados à segmentação inapropriada das palavras são denominados por alguns estudiosos (ZORZI, 1998, 2009; NÓBREGA, 2013; entre outros) de hipersegmentação e hipossegmentação. No primeiro caso, a palavra é escrita com separação não convencional em seu interior, de forma desautorizada pela ortografia; já no segundo, ocorre a junção de duas ou mais palavras, na escrita, como se elas fossem apenas um vocábulo. Em *padrecicero* ocorre a

---

<sup>5</sup> Não se consideraram neste artigo os erros motivados por questões relacionadas à sintaxe.

# AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

junção de duas palavras fonológicas<sup>6</sup> e quando se tem tal tipo de combinação, conforme Cunha e Miranda (2009), há a formação de frases entonacionais ou fonológicas<sup>7</sup>. Nas palavras *naspatinhas* e *algunsamigos*, nota-se a junção de uma palavra gramatical, com uma palavra fonológica, no primeiro caso da contração *nas* + o substantivo *patinhas* e, no segundo, do pronome indefinido *alguns* + o substantivo *amigos*.

Em *algunsamigos*, ocorre ainda um processo chamado por Bisol (1996, p. 160) de ressilabação, o qual resulta na conversão de algumas codas<sup>8</sup> em ataques e por ressilabar partes que, por diversas motivações, podem “perder o seu status prosódico”. No caso em questão, a segunda consoante da coda silábica, o *s*, comporta-se como primeiro elemento do ataque da sílaba seguinte (*sa*).

Na efetivação da escrita alfabética, precisamos separar as palavras por meio de espaços em branco e para que isso ocorra é preciso o conhecimento convencional da escrita dessas palavras. Todavia, no início da aprendizagem da escrita, esse conhecimento ainda não está totalmente efetivado; assim, a criança tende a grafar a palavra de forma indevida, quanto aos aspectos segmentais, cometendo inúmeros erros dessa natureza, que se apresentam como entraves na apropriação dessa escrita alfabética (ZORZI, 1998).

Sobre esses aspectos ligados à hipossegmentação, Fayol (2014) argumenta que, quando começa a ter contato com a escrita, a criança ainda não possui a noção de palavra, como consequência, em suas produções ela tende “[...] a produzir séries contínuas, sem segmentação em palavras ou em unidades maiores” (FAYOL, 2014, p. 37).

Na grafiação de *Rumão*, *tamamos*, *quite*, *iscola* os desvios são decorrentes da influência da oralidade na escrita. O aluno, provavelmente, ainda não compreendeu que há uma distinção entre língua falada e escrita, bem como que essa não é uma pura representação

---

<sup>6</sup> Segundo Cunha e Miranda (2007, p. 7), “a frase entonacional pode ser formada por um conjunto de frases fonológicas ou por uma frase fonológica apenas, desde que esta possua uma linha entonacional.” No que reporta à palavra fonológica, os autores argumentam que tal palavra é “aquela que não possui significado lexical, como os clíticos, por exemplo. [...] A noção de palavra fonológica abarca todas as palavras que possuem um acento primário e que, mesmo não tendo significado conhecido na língua, são candidatas potenciais para tal (p. 9).

<sup>7</sup> Segundo Nespor e Vogel (1986 *apud* Cunha, 2004, p. 52 e p. 53), “a frase fonológica é o constituinte imediatamente superior ao grupo clítico, ou seja, ela agrupa um ou mais grupos clíticos [...] a frase fonológica se constrói por intermédio de noções sintáticas mais gerais do que as que são usadas na construção do grupo clítico.”

<sup>8</sup> Collischonn (2005) menciona que Selkirk postulou a teoria métrica da sílaba, essa seria constituída pelo Ataque (A) e pela Rima (R), que por sua vez pode ser dividida em Núcleo (Nu) e Coda (Co). De todos os elementos da sílaba, o único obrigatório é o núcleo (N), que na língua portuguesa só pode ser ocupado por uma vogal.

# AFLUENTE

Revista Eletrônica de Letras e Linguística

da fala. Na grafiação de *Rumão*, há a troca da vogal média posterior, pela alta posterior; em *tamamos* ocorre a substituição da vogal média posterior pela vogal central. Em *iscola*, ocorreu o alçamento da vogal média anterior [e] se realizando como alta anterior [i], nesse caso, tal fato é atribuído à influência da sibilante desvozeada [s], que propicia o alçamento das vogais médias quando estão diante da referida sibilante.

Na escrita de *queiti*, substitui-se a dental-alveolar nasal [n] por uma vogal anterior alta [i]; além disso, ocorre ainda o levantamento da vogal postônica final [e] que se realiza na escrita como [i], ocorrendo assim o processo de neutralização. Dessa forma, as vogais médias são realizadas como altas, ratificando as proposições de Câmara Jr. ([1970] 2013). Quando se fala em levantamento das vogais é porque, neste artigo, tomou-se como parâmetro o quadro vocálico proposto por Câmara Jr. ([1969] 2002), que em seu estudo postula que as médias anteriores [ɛ], [e] e as médias posteriores [ɔ], [o] são realizadas como as vogais altas [i] ou [u], respectivamente.

Conforme Miranda (2010), na grafiação das vogais pretônicas e das postônicas não finais, inexistem uma regra que assegure a escrita correta, por exemplo, grafamos *cigarro* e *seguro*, ainda que nos dois casos pronunciemos [i], dessa forma, notamos a arbitrariedade do sistema na escrita dessas vogais, na dada posição. Mas no caso da escrita da palavra *queiti*, existe uma regra quanto à grafiação, uma vez que a escrita de uma palavra com *i* no final só irá ocorrer se a última sílaba for tônica, fato não evidenciado na palavra em questão.

Os erros resultantes da influência da oralidade na escrita são descritos por Lemle ([1982] 2009) como falhas de segunda ordem e, de acordo com a autora, os alunos que cometem esses tipos de erros ainda completaram a sua alfabetização, pois só serão considerados como alfabetizados os aprendizes que cometerem apenas as falhas de terceira ordem, isto é, desvios relativos a arbitrariedades do sistema.

Esses desvios ortográficos caracterizados pela influência da oralidade são comuns na escrita dos alunos e segundo Koch e Elias (2012), no início do processo escolar, os aprendizes tendem a colocar em seus textos marcas da língua falada em sua comunidade, somente com o passar do tempo e com ações interventivas do professor é que esses aprendizes construirão seus modelos de textos escritos.

Na escrita de *briquei*, *bricamos* ocorre, em ambos os casos, a síncope da dental-alveolar nasal [n] e, conseqüentemente, a desnasalização. Tal fato pode ser decorrente de o aluno ainda não ter compreendido as marcas de nasalidade na escrita ou ainda por sua

comunidade falar sem pronunciar o fonema nasal e ele reproduzir grafiação aspectos de sua fala.

Em *churas*, houve erro de motivação ortográfica, já que ocorreu a substituição do dígrafo *rr* pelo *r* simples. Esse tipo de desvio ocorre pelo desconhecimento da regra contextual de emprego de *r* e *rr*. De acordo com Monteiro (1999, pp. 27 e 28), erros dessa natureza podem ocorrer pelo fato de a criança grafar “tanto palavras contendo o som /R/ como as palavras contendo o som /r/ predominantemente com a letra ‘r’, desconsiderando a necessidade do dígrafo”. Assim, o papel interventivo da prática do professor será uma das formas mais eficientes para que o aluno entenda os diferentes contextos do emprego de *r* ou *rr*, compreendendo as regras contextuais que incidem sobre tais empregos.

## TEXTO 2:

### Os festejos

Os festejos foi muito bom graçasadeu não teve uma trajeda como no outro ano amorte da minha amiga eu dansei fui para o pancatão fui para a prasa priquei de mais mindiveti mais minha amigas mais minhas prima mais meus pais meu irmão andei de carrin andei de moto tomei sorvete comi picole graça zadeu foi ótimo eu viminha amiga defora que mora inpernambuco em picos.

Foi para a casa daminha tia lá eu comi morango brinquei mais afillhadadela viaminha professora filha da minha professora vi omeu motorista do onibos viamulhe dele via filhadele eu gostei de mais.

Em *graça zadeu e de mais*, os erros são motivados por hipersegmentação. Na escrita de *graça zadeu*, o aluno faz a grafiação de duas formas diferentes no texto (*graça zadeu e graçasadeu*), evidenciando dessa forma as hipóteses que formula sobre a língua escrita. No caso de *graça zadeu*, é perceptível também o processo de ressilabação, no qual a coda da palavra passa a ser ataque da sílaba seguinte. Além disso, nota-se primeiramente uma hipersegmentação e, em seguida, uma hipossegmentação. Já no que reporta à palavra *de mais*, a segmentação forma duas palavras que existem no léxico.

Nas escritas de *graçasadeu*, *viaminha*, *viamulhe*, têm-se casos segmentação não-convencional de três segmentos unidos (*graças a Deus*, *vi a minha*, *vi a mulher*, respectivamente), fato não tão comum na escrita de alunos do 6º ano. Nesse contexto, Cunha e Miranda (2007, p. 16) salientam que “a criança, ao perceber a fala como um contínuo,

# AFLUENTE

## Revista Eletrônica de Letras e Linguística

apresenta, no início do processo de aquisição da escrita, uma forte tendência em separar a escrita de acordo com a presença de grupos tonais ou de linhas entonacionais”. Ao escrever *amorte*, *daminha*, *viminha*, *inpernambuco*, *omeu*, o aluno adjunge um clítico a uma palavra fonológica, tipo de segmentação bastante presente na escrita de aprendizes que ainda não compreenderam o sistema de escrita alfabética.

Em *afilhadadela* e *filhadete*, observa-se a junção de uma palavra fonológica a uma palavra gramatical. No que concerne à grafiação de *mindiveti*, observa-se a junção de um clítico a um verbo. Sobre essas segmentações, Tenani e Paranhos (2011, p. 503) declaram que “as segmentações não-convencionais de palavras podem ser vistas como indícios de como se dá uma relação complexa entre os enunciados falados e escritos.”

De acordo com Chacon (1998), a escrita das crianças é influenciada pelas características rítmicas da oralidade. Dessa forma, encontramos nos textos infantis problemas de junção ou separação vocabular indevida. Nesse contexto, percebemos que a oralidade exerce influência sobre tais problemas, já que são características, ou de entonação, ou de melodia da linguagem, que determinam os critérios que os aprendizes utilizam para determinar em que ponto uma palavra começa ou termina (ZORZI, 1998).

No que diz respeito à segmentação das palavras, Koch e Elias (2012, p. 28) afirmam ainda que a criança, na aprendizagem da língua escrita, não apenas formula e testa hipóteses relativas à grafia correta dos vocábulos, como também “[...] formula hipóteses sobre a segmentação correta dos vocábulos, hipóteses que vai testando em seus textos escritos [...]”.

Ainda em relação à segmentação não-convencional, Cunha (2004) argumenta que saber onde segmentar a palavra não está relacionado a somente um tipo de processo para o aprendiz e que as escolhas desse não ocorrem de forma aleatória; ao contrário, geralmente tais escolhas resultam de processos complexos que englobam mais do que uma motivação.

Ao se analisar *viamulhe*, *inpernambuco*, podem-se observar outros desvios de escrita além da hipossegmentação. Em *Viamulhe* ocorre o apagamento do rótico (variantes da vibrante) em coda silábica, isto é, apócope. Esse tipo de fenômeno é mais recorrente em posição de coda do final que em coda medial. Em *Inpernambuco* há a substituição da vogal média anterior [e] pela alta anterior [i]; dessa forma, tem-se o alçamento vocálico. Considerando ainda que as palavras em Pernambuco estão juntas - *inpernambuco* -, o aluno não considera a regra contextual de emprego de *m* e *n*, uma vez que essa regra hierárquica



assegura que antes de *p* e *b* só se emprega a bilabial *m* para indicar nasalidade, enquanto que diante de outras consoantes, usa-se a dental-alveolar nasal *n*.

Assim, para que o aluno desenvolva uma boa aprendizagem, é necessária uma intervenção pedagógica que “seja organizada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como deve ‘criar’ no aluno a vontade de compreender para que, por fim, ele possa atribuir significado e sentido ao novo conhecimento a partir da reconstrução dos conhecimentos prévios” (MONTEIRO, 1999, p. 58).

Nas palavras *dansei* há a substituição do *c* pelo *s*. Nesse contexto, tanto o *c* como o *s* competem no sistema para representar o fonema /s/, fato que possibilita o erro do aluno. Já na escrita de *prasa*, é desconsiderado que /s/ intervocálico não pode ser representado pelo *s*, já que nesse contexto tal letra tem som de /z/. Os erros dessa natureza são denominados de representações múltiplas e ocorrem nas arbitrariedades do sistema ortográfico na representação escrita dos fonemas /s/ (s, ss, c, ç, sc, sç, x, xc, z), /z/ (z, s, x), /ʃ/ (x, ch), /ʒ/ (j, g), /k/ (c, q, k) e no uso das letras “m” e “n” representando fonemas nasais, da letra “g” representando os fonemas /ʒ/ e /g/, da letra “r” representando os fonemas /r/ e /x/ e, por fim, da letra “c” representando os fonemas /k/ e /s/.

Os erros ortográficos decorrentes de representações múltiplas encontrados na escrita dos alunos derivam dessas correspondências que a língua apresenta, pois, segundo Zorzi (1998), a não existência de formas únicas ou fixas de grafar as palavras pode gerar confusões ao grafá-las, fato observado na escrita do texto 2.

Em *priqueei* ocorreu a supressão na nasal [n], pois o aluno, possivelmente, ainda não compreendeu a marca de nasalidade na escrita; além disso, observa-se ainda a troca da oclusiva bilabial sonora [b] pela oclusiva bilabial surda [p], desvio esse denominado de troca sonora-surda.

Na grafiação de *pancatão* também ocorreu a substituição de segmento sonoro por um surdo, a troca da oclusiva dental-alveolar sonora [d] pela oclusiva dental-alveolar surda [t].

Zorzi (1998, 2009), Nóbrega (2013) e outros autores denominam esses erros de surdos-sonoros, já que nas análises descobrem mais alterações decorrentes do ensurdecimento das consoantes. No nosso estudo, porém, essa categoria será denominada de sonoros-surdos, porque encontramos, nas escritas dos nossos alunos, mais erros motivados pelo vozeamento, do que pelo ensurdecimento. As alterações da categoria em foco são caracterizadas, segundo

# AFLUENTE

## Revista Eletrônica de Letras e Linguística

Zorzi (1998, p. 66), “[...] por substituições de grupos de letras representando pares de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade”.

Os desvios ortográficos resultantes dos aspectos sonoros-surdos ocorrem nas grafias dos pares homorgânicos: /p-b; t-d; f-v; k-g; s-z; ʃ-z/ e são decorrentes da influência da sonoridade, porque essa é única diferença existente entre cada par, já que esses pares possuem os mesmos modo e ponto de articulação. Esses erros podem acontecer por meio do vozeamento, quando uma consoante surda é escrita como sonora, ou como ensurdecimento, quando uma consoante sonora é grafada como surda.

Quanto ao modo de articulação, /p-b; t-d; k-g/ são oclusivas; enquanto que / f-v; s-z; ʃ-z/ são fricativas. Em relação ao modo de articulação, os pares são classificados da seguinte maneira: /p-b/ bilabiais; / f-v/ labiodentais; /t-d; s-z / dentais/alveolares; /ʃ-z/ palatais/alveolares; e /k-g/ velares. Essa definição de surdo, primeiro elemento de cada par apresentado, ou sonoro, segundo elemento de cada par, toma como parâmetro a vibração das pregas vocais. Assim, de acordo com Hora (2009), quando as pregas vocais vibram, o som produzido será considerado sonoro e quando elas não vibram ou vibram muito pouco, será considerado surdo.

Dentre os seis pares homorgânicos de consoantes sonoras-surdas, três deles são considerados como biunívocos, /p, b; t, d; f, v/, isso quer dizer que não existem outros fonemas concorrendo para representar os sons das consoantes *p, b, t, d, f, v*. Já nos demais casos, temos correspondências fonográficas múltiplas, assim, o /k/ pode ser representado por *q, c*; o /g/ pela letra *g* (diante de *a, o, u*); o /s/ por *c, s, ss, z, sc, ç, sç, xs, xc* e *x*; o /z/ por *z* e *s*; o /ʃ/ por *x, ch*; e o /ʒ/ por *j, g* (diante de *e, i*). Como se pode notar, os erros observados em *priquei* e *pancatão* são relativos a correspondências biunívocas e não deveriam mais estar presentes na escrita de um aluno do 6º ano.

Em *onibos* ocorre a falta do acento (tipo de desvio não focalizado neste artigo) e a substituição da vogal posterior alta *u* pela vogal média posterior *o*, tal fenômeno é denominado por Zorzi (1998) de hipercorreção, isto é, a generalização de algumas formas prováveis de escrita. O aluno percebe que, muitas vezes apesar de se pronunciar uma palavra com [u], a escrita correta é com [o] e, por não conhecer a forma gráfica, acaba escrevendo de forma incorreta.

## Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de analisar os tipos de erros ortográficos presentes em produções textuais de alunos do 6º ano de uma escola pública; dessa forma, diante do panorama exposto, percebe-se que os alunos, especialmente quando estão em processo de apropriação sobre o sistema de língua escrita, cometem muitos desvios de escrita, motivados tanto por questões fonológicas como por aspectos ortográficos.

Em relação ao processo de aprendizagem sobre os limites das palavras, nota-se que ele apresenta dificuldades para os alunos, já que na oralidade não há preocupação com os limites das palavras, contudo quando se trata da escrita, o panorama muda, já que, ao escrever, deve-se saber desses limites. Nesse aspecto, conforme Morais (2007), nota-se que é a norma ortográfica que determina as letras utilizadas na escrita das palavras, a segmentação dessas e até mesmo a acentuação; assim, é imprescindível que o aluno tenha o domínio dessa norma.

No que concerne às alterações ortográficas motivadas por influência da oralidade na escrita, Zorzi (1998) argumenta que elas ocorrem porque o léxico oral/auditivo motiva as disposições relativas à escrita, como se a fonética fosse o componente responsável pela ortografia, isto é, como se a escrita fosse uma representação fiel da fala, fato esse não observado no português brasileiro.

De acordo com Nóbrega (2013), os mencionados erros são categorizados como interferência da fala e podem acontecer, em certos casos, por conta da variedade linguística utilizada pelo aprendiz, e esse precisa saber que se fala de uma forma, mas que, na maior parte das vezes, se escreve de outra.

Dessa forma, defende-se a necessidade do diagnóstico das hipóteses formuladas pelos alunos, enquanto aprendizes do sistema de escrita alfabética, assim como de atividades que possibilitem falar, ler, ouvir, escrever/produzir. Nesse panorama, o aluno perceberá que, apesar do *continuum* entre fala e escrita, ambas fazem parte do mesmo sistema, todavia se manifestam, se organizam e se articulam de maneira diferente, ainda que complementar.

Assim, cabe ao professor possibilitar que os alunos se apropriem da escrita convencional socialmente. Assim, acredita-se que seja indispensável o papel da intervenção pedagógica, porque essa pode propiciar aos aprendizes um entendimento mais claro e amplo do sistema de língua escrita, bem como atividades que possibilitem aos alunos ler, ouvir,

escrever e falar, para que compreendam as regularidades e irregularidades da convenção ortográfica.

## Referências

- BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). **Livros didáticos de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BISOL, Leda. O sândi e a ressilabação. In: **Letras hoje**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 159-168, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 23 ed. Petrópolis: Vozes, [1970] 2013.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de linguística descritiva**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, [1969] 2002.
- CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CUNHA, Ana Paula Nobre da. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- \_\_\_\_\_; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial n. 1, 2007.
- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. (Tradução Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- HORA, Demerval da. **Fonética e fonologia**. 2009. Disponível em:  
<[http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica\\_e\\_Fonologia.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf)> Acesso em: 20 de dezembro de 2016
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 1995. (Série Fundamentos)
- KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otilia Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

# AFLUENTE

*Revista Eletrônica de Letras e Linguística*

\_\_\_\_\_; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Zitzke. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Linguagem e Cidadania**. Revista Eletrônica, UFSM. jul/dez; edição 14, 2005.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra – ssono – asado” o uso do “s” sob ótica daquele que aprende. In MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013.

REGO, Lucia Lins Browne. BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado de ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-41.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

TENANI, Luciani Ester; PARANHOS, Fabiana Cristina. Análise Prosódica de segmentações não-conveccionais de palavras em textos do sexto ano do EF. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 13, p. 477-504, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Como escrevem nossas crianças: estudo do desempenho ortográfico em alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas**. 1. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009. v. 1. 64p.

**Recebido em: 13/02/2017**

**Aprovado em: 02/04/2017**