



LUCIANE VASCONCELOS RODRIGUES

**DA ESCRITA ALFABÉTICA À ORTOGRÁFICA:
UM ESTUDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APREENSÃO
DO SISTEMA DE ESCRITA**

LAVRAS – MG

2025

LUCIANE VASCONCELOS RODRIGUES

**DA ESCRITA ALFABÉTICA À ORTOGRÁFICA:
UM ESTUDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APREENSÃO DO SISTEMA DE
ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em educação, área de concentração: Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

LAVRAS – MG

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Catalogação da Biblioteca Universitária da UFLA

Rodrigues, Luciane Vasconcelos.

Da escrita alfabética à ortográfica: um estudo acerca das dificuldades de apreensão do sistema de escrita / Luciane Vasconcelos Rodrigues. - 2025.

149 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Sistema de escrita alfabética. 2. Ortografia. 3. Dificuldades ortográficas. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

LUCIANE VASCONCELOS RODRIGUES

DA ESCRITA ALFABÉTICA À ORTOGRÁFICA:

**UM ESTUDO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APREENSÃO DO SISTEMA DE
ESCRITA**

FROM ALPHABETICAL TO SPELLING WRITING:

A STUDY ON THE DIFFICULTIES OF SEIZING THE WRITING SYSTEM

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 18 de fevereiro de 2025.
Dr. Juliano Guerra Rocha – UFJF.
Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira – UFLA.

Professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS – MG

2025

Dedico a conclusão desta pesquisa à minha família, com especial afeto aos meus pais (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de força e sabedoria, minha gratidão por iluminar meu caminho em cada etapa desta jornada. À minha família, meu alicerce em todos os momentos, agradeço profundamente pelo apoio incondicional, com um carinho especial ao meu esposo, Jairinho. Cada gesto de incentivo e compreensão foi essencial para que eu pudesse seguir em frente e superar os desafios. À minha orientadora, Ilsa do Carmo, agradeço pela dedicação, competência e sensibilidade, que foram fundamentais para a construção desta pesquisa. Obrigada por acreditar no meu trabalho e me guiar com maestria ao longo deste percurso, sempre com palavras de incentivo e sabedoria. Aos professores que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, sou imensamente grata. Suas lições transcenderam os conteúdos acadêmicos e despertaram em mim o desejo por um conhecimento transformador e comprometido com a educação. À escola, à professora e à turma participante da pesquisa, minha sincera gratidão pela parceria e por tornarem possível a realização deste trabalho. Cada contribuição foi essencial para que eu pudesse desenvolver este estudo e alcançar os objetivos propostos. Aos meus alunos, com sua curiosidade e entusiasmo, agradeço por renovarem minha motivação e reafirmarem o propósito do meu fazer pedagógico. Vocês são inspiração diária e razão para a busca constante de aprimoramento. Aos amigos, que compartilharam alegrias, desafios e conquistas ao longo desta caminhada, meu sincero agradecimento. Em especial, registro minha gratidão a Flávia Zinho, Laura Mendes e Marcelo Nascimento, companheiros de jornada cuja amizade e apoio tornaram os momentos mais leves e significativos. Vocês me deram forças para continuar, mesmo nos dias mais difíceis. Por fim, a cada pessoa que, de alguma forma, fez parte deste trajeto, meu muito obrigada. Este trabalho é também fruto do apoio e das contribuições de todos vocês.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE / Universidade Federal de Lavras – UFLA.

À Secretaria Estadual de Educação / Projeto Trilhas de Futuro, pela oportunidade.

Muito obrigada!

O ato de escrever traz em si seus encantos e desafios, uma atividade que move o escritor à sua produção, ora sem uma aparente razão de ser, escreve-se e pronto [...] ora escreve-se por necessidade, por urgência, por demanda.

(Goulart, 2016, p.160)

RESUMO

O presente trabalho se insere no escopo da apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, considerando a sua complexidade tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Assim, tendo em vista que a alfabetização se constitui como uma forma de aprendizagem evolutiva, que se desenvolve durante o período de escolarização, promover a consolidação das habilidades de escrita dentro das regras ortográficas estabelecidas, torna-se relevante. Nesse contexto, é preciso considerar que a realidade educacional aponta para um número expressivo de alunos com dificuldades no uso das regras de ortografia e, conseqüentemente, com muitos erros dessa natureza em suas produções escritas. Desse modo, como objetivo pretende-se identificar as dificuldades ortográficas e estabelecer sua relação com a apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, a partir de atividades desenvolvidas com crianças do 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa apresenta propostas de intervenção pedagógica aplicadas, compondo uma reflexão das possibilidades de superação das ocorrências apresentadas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, em que a metodologia abordada inclui uma etapa de revisão bibliográfica dos conceitos relativos à escrita alfabética, aos níveis de evolução da escrita e aos erros ortográficos. Na segunda etapa, realizou-se uma pesquisa participante com aplicação de atividade diagnóstica com crianças do 5º ano, a fim de produzir o material de análise e categorização dos erros ortográficos apresentados, o que serviu como ponto de partida para a elaboração das intervenções às ocorrências identificadas. Nesse sentido, buscou-se a fundamentação teórica da pesquisa, pautada nos estudos de Moraes (2012) sobre o sistema de escrita alfabética e ortografia, de Soares (2022) sobre a alfabetização. Os dados da pesquisa mostraram que, em média, 85% das crianças apresentaram ocorrências ortográficas relacionadas às regularidades contextuais, enquanto 15% demonstraram dificuldades com regularidades diretas. Com base nessas informações, foram desenvolvidas diferentes atividades de intervenção como ação concreta do Produto Educacional, com foco na abordagem das regularidades ortográficas, especialmente aquelas relacionadas aos sons do “R”. As atividades propostas buscaram explorar as regras contextuais dessa grafia por meio de estratégias didáticas que envolvessem a reflexão e o uso adequado das convenções ortográficas. Como resultado, observou-se uma redução significativa nas ocorrências ortográficas apresentadas pelas crianças, indicando avanços na apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Esses dados reforçam a importância de intervenções pedagógicas sistematizadas para a superação das dificuldades ortográficas e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na escrita.

PALAVRAS-CHAVE: sistema de escrita alfabética; ortografia; dificuldades ortográficas.

ABSTRACT

This study is framed within the scope of the appropriation of the alphabetic and orthographic writing system, considering its complexity for both teachers and learners. Given that literacy constitutes an evolving learning process developed during schooling, promoting the consolidation of writing skills within established orthographic rules becomes relevant. In this context, it is important to consider that the educational reality points to a significant number of students with difficulties in applying orthographic rules, leading to many such errors in their written productions. Thus, the goal is to identify orthographic difficulties and establish their relationship with the appropriation and consolidation of the alphabetic and orthographic writing system through activities developed with 5th-grade children. The research presents applied pedagogical intervention proposals, reflecting on the possibilities for overcoming the identified occurrences. To achieve this, a qualitative participatory research approach was adopted, including a bibliographic review of concepts related to alphabetic writing, stages of writing development, and orthographic errors. In the second phase, a participatory research was conducted, involving a diagnostic activity with 5th-grade children to generate analysis material and categorize the orthographic errors presented, which served as a starting point for developing interventions for the identified occurrences. The theoretical foundation of the research is based on the studies of Morais (2012) on the alphabetic writing system and orthography, and Soares (2022) on literacy. The research data revealed that, on average, 85% of the children exhibited orthographic occurrences related to contextual regularities, while 15% demonstrated difficulties with direct regularities. Based on these findings, various intervention activities were developed as a concrete action of the Educational Product, focusing on addressing orthographic regularities, especially those related to the sounds of "R". The proposed activities aimed to explore the contextual rules of this spelling through didactic strategies that involved reflection and the proper use of orthographic conventions. As a result, a significant reduction in orthographic occurrences was observed, indicating progress in the appropriation and consolidation of the alphabetic and orthographic writing system. These results underscore the importance of systematic pedagogical interventions for overcoming orthographic difficulties and fostering students' autonomy in writing.

KEYWORDS: alphabetic writing system; orthography; orthographic difficulties.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta dissertação analisou os desafios ortográficos enfrentados por alunos do 5º ano do ensino fundamental, com foco nas regularidades contextuais, como os sons do "R", e propôs estratégias pedagógicas para superá-los. Os dados revelaram que 85% dos estudantes apresentaram dificuldades nesse aspecto, enquanto 15% tiveram problemas com regularidades diretas. A implementação das atividades propostas levou a uma redução expressiva dos erros, demonstrando a eficácia das metodologias adotadas. No campo educacional, os impactos são significativos, pois favoreceram a melhoria da escrita dos alunos, ampliando a compreensão e aplicação das normas ortográficas, refletindo diretamente em seu desempenho escolar. Além disso, ao tratar os desafios ortográficos de forma contextualizada, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais à formação acadêmica e pessoal dos estudantes. Em relação à prática docente, as intervenções fundamentadas em atividades diagnósticas e na análise das regularidades contextuais forneceram um modelo aplicável a diferentes turmas e contextos, incentivando uma abordagem sistemática e contínua das dificuldades ortográficas. Esse modelo propõe estratégias que combinam reflexão e prática, promovendo um ensino mais efetivo. Em uma perspectiva mais ampla, o estudo tem implicações para a capacitação de professores, aprofundando a compreensão sobre os obstáculos específicos na apropriação do sistema ortográfico. Esse conhecimento pode contribuir para a formulação de currículos mais eficientes e para a formação de docentes preparados para lidar com essas questões de forma integrada. Dessa forma, os impactos extrapolam o ambiente escolar, auxiliando na construção de indivíduos mais proficientes na escrita e aptos a interagir em uma sociedade que valoriza a comunicação como base do conhecimento e da cidadania. Assim, os efeitos observados são concretos e diretos no contexto educacional, com potencial para influenciar práticas pedagógicas e políticas curriculares voltadas ao ensino da ortografia.

IMPACT INDICATORS

This dissertation analyzed the orthographic challenges faced by 5th-grade elementary school students, focusing on contextual regularities, such as the sounds of "R," and proposed pedagogical strategies to overcome them. The data revealed that 85% of students had difficulties in this aspect, while 15% struggled with direct regularities. The implementation of the proposed activities led to a significant reduction in errors, demonstrating the effectiveness of the adopted methodologies. In the educational field, the impacts are significant, as they contributed to improving students' writing, enhancing their understanding and application of spelling rules, directly reflecting on their academic performance. Additionally, by addressing spelling challenges in a contextualized manner, the research contributed to the development of essential competencies for students' academic and personal growth. Regarding teaching practices, the interventions based on diagnostic activities and the analysis of contextual regularities provided a model applicable to different classes and contexts, encouraging a systematic and continuous approach to spelling difficulties. This model proposes strategies that combine reflection and practice, promoting more effective learning. From a broader perspective, the study has implications for teacher training, deepening the understanding of specific obstacles in the acquisition of the spelling system. This knowledge can contribute to the development of more efficient curricula and to the preparation of educators equipped to address these issues in an integrated manner. Thus, the impacts extend beyond the school environment, aiding in the formation of individuals with greater writing proficiency, capable of interacting in a society that values communication as a pillar of knowledge and citizenship. Linked to the education thematic area of the National Extension Policy, this study strengthens the quality of teaching and enhances pedagogical practice. Furthermore, it aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly the goal of ensuring quality education (SDG 4), promoting more inclusive and efficient learning. Therefore, the observed effects are concrete and direct within the educational context, with the potential to influence pedagogical practices and curricular policies related to spelling instruction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sistemas de escrita / significado e significante.....	27
Figura 2 - Esquema sobre consciência fonológica	56
Figura 3 - Reescrita “A cigarra e a formiga” / Estudante número 22.....	101
Figura 4 - Reescrita “A cigarra e a formiga” / Estudante número 1.....	101
Figura 5 - Reescrita “A cigarra e a formiga” / Estudante número 19.....	102
Figura 6 - Trava-línguas	117
Figura 7 - Separação das palavras de acordo com os sons do R	118
Figura 8 - Registro das regras.....	118
Figura 9 - Trilha R/RR	119
Figura 10 - Bingo R em encontro consonantal	120
Figura 11 - Jogo da velha R/RR	120
Figura 12 - Cartela Jogo da memória sons iguais.....	121
Figura 13 - Lince	121
Figura 14 - Jogo encaixe as figuras	122
Figura 15 - Cruzadinha R/RR.....	124
Figura 16 - Jogo ditado pontuado em duplas.....	124
Figura 17 - Ditado ilustrado	126
Figura 18 - Reescrita "A lebre e a tartaruga" / Estudante 1.....	135
Figura 19 - Reescrita “A lebre e a tartaruga” / Estudante 19	137
 Quadro 1 - Síntese sobre consciência fonêmica e consciência fonológica.....	 59
Quadro 2 - Roteiro de observação ortográfica / Ditado lacunado 1	86
Quadro 3 - Fábula: “A cigarra e a formiga.....	87
Quadro 5 - Ocorrências - sons do R	98
Quadro 6 - Planejamento e mediação docente: princípios gerais.....	107
Quadro 7 - Processo de ensino e aprendizagem das normas ortográficas / princípios gerais	107
Quadro 8 - Principais diferenças entre jogos didáticos e jogos educativos.....	111
Quadro 9 - Síntese: Jogos de Classificação e Jogos de Escrita	113
Quadro 10 - Síntese procedimentos gerais para aplicação de jogos didáticos	114
Quadro 11 - Jogos de classificação.....	119
Quadro 12 - Jogos de escrita.....	123
Quadro 13 - Roteiro de observação ortográfica / Sons do R - Ditado 2.....	129

Quadro 14 - Síntese / palavras – sons do R	130
Quadro 15 - Fábula: “A lebre e a tartaruga”	134
Gráfico 1 - Mapeamento das regularidades contextuais / ditado lacunado	94
Gráfico 2 - Mapeamento das regularidades diretas – ditado lacunado.....	97
Gráfico 3 - Comparativo das ocorrências: ditado 1 e ditado 2	132
Gráfico 4 - Comparativo geral / sons do R.....	133
Gráfico 5 - Comparativo das ocorrências / REESCRITAS	139
Gráfico 6 - Comparativo geral.....	140
Tabela 1 - Regularidades propostas pela BNCC, conforme ano de escolaridade	67
Tabela 2 - Regularidades diretas	69
Tabela 3 - Regularidades contextuais	71
Tabela 4 - Regularidades morfológicas	72
Tabela 5 - Irregularidades.....	75
Tabela 6 - Categorização das palavras regulares contextuais e diretas	90
Tabela 7 - Categorização das regularidades contextuais / Ditado lacunado.....	92
Tabela 8 - Categorização das regularidades diretas – ditado lacunado	96
Tabela 9 - Síntese das regularidades contextuais	98
Tabela 10 – Síntese das regularidades diretas	100
Tabela 11 - Mapeamento regularidades diretas / reescrita	103
Tabela 12 - Mapeamento regularidades contextuais / reescrita.....	104
Tabela 13 - Mapeamento / ditado ilustrado	127
Tabela 14 - Mapeamento / ditado lacunado.....	130
Tabela 15- Comparativo reescrita das fábulas.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BNCC. Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum Curricular

SEA. Sistema de escrita alfabética

SUMÁRIO

1 PREÂMBULO	16
2 INTRODUÇÃO	17
3 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DO SEA	25
3.1 Sistema de escrita alfabética – construção histórica e social	25
3.2 Natureza do sistema de escrita alfabética – características e propriedades	31
3.2.1 Sistema de escrita alfabética: código ou sistema notacional?	32
3.2.2 Propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA)	35
4 A ESCRITA NA ESCOLA	38
4.1 Escrita alfabética e métodos tradicionais de alfabetização	39
4.2 Uma abordagem psicogenética	43
4.2.1 Nível pré-silábico	47
4.2.2 Nível silábico	48
4.2.3 Nível silábico-alfabético	49
4.2.4 Nível alfabético	50
4.3 Desafios e restrições acerca da teoria psicogenética e da escrita ortográfica	52
4.4 Consciência fonológica: condição necessária, mas não suficiente	54
5 A ESCRITA ORTOGRÁFICA	61
5.1 As regularidades	66
5.1.1 Regularidades diretas	68
5.1.2 Regularidades contextuais	70
5.1.3 Regularidades morfológicas	72
5.2 Irregularidades	73
5.3 O diagnóstico	76
6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	80
6.1 Sujeitos da pesquisa	83
6.2 Instrumentos para produção de dados	84
6.2.1 Ditado lacunado	85
6.2.3 Escrita espontânea	87
7 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS	89

7.1 Mapeamento e análise das regularidades diretas e contextuais – ditado lacunado	90
7.2 Análise do mapeamento das ocorrências apresentadas na reescrita da fábula	100
8 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCRITA	106
8.1 Planejamento do ensino das normas ortográficas: princípios norteadores	106
8.2 O conceito de jogo	108
8.2.1 O conceito de jogos didáticos	110
8.3 Procedimentos gerais para aplicação de jogos didáticos	113
8.3.1 Jogos de classificação	115
8.3.2 Jogos de escrita de palavras	123
8.4 Atividades de intervenção realizadas	125
8.4.1 Mapeamento e análise do ditado ilustrado	125
8.4.2 Mapeamento e análise do ditado lacunado	128
8.4.3 Mapeamento e análise do reconto escrito da fábula	135
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146

1 PREÂMBULO

Minha formação acadêmica teve início no Instituto de Educação de Divinópolis (ISED), atualmente incorporado à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), onde me graduei em Normal Superior. No entanto, minha trajetória na educação teve início como auxiliar de serviços gerais em uma instituição escolar da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais. Nesse contexto, meu amor pela educação surgiu ao perceber o impacto transformador do ensino na vida das crianças.

Desde aquele período, a escrita sempre ocupou um lugar central em minhas reflexões. Ao observar os textos que circulavam na escola, comecei a notar as dificuldades ortográficas enfrentadas por muitos alunos. Essa observação inicial despertou em mim uma inquietação, levando-me a querer entender melhor o processo de aquisição da escrita e, conseqüentemente, a encontrar formas de apoiar o desenvolvimento dessa habilidade nas crianças.

Então, em 2006, dei um passo importante ao iniciar minha carreira como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal, ampliando minha atuação para a rede estadual em 2013. A experiência acumulada ao longo desses anos consolidou minha paixão pela docência e intensificou meu compromisso com a formação de meus alunos. O desafio diário de ensinar e aprender tornou-se uma fonte de motivação, enriquecendo minha prática pedagógica e me impulsionando a buscar novas estratégias didáticas e metodológicas.

Atualmente, estou cursando o mestrado em Educação, uma jornada que encaro com entusiasmo e dedicação. Esse aprofundamento acadêmico expande meus conhecimentos, bem como, me permite focar nessa questão que me acompanha desde o início de minha trajetória: o desenvolvimento da escrita nas crianças. Acredito que, ao compreender melhor esse processo, poderei contribuir de maneira significativa para a educação, oferecendo subsídios que ajudem a superar as dificuldades ortográficas e a fortalecer a competência escritora dos alunos.

Assim, ao refletir sobre minha trajetória na educação, percebo que cada etapa, desde o início como auxiliar de serviços gerais até o atual desafio no mestrado em Educação, contribuiu de forma significativa para minha formação como educadora. A paixão pela escrita infantil, que despertou em mim desde os primeiros anos de contato com o ambiente escolar, guiou minhas escolhas e continua a ser o fio condutor de minha atuação profissional. Ao concluir essa nova etapa acadêmica, reafirmo meu compromisso em contribuir para o desenvolvimento da escrita nas crianças, com a convicção de que o conhecimento adquirido ao longo dessa jornada será fundamental para enfrentar os desafios educacionais e promover uma formação significativa e eficaz.

2 INTRODUÇÃO

De acordo com os dados do último censo¹ realizado em 2022 e publicado em 2024, a taxa de analfabetismo no país apresentou uma redução de 2%. No entanto, ainda existe uma parcela significativa da população que permanece em condição de analfabetismo. Nesse contexto, é preciso refletir sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), bem como da escrita ortográfica, considerando que a consolidação dessas habilidades pode estar correlacionada a esses índices.

Sabemos que a proficiência nas práticas de leitura e escrita configura-se como requisito importante para uma participação ativa na sociedade, a consolidação da capacidade de ler e escrever assume na esfera escolar um papel fundamental, pois é responsabilidade da rede de ensino de educação básica assegurar, por meio de currículo estruturado, o êxito no processo de alfabetização dos educandos, bem como promover a apropriação da escrita ortográfica.

Embora, a leitura e a escrita sejam as práticas realizadas no contexto escolar, de acordo com Cagliari (2002, p. 2) “o simples fato de alguém passar pela escola não garante o domínio da grafia das palavras”. Para o autor, o aprendizado eficaz da ortografia demanda uma abordagem participativa e contínua, que inclua práticas frequentes, orientação, além de fatores como, motivação e ambiente de aprendizagem, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência ortográfica.

Diante dessa afirmação, é essencial reconhecer que o processo de alfabetização é complexo, pois exige dos educandos a aquisição de diferentes aspectos da formação humana. Essas demandas abrangem abordagens da linguística, da psicolinguística, da sociolinguística, conforme aponta Soares (1985, 2004), que vão além da simples apropriação do SEA.

A alfabetização, portanto, não se restringe apenas ao domínio técnico do sistema de escrita, mas abrange a compreensão do contexto linguístico, da habilidade de interpretar e produzir textos, além da reflexão sobre a língua em sua estrutura e funcionamento, ou seja, envolve muitas facetas (Soares, 1985, 2004). Como ressalta Oliveira (2005, p. 7), a escrita “[...] envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar ao longo do seu aprendizado. Além dos aspectos fonológicos, ou seja, além dos aspectos que têm a ver com os sons do português, a escrita do português envolve também aspectos morfológicos, gramaticais e textuais”.

¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,foi%20de%207%2C0%25.>

Neste estudo, priorizamos a faceta linguística, reconhecemos a integração entre as demais facetas para a alfabetização, no entanto, delineamos como objeto investigativo a escrita ortográfica, de modo a trazer como ponto de reflexão os erros que as crianças apresentam na escrita. Nesse sentido, consideramos que as habilidades linguísticas desempenham um papel fundamental na aquisição do sistema de leitura e escrita, proporcionando uma aprendizagem eficaz, visto que, “[...] as crianças, ao relacionar, identificar, segmentar, isolar, adicionar ou subtrair as unidades (sílabas ou fonemas), estão alcançando um dos objetivos previstos pelo sistema de alfabetização, que é a compreensão das unidades que compõem palavras”, segundo Araújo (2022, p. 64).

Outro ponto é que a apreensão das habilidades linguísticas é necessária para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por auxiliar as crianças a compreenderem a formação das palavras, elemento central na complexidade do SEA. Além disso, ao desenvolverem esses conhecimentos, os estudantes constroem a base para compreender as regras ortográficas, o que contribui significativamente para a produção de textos escritos com maior autonomia e precisão.

Assim, ao focar nesses aspectos podemos contribuir para que os alunos recuperem eventuais defasagens e se apropriem da escrita ortográfica. É preciso produzir análises fundamentadas em evidências, no sentido de adaptar as práticas de ensino e contribuir para a promoção de um processo de aprendizagem eficaz e significativo, possibilitando o desenvolvimento de competências essenciais impactadas pelas condições excepcionais dos últimos anos.

Desse modo, destacamos que a jornada da alfabetização não se encerra ao término do ciclo inicial, ou seja, após a conclusão do segundo ano, conforme recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando se espera que a criança tenha consolidado as habilidades linguísticas (Brasil, 2018). A partir dessa fase, inicia-se um trabalho contínuo e aprofundado com a ortografia, pois o ensino dessa habilidade está diretamente ligado a uma variedade de competências linguísticas que são indispensáveis para o desenvolvimento da proficiência na escrita.

Ademais, a complexidade intrínseca ao processo de alfabetização também se manifesta na perspectiva dos professores, especialmente no que concerne à preocupação com os erros decorrentes de uma escrita alfabética, e com a compreensão da escrita ortográfica das palavras, configurando-se como um desafio significativo. O ensino da ortografia é multifacetado, demandando um esforço contínuo na abordagem das regras ortográficas, na reflexão e compreensão das estratégias e habilidades necessárias para que os alunos adquiram essa

competência. Diante desse cenário, os educadores enfrentam o desafio adicional de integrar uma abordagem sistemática das normas ortográficas com a promoção da consciência metalinguística.

Diante disso, a constante evolução da língua e as nuances da escrita ortográfica exigem que os professores estejam atualizados e engajados em práticas pedagógicas inovadoras para assegurar uma formação eficaz. Adicionalmente, ultrapassar concepções tradicionais, frequentemente baseadas em métodos de repetição e memorização, demanda uma abordagem pedagógica reflexiva e flexível.

Na realidade, é preciso que os educadores reconheçam a relevância do processo de consolidação da escrita ortográfica, uma vez que ensinar a escrever ortograficamente demanda profissionalismo, planejamento, conhecimento diversificado e comprometimento, conforme ressaltado por Leal (2005). Compreender esse aspecto revela-se fundamental na garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos, haja vista que a leitura e a escrita representam requisitos básicos e fundamentais no percurso formativo escolar.

Assim, cabe a compreensão de que a escrita ortográfica não corresponde a reprodução, pois, como afirma Rosa et.al (2012, p.39), a “aquisição e o desenvolvimento do sistema ortográfico são evolutivos, sendo elaborado à medida que os graus de conhecimentos linguísticos estão sendo constituídos”. Tal fato sugere que a compreensão e o domínio das normas ortográficas não se estabelecem de imediato, mas sim de maneira progressiva, demandando um trabalho sistemático no cotidiano da sala de aula.

Para este estudo, partimos da hipótese de que as dificuldades ortográficas enfrentadas pelos alunos estão relacionadas à relativa "transparência" da ortografia do português brasileiro. Conforme aponta Soares (2022, p. 89), as relações ente fonema-grafema baliza-se “nível de coerência e consistência dessas relações seja o fator linguístico que mais influência exerça sobre a aprendizagem da língua escrita”.

O trabalho com a escrita precisa considerar a natureza dessas relações, em que “as escritas alfabéticas têm sido classificadas pelo critério de maior ou menor complexidade das correspondências entre fonemas e grafemas – pelo critério de sua *profundidade ortográfica*”. Nessas relações “[...] são *transparentes* as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes; são *opacas* as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes, muitas vezes arbitrárias” (Soares, 2022, p. 89).

Ressaltamos que esse termo “transparentes” se refere à característica do sistema ortográfico que, embora apresente correspondências consistentes entre sons e letras, também possui exceções e irregularidades. Isso significa que, em muitos casos, as regras de

correspondência fonema-grafema são previsíveis, mas em outros, exigem memorização ou o conhecimento de regras. Sobre esse aspecto a BNCC oferece diretrizes claras sobre a estrutura ortográfica no Brasil.

Como documento de referência normativa, a BNCC serve de base para a elaboração dos currículos locais e das propostas pedagógicas das escolas brasileiras. Esse documento orienta os diferentes sistemas e redes de ensino no desenvolvimento de seus próprios currículos, considerando as particularidades socioculturais e históricas de cada região.

Ainda que a BNCC não tenha caráter impositivo, ela estabelece diretrizes sobre o que deve ser ensinado e aprendido na Educação Básica no Brasil, servindo como um guia, no sentido de garantir a coerência e a qualidade do sistema educacional. No entanto, essas diretrizes têm gerado debates entre educadores e especialistas. Embora a BNCC busque uniformizar o ensino e assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos essenciais, existem preocupações sobre como essas orientações são aplicadas na prática.

Uma das controvérsias envolve a falta de uma base conceitual consistente. No caso do ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, conceitos fundamentais são introduzidos de maneira equivocada ou sem a necessária contextualização. Ao apresentar um estudo crítico do documento, Moraes (2020, p.7) explica que ao examinar as descrições direcionadas ao ensino do sistema de escrita alfabética, percebe que na BNCC a “[...] concepção de aprendizado desse sistema revela imprecisões conceituais. Do ponto de vista terminológico, há expressões muito vagas, [...], ao lado de uma terminologia associacionista veiculada por expressões como ‘mecânica da escrita/leitura’, ‘codificar e decodificar’”.

Sob essa perspectiva, a BNCC demonstra uma falta de clareza na definição dos processos de aprendizagem. Os termos empregados indicam uma visão simplificada e superficial, que pode limitar a abordagem pedagógica ao desconsiderar a complexidade cognitiva envolvida na compreensão de que o sistema alfabético representa os sons da fala. Essa imprecisão conceitual tende a reduzir a aprendizagem da escrita a um processo técnico de cópia e memorização.

Além disso, Moraes (2020, p. 8) apresenta argumentos adicionais que reforçam as críticas à BNCC. O autor observa que, não se comenta sobre a compreensão do SEA, “[...] o que pode sugerir que a visão é realmente associacionista, pressupondo uma aprendizagem baseada na memorização e repetição das informações recebidas prontas do adulto (professora) sobre relações entre fonemas e grafemas”.

Desse modo, a abordagem proposta pela BNCC ignora a importância de processos reflexivos e críticos sobre as relações entre fonemas e grafemas, elementos essenciais para uma

aprendizagem efetiva do SEA. Além disso, ao não distinguir com precisão o sistema de escrita alfabética da norma ortográfica, o documento cria um entendimento confuso, que pode levar a abordagens pedagógicas equivocadas e limitadas.

Outro ponto relevante, destacado por Morais (2020), refere-se à falta de uma prescrição clara de habilidades que contemplem o domínio das convenções entre grafemas e fonemas. A BNCC, ao priorizar as sílabas simples (consoante + vogal), acaba limitando o contato dos alunos com a diversidade da estrutura silábica da língua portuguesa, especialmente em fases iniciais de alfabetização.

Essa abordagem, que adia a introdução de sílabas mais complexas, como as estruturas consoante-consoante-vogal (CCV) e consoante-vogal-consoante (CVC), pode restringir o desenvolvimento fonológico dos alunos. O português brasileiro possui uma ampla variedade de formas silábicas, e a falta de exposição precoce a essas estruturas pode comprometer a fluência e a compreensão dos princípios fonológicos da língua desde os primeiros anos escolares.

No que diz respeito ao ensino da ortografia, a BNCC apresenta diretrizes relevantes que visam proporcionar o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. No entanto, alguns aspectos das orientações propostas podem ser alvo de críticas, especialmente no que se refere à sua aplicabilidade prática em sala de aula e à abordagem conceitual e pedagógica sugerida. Ademais, embora proponha uma progressão no ensino da ortografia ao longo dos anos, a implementação muitas vezes não acompanha as expectativas, pois nem sempre é possível consolidar as habilidades esperadas no tempo proposto.

Outra questão que envolve a escrita refere-se à insegurança ou receio do erro, pois de acordo com Cagliari (2012, p. 2), “[...] os usuários da língua, não raramente, sentem-se constrangidos na hora de escrever, não por causa do conteúdo, mas sim pela grafia de certas palavras”. Tal afirmação evidencia que mesmo que consigam desenvolver uma escrita coerente e coesa, há comprometimento e constrangimento do ponto de vista da utilização das normas ortográficas. Essa situação torna-se mais desafiadora à medida que os educandos progredem nas etapas escolares, sem conseguirem consolidar a habilidade de escrever ortograficamente.

Desse modo, a importância deste estudo reside na necessidade de classificar, analisar e compreender os erros ortográficos, com o intuito de desenvolver estratégias pedagógicas de intervenção. É preciso reconhecer que esses erros não apenas causam constrangimento a quem os comete, mas também trazem prejuízos educacionais, dificultando a aplicação das normas da língua escrita em contextos formais de comunicação.

Nesse sentido, Morais e Teberosky (1994) ressaltam que o desconhecimento da ortografia ainda é uma das principais causas de fracasso escolar e exclusão social. Para eles, o

estudo da aprendizagem ortográfica é relevante não só pelas suas implicações pedagógicas e sociais, mas também por incentivar o avanço das pesquisas psicolinguísticas, aprofundando o entendimento sobre a notação da língua escrita, os processos de aprendizagem e as diferenças entre o aprendizado da escrita e a aquisição da linguagem oral.

Além disso, é preciso considerar que em um contexto pós-pandêmico, o presente estudo é sustentado em considerações relevantes, pois a pandemia de COVID-19 provocou alterações significativas nos métodos e práticas educacionais, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem em diversos níveis de ensino. Foram mudanças, que incluíram a adoção massiva de modalidades de ensino remoto e híbrido, geraram desafios inéditos e alteraram as dinâmicas tradicionais de aprendizagem.

Primeiramente, é importante considerar que a transição para o ensino remoto expôs e acentuou desigualdades existentes no acesso a recursos educacionais e no ambiente de aprendizagem. Muitos alunos enfrentaram dificuldades em adaptar-se a novas plataformas digitais e a um formato de ensino que priorizava a autonomia e a auto-organização. Esses fatores tiveram um impacto direto na qualidade do aprendizado e na aquisição de competências essenciais, como a ortografia.

O distanciamento social e a redução do contato direto com os professores e colegas de classe limitaram as oportunidades para a prática e o feedback imediato, que são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades ortográficas. A falta de interação presencial também afetou a dinâmica do aprendizado colaborativo e a capacidade dos educadores de monitorar e ajustar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

Diante disso, retomando a ideia de que a alfabetização como um processo evolutivo, no qual o domínio da escrita ortográfica constitui uma etapa fundamental, o problema de pesquisa que guiará esta investigação é: quais são as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental? Quais ações de intervenção podem ser apresentadas para auxiliar a criança em relação a tais dificuldades?

Com base nessas indagações esta pesquisa tem como objetivo principal identificar as dificuldades ortográficas com crianças do 5º ano do ensino fundamental, propondo atividades de intervenção pedagógica. Como objetivos específicos, pretende-se: a) realizar uma revisão bibliográfica sobre a alfabetização, níveis de evolução da escrita, mais especificamente a fase alfabética e alfabética ortográfica; b) categorizar as dificuldades ortográficas presentes na escrita de crianças alfabetizadas; c) refletir sobre a relação entre os erros mais frequentes e a consolidação do nível de escrita alfabética e ortográfica; d) aplicar propostas de intervenção pedagógica para auxiliar na superação das dificuldades ortográficas apresentadas; e) elaborar

um caderno com as propostas de intervenção realizadas, bem como, o registro da evolução dos alunos, como Produto Educacional.

Para tanto, realizamos uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, em que a metodologia abordada inclui uma etapa de revisão bibliográfica dos conceitos relativos à escrita alfabética, aos níveis de evolução da escrita e aos erros ortográficos. Na segunda etapa, desenvolvemos uma pesquisa participante com aplicação de atividade diagnóstica com crianças do 5. Ano, a fim produzir o material de análise e categorização dos erros ortográficos apresentados, o que serviu como ponto de partida para a elaboração das intervenções às ocorrências identificadas.

Com isso, a fundamentação teórica desta pesquisa se alicerça nos estudos de Moraes (2012), sobre o sistema de escrita alfabética e escrita ortográfica e de Soares (1985, 2004, 2022), sobre a concepção de alfabetização, também por serem referências centrais para a compreensão do processo de apropriação da escrita alfabética. Esses autores discutem de forma aprofundada questões relacionadas aos métodos de alfabetização na perspectiva do letramento e à importância do desenvolvimento da consciência fonológica como base para a aprendizagem da leitura e escrita.

Portanto, nos capítulos seguintes, aprofundamos a base teórica deste trabalho, dividindo-a em tópicos que exploraram o papel da escrita na educação. Abordamos a aquisição tanto da escrita alfabética quanto da ortográfica, ressaltando sua importância no processo educacional. Além disso, discutimos a natureza do SEA e apresentamos aspectos intrínsecos ao objeto de estudo em questão, como metodologia, psicogênese da escrita, consciência fonológica e as especificidades da escrita ortográfica. Essa abordagem proporcionou uma compreensão embasada do tema, sustentando nossa análise em princípios coesos e contextualizados.

Na sequência, foi explorado o contexto da pesquisa, incluindo a descrição da escola, o perfil dos alunos e o ambiente educacional em que estavam inseridos. Em seguida, foram detalhadas as atividades diagnósticas utilizadas para avaliar o nível de proficiência dos alunos em relação à escrita ortográfica. Também foram apresentados os detalhes da pesquisa de campo realizada, elucidando os métodos de coleta de dados e os procedimentos adotados.

Após a análise dos resultados da pesquisa, foram apresentadas propostas de intervenção pedagógica que incluíram estratégias específicas para aprimorar as habilidades de escrita dos alunos. Posteriormente, foram avaliados os impactos dessas estratégias no desempenho das crianças em relação à escrita ortográfica, com foco nos resultados pós-intervenção.

Por fim, as conclusões da pesquisa foram expostas, destacando suas principais descobertas, contribuições e implicações para a prática educacional. Além disso, foram

fornechas considerações finais sobre o tema estudado, consolidando o entendimento e oferecendo perspectivas para sua aplicação prática, através de um caderno pedagógico.

3 FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DO SEA

Este capítulo teve como objetivo fornecer uma base conceitual para a compreensão da escrita, com ênfase no processo de aquisição dos sistemas alfabético e ortográfico. Nesse contexto, consideraram-se tanto os fatores relacionados à alfabetização quanto os aspectos teóricos e metodológicos que orientam esse processo. O sistema alfabético foi abordado em suas especificidades, a partir de sua evolução histórica e cultural, explorando as particularidades inerentes à escrita ortográfica.

Nessa perspectiva, foi analisado o papel da escola como um espaço fundamental para o desenvolvimento das competências de escrita, uma vez que a instituição escolar exerce uma função primordial na formação dessas habilidades. O ambiente escolar, ao proporcionar práticas pedagógicas estruturadas, constitui-se como o principal facilitador no aprimoramento das capacidades linguísticas dos estudantes.

No campo da psicogênese da escrita, foi discutida a relevância da consolidação do nível alfabético e seu impacto na habilidade de escrever corretamente do ponto de vista ortográfico. Nesse sentido, a consciência fonológica também foi analisada, uma vez que a compreensão dos sons da língua é fundamental para a correta representação gráfica das palavras. Além disso, foram explorados os princípios que regem o sistema ortográfico, enfatizando seu papel no desenvolvimento da competência escrita, não apenas em termos de precisão, mas também de fluência e autonomia na produção textual. Assim, o capítulo aborda a inter-relação entre esses fatores e como eles influenciam o processo de aquisição do SEA e das habilidades ortográficas.

A abordagem conceitual adotada neste trabalho justifica-se pela necessidade de fornecer uma base teórica para as temáticas discutidas. A fundamentação utilizada se apoia nos estudos conceituais referentes ao sistema de escrita alfabética (SEA), proposto por Artur Gomes de Moraes (2012), nas discussões sobre a questão dos métodos no contexto de alfabetização, de Soares (2016) e a na abordagem do “Alfaletrar” de Magda Soares (2022). Ao longo do capítulo, esses e outros textos foram devidamente mencionados, oferecendo uma análise crítica e embasada sobre o processo de aquisição da escrita alfabética e ortográfica, além de abordar seu desenvolvimento histórico e social e sua função central no ambiente escolar.

3.1 Sistema de escrita alfabética – construção histórica e social

Em resposta à necessidade de um meio de expressão duradouro, os homens primitivos criaram uma variedade de símbolos e sinais, como entalhes e desenhos, para registrar a

linguagem oral. Assim, a invenção da escrita gerou transformações significativas nas dimensões intelectual e social, pois essa tecnologia, desenvolvida ao longo da história, permitiu a formalização da linguagem, superando as limitações de tempo e espaço.

Nesse sentido, para compreendermos como o ser humano se apropriou da escrita, é essencial revisitar seu surgimento. Primeiramente, é importante ressaltar que a escrita alfabética, foco deste estudo, é apenas um dos diversos sistemas de escrita existentes. De acordo com Soares (2022), esses diferentes sistemas, dos quais o sistema alfabético faz parte, podem ser classificados em aqueles que representam o significado² e aqueles que representam o significante³. Na mesma perspectiva, Oliveira (2005) afirma que,

Toda língua humana se organiza em dois planos, o plano do conteúdo e o plano da expressão. O plano do conteúdo é também chamado de plano do significado, e tem a ver com o sentido daquilo que falamos. O plano da expressão é também chamado de plano do significante, e tem a ver com a forma com a qual veiculamos os sentidos. Dito de outra maneira, o plano da expressão tem a ver com os sons e o plano do conteúdo tem a ver com os sentidos. Falar uma língua é isso: juntar som e sentido (Oliveira, 2005, p. 21).

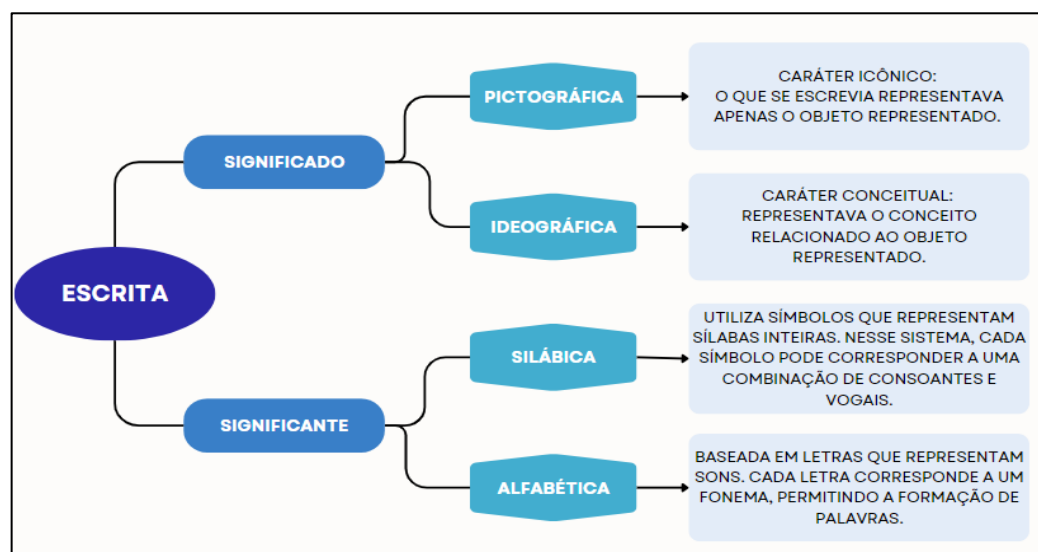
A distinção entre o plano do conteúdo ou do significado e o plano da expressão ou do significante é fundamental para a compreensão da linguagem humana. A relação entre som e sentido torna a comunicação possível, permitindo que os falantes de uma língua compartilhem e compreendam experiências e informações. Essa interação dinâmica entre os dois planos também revela a complexidade da linguagem, que se constitui como ferramenta de comunicação e um meio de construção de significados e de identidade cultural.

A Figura 1, demonstra a distinção entre os sistemas que representam significados e os sistemas que representam os significantes.

² Sistemas que representam o significado da escrita são conjuntos de símbolos ou sinais gráficos usados para transmitir ideias, pensamentos ou informações de forma visual.

³ Sistemas que representam o significante são aqueles que representam os sons ou a parte sonora das palavras por meio de símbolos gráficos. Em vez de se concentrarem no significado das palavras, eles se dedicam a mostrar como elas são pronunciadas.

Figura 1 - Sistemas de escrita / significado e significante



Fonte: Elaborado com base nos estudos de Oliveira (2005, p.22)

A ilustração mostra que os sistemas de escrita que representam significados estabelecem uma conexão direta entre os símbolos gráficos e as ideias ou conceitos que eles evocam. Diferentemente dos sistemas baseados na representação de sons, como a escrita alfabética, esses sistemas buscam transmitir significados de maneira mais imediata e intuitiva.

A começar pela escrita pictográfica, que consiste em um sistema de representação gráfica que utiliza imagens para comunicar ideias e conceitos. Pode ser considerada como um dos estágios mais primitivos do desenvolvimento da linguagem escrita, pois remonta a civilizações antigas, como os sumérios e os egípcios, que empregavam figuras para transmitir informações sobre seu cotidiano, crenças e transações comerciais.

As pictografias, por sua natureza visual, possibilitam uma compreensão imediata, uma vez que os símbolos representam objetos ou ações concretas. No entanto, essa forma de escrita apresenta limitações, especialmente em relação à representação de ideias abstratas e à expressão de nuances da linguagem falada. Portanto, com o tempo, as escritas pictográficas evoluíram para sistemas mais complexos, como a escrita ideográfica, em que os símbolos passaram a representar não apenas objetos, mas também conceitos e sons.

Nesse contexto, a escrita ideográfica se destaca por sua capacidade de transmitir significados de forma visual, permitindo que a comunicação ocorra sem a necessidade de uma correspondência fonética. Essa forma de escrita é rica em história e complexidade, refletindo nuances culturais e sociais das civilizações que a utilizaram. Outros sistemas, como os

hieróglifos egípcios⁴ e as antigas escritas cuneiformes⁵, também incorporam elementos ideográficos, combinando a representação de ideias com símbolos que podem sugerir sons.

Assim, a escrita ideográfica permitiu uma comunicação mais direta, especialmente em contextos em que a linguagem falada pode ser ambígua, ou seja, um símbolo pode evocar uma imagem clara na mente do leitor, facilitando a compreensão de conceitos complexos. No entanto, essa abordagem tem suas limitações; a representação de ideias abstratas pode ser desafiadora, e a necessidade de aprender um grande número de símbolos, o que pode dificultar o acesso à compreensão da escrita.

Desse modo, com o passar do tempo, esses sistemas evoluíram, para incorporar elementos alfabéticos ou silábicos, buscando uma representação mais dinâmica da linguagem. Para Oliveira (2005),

O grande salto na evolução dos sistemas de escrita se deu quando se passou a representar o plano da expressão, e não mais o do conteúdo. Se, por um lado, os significados são uma classe aberta (estão sempre aparecendo significados novos e desaparecendo outros tantos), os sons dos quais uma língua se utiliza são em número limitado. Os primeiros sistemas de escrita baseados no plano da expressão (dos sons) foram os sistemas silábicos. Como sabemos, uma sílaba é uma unidade hierarquicamente superior ao som individual. As sílabas podem ser compostas de um único som, mas também podem ser compostas de dois ou mais sons (Oliveira, 2005, p. 23).

Ao mudar o foco da representação dos significados para o plano dos significantes, os sistemas de escrita se tornaram mais eficientes. Dessa forma, a introdução de sistemas silábicos representa um avanço importante, pois permitiram a representação de unidades sonoras que são mais complexas do que os fonemas isolados. Ao utilizar sílabas, esses sistemas conseguem abarcar uma maior variedade de sons de forma mais econômica, reduzindo a necessidade de representar cada fonema individualmente.

⁴ Os hieróglifos egípcios são um sistema de escrita utilizado no antigo Egito, composto por caracteres pictográficos que representam tanto objetos concretos quanto ideias abstratas. Esse sistema combina símbolos que podem ser lidos como ideogramas (representando significados) e fonogramas (representando sons). Os hieróglifos eram frequentemente usados em monumentos, templos e túmulos, principalmente em contextos religiosos e administrativos. Eles desempenharam um papel importante na preservação da cultura egípcia, permitindo a documentação de mitos, histórias e rituais ao longo dos séculos.

⁵ As escritas cuneiformes são um dos mais antigos sistemas de escrita do mundo, desenvolvidos pelos sumérios na Mesopotâmia por volta de 3200 a.C. Esse sistema utiliza marcas em forma de cunha feitas em tabelas de argila com um instrumento pontiagudo. Inicialmente, as escritas cuneiformes foram utilizadas para registrar transações comerciais e informações administrativas.

Além disso, a possibilidade de uma sílaba ser composta por diferentes combinações de sons reflete a riqueza e a diversidade das línguas faladas, o que também evidencia como os sistemas de escrita se adaptam às particularidades fonéticas de cada língua, promovendo uma relação mais estreita entre a fala e a escrita. Contudo, “o ponto final da evolução dos sistemas de escrita se deu quando, ainda no plano da expressão, as escritas começaram a representar os sons individuais. Esse estágio é o que chamamos de escrita alfabética...” (Oliveira, 2005, p. 24).

Nesse contexto, a origem da escrita alfabética é um marco significativo na evolução da comunicação escrita, representando uma transição dos sistemas de escrita anteriores, que eram predominantemente ideográficos ou pictográficos. O alfabeto, tal como o conhecemos hoje, tem suas raízes em práticas escriturais que remontam a aproximadamente 2000 a.C., no Oriente Médio, particularmente entre os fenícios, que foram fundamentais na sua disseminação.

Os fenícios desenvolveram um sistema que consistia em um conjunto reduzido de símbolos, cada um correspondendo a um som (ou fonema) da língua falada. Essa possibilidade representava uma simplificação significativa em relação aos sistemas anteriores, que frequentemente utilizavam centenas de caracteres para expressar significados.

Dessa forma, a adoção do alfabeto fenício influenciou diversas culturas ao longo da história, incluindo os gregos, que, por volta do século VIII a.C., adicionaram vogais ao sistema, resultando em um alfabeto mais completo e flexível. Os romanos posteriormente adaptaram este alfabeto grego, que se tornou o precursor do alfabeto latino, amplamente utilizado na atualidade.

Nesse ínterim, o alfabeto trouxe consigo vantagens significativas para a comunicação. Sua simplicidade e eficiência permitiram registrar e disseminar o conhecimento. Assim, a escrita alfabética passou a desempenhar um papel primordial na preservação da cultura e da história, permitindo a documentação de textos literários, filosóficos, jurídicos e científicos. De acordo com Soares (2022),

O alfabeto, um *objeto cultural*, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos – no caso do nosso alfabeto, denominado *alfabeto latino*, com 26 letras – pode-se escrever qualquer palavra (Soares, 2022, p. 47).

Como um objeto cultural, o alfabeto se destaca como uma ferramenta de comunicação e como um marco na evolução do pensamento humano. A capacidade de segmentar as cadeias

sonoras da fala e representá-las graficamente revolucionou a forma como a linguagem é percebida e utilizada. A economia que o alfabeto oferece é um aspecto fundamental que merece ser enfatizado. A ideia de que um número limitado de símbolos pode ser combinado para formar uma infinidade de palavras e significados, reforça a eficiência desse sistema.

Neste momento, é importante refletir sobre o fato de que, a escrita que encontramos atualmente em nosso cotidiano abrange uma diversidade de formas e sistemas, que vão além do alfabeto. Ao analisarmos o que lemos diariamente, sejam sinais, ícones, gráficos, entre outros, percebemos que a comunicação escrita é multifacetada.

Essa diversidade ressalta a complexidade da linguagem escrita e sua capacidade de se adaptar a diferentes contextos, culturas e necessidades de comunicação. Assim, é necessário ampliar nossa compreensão sobre os diversos modos de escrita que permeiam nossa vida diária e como eles influenciam nossa interação com o mundo. Na verdade, “nas nossas práticas diárias, vamos encontrar todos os tipos de escrita que já apareceram” (Oliveira, 2005, p. 25).

No contexto atual, a presença de novas formas de escrita pictográfica e ideográfica tem se tornado cada vez mais relevante, refletindo as transformações na comunicação mediadas principalmente pela tecnologia e pela globalização, por meio de novas manifestações em plataformas digitais e na comunicação visual. Um exemplo dessa evolução é o uso de emojis⁶, que transcendem as barreiras linguísticas, permitindo que pessoas de diferentes culturas se comuniquem de maneira eficaz e rápida. É uma forma de comunicação, que se assemelha à escrita pictográfica e tem se integrado ao cotidiano, especialmente nas redes sociais.

Além dos emojis, os infográficos e as ilustrações também têm ganhado destaque como formas de escrita ideográfica. São elementos visuais que sintetizam informações complexas de maneira acessível e atraente, facilitando a compreensão de dados e conceitos. Em um mundo saturado de informações, a capacidade de transmitir mensagens de forma clara e visualmente impactante é fundamental, e isso tem levado a uma valorização crescente da comunicação visual.

Ademais, as plataformas digitais têm incentivado a criação de novas linguagens visuais, que combinam elementos pictográficos e ideográficos, como os memes. Esses conteúdos, que frequentemente mesclam texto e imagem, refletem o humor e a cultura contemporânea, ao mesmo tempo que abordam questões sociais, políticas e comportamentais. Assim, tornam-se uma forma de expressão popular que encapsula ideias complexas em um formato visual simples e compartilhável.

⁶ Símbolos gráficos que expressam emoções, objetos e ideias.

Desse modo, a presença de novas formas de escrita pictográfica e ideográfica no contexto atual evidencia a evolução da comunicação na era digital. À medida que a sociedade se torna cada vez mais interconectada, essas novas formas de escrita desempenham um papel importante na construção de significados e na promoção do entendimento entre diferentes culturas e contextos.

Diante do exposto, pode-se considerar que a história da escrita é um testemunho da evolução da comunicação humana, refletindo a capacidade de adaptação e inovação ao longo dos milênios. Desde os primórdios da escrita pictográfica e ideográfica até o desenvolvimento de sistemas alfabéticos, cada fase dessa trajetória marcou uma transformação significativa na maneira como as sociedades registraram e compartilharam conhecimento.

Por fim, à medida que avançamos para uma era digital, a escrita continua a se reinventar, incorporando novas formas e linguagens que refletem as dinâmicas sociais da atualidade. Assim, a história da escrita ilustra o progresso da humanidade em sua busca por compreensão, preservação da cultura e na formação da identidade coletiva, demonstrando como a capacidade de registrar pensamentos e ideias evolui em resposta às necessidades e aos desafios de cada época.

3.2 Natureza do sistema de escrita alfabética – características e propriedades

Conforme discutido na seção anterior, a escrita se constitui em uma tecnologia que transcende as barreiras temporais e espaciais, desempenhando um papel importante na sociedade. Tanto em contextos acadêmicos quanto em outros domínios sociais, sua relevância é indiscutível, pois possibilita a comunicação, a expressão de ideias e exerce uma função central na preservação e disseminação do conhecimento.

No contexto escolar, desde os primeiros anos da educação infantil, as crianças são gradualmente introduzidas ao sistema alfabético. Inicialmente, aprendem o alfabeto, os sons das letras e as sílabas. Com o avanço na escolaridade, ampliam sua compreensão sobre gramática, pontuação, ortografia e estrutura textual. Essa evolução contínua no domínio da linguagem escrita estabelece a base para que elas possam expressar suas ideias de maneira clara e eficaz, desenvolvendo habilidades essenciais para a comunicação.

Sob essa perspectiva, o aprendizado da escrita se revela uma tarefa desafiadora, pois exige tanto o domínio técnico quanto a apropriação simbólica da linguagem. Trata-se de um processo complexo, que requer tanto a habilidade de escrever quanto a compreensão do papel e da importância da escrita no contexto em que se está inserido.

Diante disso, torna-se indispensável abordar as questões conceituais que fundamentam a análise da escrita alfabética. A primeira dessas questões refere-se à conceituação do SEA. Quais são, de fato, as principais características desse sistema? Qual é sua natureza estrutural e funcional? Por conseguinte, refletir sobre essas questões é fundamental na compreensão da complexidade do processo de aquisição da escrita, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades importantes nessa forma de comunicação.

3.2.1 Sistema de escrita alfabética: código ou sistema de representação e notação?

O SEA desempenha um papel primordial na representação da linguagem em diversas culturas e sociedades. Entretanto, sua natureza tem sido objeto de debates, especialmente no que se refere à sua definição. Tal discussão é necessária, pois a maneira como o SEA é caracterizado traz implicações significativas para as abordagens pedagógicas adotadas na alfabetização, impactando a forma como os educadores ensinam e os alunos aprendem a escrever.

Em outras palavras, a escrita pode ser vista de maneiras distintas, e a forma como é entendida influencia diretamente as práticas cotidianas em sala de aula. São diferentes perspectivas que trazem implicações para o ensino, refletindo-se nas estratégias utilizadas para desenvolver e consolidar a competência escrita. Como afirma Ferreiro (2011, p. 14), a escrita “pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”.

Com base nas ideias apresentadas pela autora, fica evidente que a definição da natureza do sistema de escrita alfabética vai além de meras questões terminológicas no contexto da alfabetização. A forma como o SEA é entendida tem influência significativa na aquisição na aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse contexto, ao analisarmos a natureza do sistema de escrita, baseamos nossa investigação nas teorias propostas por Ferreiro (2011), Morais (2005, 2012) e Soares (2022), que criticam a visão reducionista da escrita alfabética como um simples código de transcrição fonética. Dessa forma, Morais (2005, p. 29) explica que:

Até hoje, a maioria dos que se dedicam à alfabetização – professores, psicólogos ou linguistas – usa de forma corriqueira três expressões para referir-se ao sistema de escrita alfabética, à leitura e a escrita dos alunos principiantes. Estamos falando das palavras “código”, “decodificar” e

“codificar”. Elas parecem ter se cristalizado com o tempo, de modo a impedir que busquemos formas mais adequadas para nomearmos o mesmo objeto e fenômenos a que se referem.

Corroborando com as ideias apresentadas por Moraes (2005), Soares (2022, p. 47) considera que,

Consequentemente, se se considera o seu significado literal, o verbo codificar denota a utilização de um sistema de sinais ou signos que substituem os grafemas do sistema alfabético, e o verbo decodificar denota, literalmente, a decifração de sinais ou signos traduzidos para o sistema alfabético. Assim, este, o sistema alfabético, é o sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente – não é um código, a não ser que se considerasse que os grafemas “substituem” os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro: os grafemas representam os sons da fala, e o sistema de escrita alfabético foi inventado como um sistema de representação, não como um código.

As considerações propostas de Moraes (2005) e Soares (2022) ressaltam a distinção entre os conceitos de "código" e "sistema de representação" no contexto do SEA. O uso dos verbos "codificar" e "decodificar" implica a existência de um sistema anterior, em que sinais ou signos são trocados por outros elementos. No entanto, essa lógica não se aplica ao SEA, que deve ser compreendido como um sistema de representação, pois a escrita alfabética não transcreve ou substitui algo que já existe.

Desse modo, a concepção do SEA como um código oferece uma visão simplificada do funcionamento da escrita. Tal abordagem ignora a riqueza e a complexidade da representação da linguagem, reduzindo a função da escrita a uma mera transcrição linear da fala, pois desconsidera as nuances ortográficas, as convenções linguísticas e as variações contextuais que são fundamentais para o uso efetivo da escrita.

Portanto, é fundamental reconhecer que o SEA se configura como um sistema dinâmico e multifacetado, cuja principal função é representar a linguagem oral. A escrita, como um sistema de representação, transforma sons, palavras e ideias em símbolos visuais, como letras e palavras. Desse modo, quando a criança começa a entender a língua escrita, mesmo antes de receber instrução formal, ela gradualmente constrói esse sistema de representação. Nesse processo, busca compreender como os símbolos gráficos (letras) correspondem a sons e palavras faladas, formulando suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

É importante destacar que, nesse processo, a criança reflete, de maneira individual e intuitiva, a descoberta de que a escrita representa a fala. Essa construção acontece de forma gradual e é ajustada à medida que ela recebe instrução formal, o que lhe permite compreender

o funcionamento da escrita. Adicionalmente, ressaltamos que, “[...] a escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não com um código”, por isso consideramos que “[...] a escrita, para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional” (Soares, 2022, p. 48).

Com base nas ideias expostas por Soares (2022), é possível afirmar que para a criança, no decorrer de seu desenvolvimento e aprendizagem, a escrita desempenha uma função dual: atua como um sistema de representação que possibilita a expressão de ideias e sons, e como um sistema notacional que organiza e estrutura essas expressões de forma compreensível. Essa visão ressalta a necessidade de aprofundar na compreensão desses conceitos, a fim de promover um ensino que leve em conta tanto os aspectos técnicos da escrita, quanto a compreensão de seu papel na comunicação. Assim, Soares (2022, p. 49) afirma que,

[...] a escrita é, para a criança, um *sistema notacional* porque, ao compreender o que a escrita *representa* (a cadeia sonora da fala, não o seu conteúdo semântico), precisa também aprender a *notação* com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema).

Diante tal afirmação, é importante destacar que o SEA, como sistema de representação e como sistema notacional, embora sejam distintos em suas definições e funções, são indissociáveis. Nesse contexto, eles se diferenciam, pois, enquanto o sistema de representação foca na equivalência entre sons e letras, o sistema notacional lida com a forma como essas letras e palavras são dispostas no espaço escrito, estabelecendo regras sobre pontuação, paragrafação e a disposição geral do texto.

São processos indissociáveis, na medida em que a eficácia da comunicação escrita depende da interação entre eles. Uma representação gráfica eficaz, que não respeite as normas do sistema notacional, pode levar à confusão e à falta de clareza na mensagem. Da mesma forma, um sistema notacional sem uma representação que transmita adequadamente os sons e significados da linguagem não cumpriria sua função de comunicação.

Desse modo, compreender a natureza do SEA requer uma análise integrada, pois a interação entre esses aspectos é fundamental para que a criança aprenda a escrever, bem como compreenda a importância da organização e da estrutura na expressão de suas ideias. Assim, para consolidar a aprendizagem da escrita alfabética, a criança precisa dominar ambos os aspectos: primeiro, entender que a escrita representa a fala, e depois, aprender as regras notacionais.

Portanto, é primordial reconhecer o SEA como um sistema de representação e notação, destacando sua natureza multifacetada. Ao adotar essa perspectiva, é possível ultrapassar uma visão reducionista que limita a escrita a um simples ato de codificação, abrindo espaço para um entendimento amplo, que valoriza as habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na construção da escrita, bem como as diferentes dimensões socioculturais que influenciam esse processo.

3.2.2 Propriedades do sistema de escrita alfabética (SEA): natureza multifacetada - representação e notação.

A compreensão da escrita alfabética como um sistema de representação é ressaltada por Morais (2012), que enfatiza a importância de considerar as letras não apenas como símbolos isolados, mas como elementos dotados de significado e função dentro da língua. Para o autor, a escrita deve ser vista como um processo dinâmico que articula a relação entre os sons da fala e suas representações gráficas. Essa perspectiva destaca a necessidade de analisar tanto o que as letras representam quanto a forma como elas se organizam para construir significados.

Nesse contexto, Morais (2012) enfatiza que a compreensão dessas questões é fundamental para que os aprendizes consolidem o processo de aquisição do SEA. Ele destaca duas dimensões essenciais que configuram as propriedades desse sistema. A primeira diz respeito ao significado e à representação das letras, enquanto a segunda aborda o processo de formação das notações a partir dessas letras.

Em outras palavras, essas dimensões investigam o que cada letra representa e como elas se combinam para gerar significados, ou seja, tanto os elementos conceituais, que dizem respeito ao entendimento do valor de cada letra, quanto os aspectos convencionais, que se referem às regras e padrões que regem a escrita. Nesse ínterim, Morais (2012) descreve um conjunto de dez propriedades fundamentais para a alfabetização, que auxiliam os aprendizes a estabelecer conexões significativas entre os sons da fala e as representações gráficas, facilitando, assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. São elas,

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra

e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras; 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;

6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais, 2012, p. 51).

De modo geral, as propriedades do SEA, são a base para a compreensão da escrita e do processo de alfabetização. Em essência, o SEA é composto por letras que formam um repertório finito e que não podem ser inventadas, diferenciando-se de números e outros símbolos, o que garante a consistência e a padronização necessárias para a comunicação escrita.

Além disso, as letras possuem formatos fixos, e a sua sequência pode resultar em alterações que geram palavras distintas e, por consequência, mudam seus significados. Também é possível que as letras se repitam em diferentes palavras, permitindo que termos variados compartilhem as mesmas letras.

Outro ponto relevante é que, nem todas as letras podem ocupar certas posições dentro das palavras, e algumas combinações de letras não são viáveis, estabelecendo padrões que auxiliam na leitura e na escrita. Assim, as letras representam os sons das palavras de maneira independentemente das características físicas ou funcionais dos elementos, no que se denomina realismo nominal⁷, evidenciando a natureza abstrata da escrita alfabética.

É igualmente importante destacar que as letras representam segmentos sonoros menores do que as sílabas orais. Embora tenham valores sonoros fixos, algumas letras podem representar mais de um som, e certos sons podem ser notados por mais de uma letra. Essa característica evidencia a complexidade da relação entre fonemas e a grafia.

Além disso, há variações nas combinações entre consoantes e vogais, mesmo que a estrutura predominante na língua portuguesa seja a consoante-vogal. Entender essas

⁷ No realismo nominal a escrita é uma representação direta do objeto. Essa visão inicial é comum em crianças durante os estágios iniciais de alfabetização, quando tendem a perceber a escrita de forma concreta, vinculada diretamente ao que observam ou conhecem.

combinações e a relação entre sons e letras é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois facilita o reconhecimento de padrões, contribui para uma leitura fluente e precisa, e ajuda a lidar com as variações fonológicas da língua. O domínio dessas propriedades fortalece tanto a capacidade de leitura quanto a construção da escrita de forma eficiente e autônoma.

Diante do exposto, torna-se fundamental refletir sobre a complexidade do processo de aquisição do SEA no contexto da escola. Compreendê-lo em suas múltiplas dimensões possibilita a formulação de estratégias para o ensino da escrita. Para tanto, no próximo capítulo, abordaremos a escrita no ambiente escolar, enfatizando suas características como sistema de representação e notação, proporcionando a compreensão de suas diferentes nuances.

4 A ESCRITA NA ESCOLA

A aprendizagem da escrita, em contraste com a aquisição da fala, é um processo eminentemente cultural, que exige a mediação pedagógica e não ocorre de forma espontânea. Enquanto a fala pode ser considerada um instinto humano, adquirida pela simples exposição ao ambiente linguístico, a escrita é uma invenção cultural, construída ao longo da história da humanidade. Isso porque,

[...] a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna”. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma *visualização* dos sons da fala, não um instinto” (Soares, 2022, p. 45).

Na verdade, a criança, desde cedo, está exposta aos sons e às interações verbais de seu meio, o que possibilita que a fala seja adquirida nas interações sociais e culturais, sem a necessidade de um ensino formal. O simples fato de a criança estar inserida em um ambiente onde se fala a língua materna é suficiente para que ela internalize as regras fonológicas, sintáticas e pragmáticas da língua. Contudo, a escrita, por outro lado, é uma construção cultural e simbólica que requer o ensino formal e estruturado, sendo mediada por práticas pedagógicas intencionais. Nessa abordagem,

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas, é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se então, do princípio alfabético (Soares, 2022, p. 51).

Assim, por se tratar de um processo que representa os sons da fala em símbolos visuais, como letras e outros sinais gráficos, a aquisição da escrita não ocorre de forma automática; ela precisa ser ensinada de maneira sistemática, uma vez que envolve habilidades cognitivas complexas. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental, pois é a instituição social responsável por introduzir e sistematizar esse conhecimento. Torna-se o espaço privilegiado para a aprendizagem da escrita, pois oferece as condições necessárias para que os estudantes desenvolvam essa competência. Ademais, a instituição escolar deve ensinar o

sistema gráfico da língua, bem como promover práticas letradas que possibilitem o uso social da escrita em diferentes contextos. Segundo Carvalho (2013),

Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis. É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspectiva da recepção quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui (Carvalho, 2013, p. 187).

Desse modo, a escola tem um papel fundamental ao estruturar o ensino da escrita e possibilitar a apropriação de uma habilidade que surge mediante a uma necessidade social de registrar o conhecimento, de organizar as ideias e comunicar, viabilizando a inserção e participação ativa na sociedade. Afinal, é papel da instituição escolar garantir que os alunos adquiram o domínio técnico da escrita e a capacidade de usar a língua escrita de forma consciente, consistente, criativa e crítica, preparando-os para enfrentar os desafios sociais e acadêmicos que encontrarão ao longo de sua trajetória formativa e na vida em sociedade.

Portanto, após examinar as propriedades do sistema de escrita alfabética e o papel da escola em sua consolidação, é essencial refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas no ambiente de alfabetização. Essa reflexão deve considerar as diversas perspectivas que influenciam a abordagem educativa, assim como as concepções que orientam o processo de ensino. É importante discutir como essas diferentes abordagens afetam a apropriação do sistema alfabético pelos alunos, uma vez que cada perspectiva pode ter implicações significativas na forma como os estudantes se relacionam com a escrita e desenvolvem suas habilidades linguísticas.

Dessa forma, a seguir, exploraremos as concepções SEA e suas implicações nas metodologias de ensino. Elas orientam a escolha das estratégias pedagógicas, determinando práticas de ensino e impactando diretamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. É preciso compreendê-las para que possa proporcionar um ambiente de aprendizagem eficaz, para todos os alunos.

4.1 Escrita alfabética e métodos tradicionais de alfabetização

A escola ao assumir a responsabilidade de alfabetizar se deparou com inúmeros desafios para garantir esse o aprendizado da leitura e da escrita pelas crianças. Com isso, passou-se à

mobilização de estabelecer métodos de ensino que fossem eficazes (Mortatti, 2000). Por uma perspectiva histórico, a preocupação com a alfabetização vem associada ao método de ensino. Morais (2012, p. 27) afirma que "qualquer método de ensino e aprendizagem, especialmente os métodos de alfabetização, possui uma teoria que define o objeto de conhecimento a ser adquirido". Nesse sentido, ao abordarmos a escrita alfabética, é fundamental refletir sobre as concepções que a sustentam e sobre as metodologias utilizadas para sua consolidação.

A começar pelos métodos tradicionais de escrita, que se fundamentam em uma perspectiva empirista de aprendizagem, priorizando a cópia e a memorização como elementos principais. Esses métodos assumem que o aprendizado da escrita ocorre, sobretudo, por meio da prática repetitiva, acreditando que a exposição constante e o treino mecânico são suficientes para consolidar as habilidades de escrita.

Nessa perspectiva, é importante apresentar de maneira concisa os principais métodos tradicionais frequentemente utilizados no contexto educacional. Dentre esses, os métodos sintético e analítico se destacam, pois, embora adotem abordagens diferentes, compartilham características semelhantes, pois ambos consideram o processo de escrita como uma simples transcrição da língua falada.

Desse modo, os métodos sintéticos⁸ se desdobram em abordagens que partilham a perspectiva de que a aquisição do sistema de escrita deve iniciar-se a partir de unidades linguísticas elementares, tais como letras, sílabas ou fonemas. Essas unidades, ao serem combinadas progressivamente, possibilitam a leitura de palavras, frases e textos. É como afirma Frade (2007),

Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. De maneira geral parece que a escolha por apenas um caminho para sistematização das relações fonema grafema a letra, o fonema ou a sílaba, é que diferencia o tratamento em torno das correspondências fonográficas. (Frade, 2007, p. 22)

Nessa perspectiva, esses métodos tendem a simplificar o processo de alfabetização, ao focar principalmente na correspondência entre letras e sons, o que pode levar os alunos a memorizarem padrões sem compreenderem os princípios subjacentes da linguagem escrita.

⁸ Os métodos sintéticos iniciam com a leitura dos elementos gráficos e progridem até a leitura integral das palavras. Entre eles estão o método alfabético, fonético e silábico.

Além disso, a ênfase na decodificação fonética negligencia a importância da compreensão do significado das palavras e do contexto em que são utilizadas. Além disso,

A crítica a esse modelo de alfabetização fez-se no próprio interior da perspectiva sintética. Os adeptos dos métodos fônicos acusaram que tal procedimento artificializava o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondiam aos sons que as letras representavam). Assim, os defensores dos métodos fônicos adotaram o pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições fonéticas da criança e em sua capacidade de imitação de sons específicos. (Galvão e Leal, 2005, p. 19).

Assim, embora os métodos sintéticos sejam frequentemente utilizados no ensino da leitura e da escrita, eles tendem a priorizar a decodificação das palavras em detrimento da reflexão e compreensão. Ao se concentrarem principalmente na associação entre letras e sons para formar palavras, essas abordagens podem criar lacunas na habilidade dos alunos de compreender o que leem.

Já os métodos analíticos⁹ se assemelham aos sintéticos na medida em que também compreendem o sistema de escrita alfabética como um código, mas se diferem no princípio de que a abordagem começa com unidades maiores e mais significativas da linguagem, como palavras, frases ou pequenos textos, para posteriormente analisar as partes menores. Para Frade (2007),

O segundo grupo de métodos, os analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (Frade, 2007, p. 26)

Desse modo, ao supor que os aprendizes podem deduzir naturalmente a compreensão das partes a partir do todo, esses métodos não fornecem o suporte necessário para os alunos que precisam de instrução explícita e sistemática na identificação de letras, sons e padrões fonéticos. Essa visão simplificada da alfabetização desconsidera a importância da construção ativa do conhecimento. Ademais,

⁹ Os métodos analíticos começam com a leitura de palavras, frases ou histórias e, em seguida, concentram-se em reconhecer os elementos gráficos, como sílabas e letras.

Indiferente, porém, da orientação adotada, o objetivo tanto em métodos sintéticos quanto em métodos analíticos, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora se possa identificar, nos métodos analíticos, a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas e fonemas (Soares, 2022, p. 19).

Tanto o método sintético quanto o analítico apresentam limitações ao se basearem na correlação direta entre letras e sons, necessitando de uma introdução gradual ao processo de alfabetização. Essa aprendizagem ocorre de maneira fragmentada, concentrando-se em atividades como cópias, memorização e repetição. Além disso, esses métodos evidenciam a falta de consideração pelos conhecimentos prévios que os alunos trazem em relação à escrita, suas ideias e hipóteses.

Nesse contexto, nos métodos tradicionais de alfabetização, os alunos são frequentemente tratados como "folhas em branco", o que pode levar a uma postura passiva durante o processo de aprendizagem. Essa abordagem limita as oportunidades dos estudantes de expressar suas próprias ideias, experiências e percepções do mundo, impedindo-os de contribuir ativamente para o seu próprio aprendizado. Essa dinâmica pode resultar em um ambiente educacional que não favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, conforme observado por Moraes,

Segundo 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 (Moraes, 2012, p. 27).

A perspectiva em questão entende a aprendizagem como uma simples absorção de informações externas, desconsiderando a necessidade do aprendiz de desenvolver suas próprias estratégias para compreender o sistema de escrita. São abordagens que não reconhecem a capacidade do estudante de construir o conhecimento e participar ativamente do processo educativo. Ignoram a relevância da reflexão, da análise crítica e da construção de significados.

Considerando o exposto, torna-se necessário contemplar paradigmas conceituais que reconheçam a criança como agente ativo na construção do saber, e não meramente como um recipiente passivo de estímulos externos. É essencial promover um aprendizado significativo e engajador, respeitando a individualidade e os saberes prévios dos estudantes., pois é inadmissível submeter os estudantes brasileiros a empreitadas malsucedidas de alfabetização.

Neste cenário, em contraposição à visão dos métodos convencionais de alfabetização, surge o paradigma construtivista, na versão epistemológica genética¹⁰ de Piaget, difundido principalmente por meio das contribuições de Emília Ferreiro. Essa nova perspectiva revolucionou a compreensão do processo de aprendizagem ao desfazer a separação entre a aquisição do sistema de escrita e as práticas efetivas de leitura e escrita e serão aqui discutidas.

4.2 Uma abordagem psicogenética

Como demonstrado, as abordagens tradicionais apresentam o aprendizado do sistema alfabético de escrita como um processo mecânico de codificação e decodificação. Em contrapartida, o estudo realizado por Ferreiro e Teberosky concentra-se principalmente nos processos mentais que ocorrem na construção da compreensão inicial da escrita alfabética. Em outras palavras, o foco está na escrita como um sistema de representação, analisado sob a ótica da psicogênese, dentro da perspectiva da teoria piagetiana. Para elas,

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que o acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova sua antecipação e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) (Ferreiro e Teberosky 1999, p.24).

Partindo do princípio de que a alfabetização não deve se limitar à recepção passiva de informações, as autoras ressaltam que a criança é um agente ativo em sua própria educação, empenhando-se em compreender a linguagem que a cerca, em uma postura ativa que reflete a necessidade de entender as estruturas e regras que regem a comunicação, ao invés de simplesmente reproduzir padrões estabelecidos. Ferreiro e Teberosky nos convidam a reconsiderar o papel da criança no processo de aprendizagem, reconhecendo-a como

¹⁰ A epistemologia genética de Piaget é a teoria que explora como as crianças constroem ativamente seu conhecimento por meio da interação com o ambiente. Piaget enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios específicos e universais, nos quais as crianças assimilam, acomodam e equilibram informações para entender o mundo ao seu redor.

protagonista de sua formação. Essa abordagem, que se distancia dos métodos tradicionais, valoriza a curiosidade e a criatividade, além de enfatizar a importância de um ambiente educacional que promova a exploração e a reflexão.

Assim, essas novas perspectivas trouxeram uma visão diferenciada sobre a compreensão da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito à alfabetização. A abordagem construtivista, nesse contexto, destaca a importância da experiência prática e da imersão em situações reais de leitura e escrita como fatores importantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, promovendo um aprendizado significativo e ativo, em que as crianças participam ativamente na construção de seu conhecimento.

Contudo, apesar dos avanços e das contribuições, a teoria da psicogênese da escrita ainda apresenta algumas falhas e limitações. Segundo Moraes (2012), uma das principais questões está relacionada ao equívoco entre teoria psicolinguística e metodologia de ensino, que muitas vezes, compromete a aplicação prática dos princípios teóricos no ambiente educacional.

Essa situação pode resultar na falta de uma proposta de ensino clara ou no uso de estratégias inadequadas. Por isso, é fundamental ter uma compreensão conceitual sobre a psicogênese da escrita, a fim de assegurar práticas pedagógicas adequadas e eficientes. Uma compreensão clara desse conceito pode contribuir para a formulação de abordagens de ensino bem fundamentadas e alinhadas aos objetivos de aprendizagem dos alunos, favorecendo o processo de alfabetização.

Diante dessa abordagem, é importante destacar o conceito de psicogênese da escrita, se dedica a compreender o desenvolvimento da aprendizagem da escrita nas crianças, desde os níveis iniciais até o domínio dessa habilidade. A teoria explora as hipóteses que a criança percorre na construção do conhecimento sobre a escrita, considerando tanto os fatores cognitivos quanto os aspectos sociais e culturais que influenciam esse processo.

Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam que todo conhecimento tem sua origem, sua gênese. Assim, entendemos a psicogênese como o processo de compreensão de como cada aluno concebe sua escrita, organiza seu pensamento e atribui significados. Este processo envolve a aquisição das habilidades básicas de escrita e a compreensão das estruturas subjacentes ao pensamento e à linguagem, bem como a maneira como o indivíduo internaliza e constrói seu próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente e com os outros. É como define Soares, (2022), “[...] a psicogênese da escrita: um modelo explicativo da gênese (da origem) dos processos cognitivos (psíquicos) que conduzem a criança, ao longo de seu

desenvolvimento, à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras” (Soares, 2022, p. 55).

Esse enfoque ressalta a ideia de que a escrita é uma construção mental da criança, moldada por suas interações com o ambiente e suas experiências de aprendizagem. Além disso,

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito. (Morais, 2012, p. 53)

Sob essa ótica, Ferreiro e Teberosky (1999) traçam um percurso evolutivo que abrange os níveis de conceitualização da escrita, destacando que o aprendizado ocorre por meio de desafios e conflitos cognitivos. As autoras identificam diferentes níveis que as crianças atravessam ao longo do processo de construção do conhecimento sobre a escrita, desde a descoberta inicial de que a escrita é um sistema simbólico até o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como a compreensão das regras ortográficas e gramaticais.

Esses níveis não seguem uma linearidade rígida, mas são marcados pela interação constante entre o que a criança já sabe e as novas informações que assimila, o que reforça a importância de um ambiente rico em estímulos e oportunidades de experimentação no processo de alfabetização. É como afirma Coutinho (2005, p. 49), "para aprender a escrever, é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo: quanto mais fizer isso, mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita". Essa perspectiva reforça a necessidade de permitir que os alunos pratiquem a escrita desde cedo, mesmo que ainda não dominem completamente a grafia correta, pois a prática contínua contribui para o desenvolvimento gradual de suas habilidades.

Dessa forma, quanto mais engajada nesse processo, mais facilmente a criança compreenderá como a escrita funciona, incluindo aspectos como a organização textual, a estrutura das palavras e as convenções ortográficas. Essa prática contínua e exploratória fortalece as habilidades de escrita e promove uma compreensão significativa do sistema de escrita. É como menciona Soares (1999),

No que se refere ao processo de alfabetização, a concepção psicogenética da aquisição do sistema de escrita e as contribuições das ciências linguísticas, particularmente da Psicolinguística, "transformaram" o conceito de sujeito

aprendiz da escrita - não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando com e sobre a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidades nele, submetendo a prova essas hipóteses e supostas regularidades. Altera-se, assim, radicalmente, a orientação do processo de aprendizagem e o significado das dificuldades enfrentadas pela criança nesse processo (Soares, 1999, p. 61).

Como ressaltado por Soares (1999), para que um aluno compreenda o sistema alfabético, é preciso que ele se envolva em práticas de leitura e escrita de palavras, frases ou textos que não foram previamente ensinados. Esse processo é fundamental para entender como a criança interpreta o sistema de escrita. Coutinho (2005, p. 49) complementa essa ideia ao afirmar que “a oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa e para que serve.”

Ao proporcionar essas experiências, criamos um cenário de descoberta em que as crianças podem experimentar e testar suas ideias sobre a escrita. Essa dinâmica de aprendizagem ativa favorece a construção do conhecimento e estimula a reflexão crítica sobre o processo de escrita, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais à alfabetização.

Então, fica evidente que os métodos tradicionais de alfabetização, como discutidos anteriormente, são confrontados por uma abordagem na qual a criança aprende escrevendo, interagindo com a língua escrita, e utilizando seus conhecimentos prévios para levantar e testar hipóteses sobre as correspondências entre linguagem oral e escrita, sem a imposição de uma sequência pré-determinada. É como afirma Soares,

Opondo-se a essas atividades "controladas" de escrita, as concepções psicogenética e psicolinguística sobre a aquisição da escrita geraram as atividades de "escrita espontânea"; o pressuposto é de que não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever: escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para as grafias de que necessita (Soares, 1999, p. 62).

A abordagem de escrita espontânea se distingue das atividades tradicionais de escrita controlada. Em lugar de exigir que a criança tenha dominado completamente as habilidades de escrita antes de iniciar o processo, essa perspectiva incentiva a prática desde o início, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre por meio da experiência. Ao permitir que as

crianças escrevam de forma livre, os erros e equívocos se tornam elementos significativos na trajetória de aprendizagem.

Nesse contexto, a participação em atividades de escrita livre traz a expectativa de que as crianças cometam erros durante o processo, uma vez que estão experimentando e explorando a linguagem. Esses equívocos não devem ser encarados como falhas, mas como oportunidades de aprendizado que permitem aos alunos testar suas hipóteses sobre a escrita.

Além disso, as incorreções oferecem uma visão clara sobre as áreas específicas em que os alunos necessitam de suporte adicional. Essa identificação permite uma intervenção direcionada, contribuindo para o progresso individual de cada criança. Assim, na escrita espontânea, os erros são reconhecidos como parte integrante do processo de alfabetização, promovendo um aprendizado significativo e enriquecedor.

Com base nesses fundamentos, Ferreiro e Teberosky, por meio de suas pesquisas, delineiam as hipóteses de escrita que traçam o processo evolutivo da aquisição do SEA. Dessa forma, os níveis da psicogênese da escrita descrevem o desenvolvimento da escrita infantil, desde o período pré-silábico até o alfabético, sendo essenciais para compreender como as crianças aprendem a ler e escrever. Esse entendimento abrange suas concepções sobre letras e sons, assim como as estratégias que utilizam ao enfrentar desafios na escrita.

4.2.1 Nível pré-silábico

A começar pelo nível pré-silábico, que marca o início do desenvolvimento da escrita infantil. Caracteriza-se pela ausência de correspondência entre letras e sons da fala, com crianças produzindo rabiscos, desenhos ou marcas no papel, sem conexão direta com a linguagem escrita convencional, pois ainda não compreendem que letras representam sons específicos da fala, muitas vezes atribuindo significados arbitrários aos símbolos criados.

Nessa hipótese, é comum as crianças desenharem linhas aleatórias e atribuírem significados específicos, como representações de pessoas ou objetos. Essas tentativas iniciais, embora não convencionais, evidenciam o interesse da criança em explorar e experimentar a linguagem escrita. Assim, mesmo que não haja uma compreensão completa, esse nível marca o início do reconhecimento da importância da escrita como meio de comunicação, iniciando assim o processo de desenvolvimento das habilidades de alfabetização.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no nível pré-silábico, a criança ainda não diferencia desenho de escrita, permanecendo em uma fase predominantemente icônica. Nesse estágio, manifesta-se o realismo nominal, ou seja, a criança associa o tamanho de seres e objetos

com a quantidade de letras que os representam. Além disso, utiliza formas familiares, como símbolos, desenhos ou até mesmo letras conhecidas, em suas primeiras tentativas de escrita, compondo suas hipóteses iniciais.

Desse modo, as crianças veem a escrita como uma representação direta do objeto, ou seja, o realismo nominal, interpretando as palavras com base em suas experiências imediatas e compreensão ainda em desenvolvimento da linguagem. Elas tendem a associar as palavras diretamente aos objetos ou conceitos que conhecem, sem considerar sua representação mais abstrata ou geral. “Logo, se a criança é solicitada a escrever a palavra BOI, provavelmente ela o fará utilizando muitas letras, porque o boi é um animal grande e, na concepção do aprendiz, essa característica precisa ser grafada” (Coutinho, 2005, p.53).

Ademais, de acordo com Moraes (2012), na hipótese pré-silábica, as crianças ainda não perceberam que a escrita registra no papel a pauta sonora. Elas não conseguem compreender o que a escrita representa. Contudo,

[...] “há sim muita vida”, muito trabalho cognitivo no período pré-silábico. Embora vejamos que há algo de comum, em toda a etapa pré-silábica, na maneira de responder o quê, não podemos deixar de perceber grandes progressos que o aprendiz irá fazendo, pouco a pouco, na maneira de interpretar como a escrita cria notações ou representações (Moraes, 2012, p. 54).

Portanto, é fundamental reconhecer que a compreensão da relação entre a escrita e os sons ocorre de maneira gradual. No início, as crianças apresentam uma percepção limitada, mas, ao longo do tempo e com intervenções adequadas, elas conseguem desenvolver uma visão ampla e elaborada desse fenômeno. São avanços que evidenciam a complexidade do aprendizado da escrita e a importância de um apoio contínuo e direcionado, que possibilite às crianças aprimorar suas habilidades de alfabetização.

4.2.2 Nível silábico

Os estudos de Ferreiro e Teberosky demonstram que o nível silábico é caracterizado pela capacidade das crianças de associar símbolos escritos às unidades sonoras da fala, especificamente às sílabas. Nessa hipótese, elas utilizam uma letra ou um conjunto de letras para representar cada sílaba das palavras que desejam escrever. Essa prática marca um avanço importante em relação ao nível anterior, pois permite que as crianças comecem a explorar a sonoridade das palavras, incentivando a percepção auditiva e a análise da estrutura fonológica.

Além disso, a escrita silábica pode ser classificada em duas categorias distintas: silábico quantitativo, caracterizada pela escolha arbitrária de letras pelas crianças, sem considerar sua correspondência com os sons das sílabas e a silábica com valor sonoro (silábico qualitativo), na qual as crianças atribuem uma letra a cada sílaba pronunciada, estabelecendo uma relação direta entre letras e sons. O que acontece nessa fase é uma “mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre forma escrita e a expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209).

Sob essa ótica, o nível silábico marca a primeira indicação de que as crianças compreendem que a escrita reflete a fala. Neste nível, elas começam a focar nas semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Como resultado desse processo, eventualmente, passam a considerar a hipótese de que as letras representam sons consistentes e previsíveis. É como considera Morais (2012),

A aparição de uma hipótese silábica significa, de fato, uma grande revolução no modo como a criança responde às questões o que e como. Com relação à primeira, ela passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. Quanto à segunda questão, sabemos que, no auge da hipótese silábica, ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Esse é um grande salto: embora, em seu processo de reconstrução do alfabeto, ela ainda não tenha atingido a visão dos adultos e de outras crianças já alfabetizadas, descobriu que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas (Morais, 2012, p. 58).

Em síntese, a hipótese silábica na escrita infantil representa um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse nível, a criança começa a reconhecer que a escrita reflete os sons da fala, o que demonstra um progresso na compreensão do sistema alfabético. À medida que os aprendizes progridem em sua aprendizagem, eles transitam gradualmente entre a escrita silábica e a alfabética, entrando em um nível denominado silábico-alfabético.

4.2.3 Nível silábico-alfabético

Ferreiro e Teberosky destacam que nesse nível, as crianças utilizam tanto sílabas quanto letras isoladas na escrita de palavras. Elas começam a perceber que as letras representam sons específicos dentro das sílabas e, à medida que progridem no processo de alfabetização, ajustam a quantidade e a escolha das letras. Esse avanço ocorre à medida que as crianças reconhecem

que as letras estão diretamente ligadas aos sons das palavras e que diferentes combinações de letras podem formar diferentes sons.

Morais (2012) enfatiza a importância de uma análise atenta das sílabas orais, para que se possa identificar corretamente os sons que as compõem. Esse cuidado é necessário para que o aprendizado da escrita avance de maneira consistente, permitindo que as crianças compreendam as relações entre letras e sons de forma mais precisa. Além disso,

[...] é preciso ver a etapa silábico-alfabética não apenas como um “período de transição”, mas com um período de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema. Quanto mais tal aprendizado avança, mais curto é o processo de transição. Por isso, costumamos dizer que as crianças que atingem uma hipótese silábico-alfabética já estão, quase em sua totalidade, “a salvo” do fracasso escolar que gera analfabetismo (Morais, 2012, p. 63).

O autor destaca que a fase silábico-alfabética é fundamental no processo de alfabetização, pois é nesse estágio que as crianças começam a consolidar as relações entre grafemas e fonemas. Quanto mais completo é esse aprendizado, mais rápido será o avanço para a escrita alfabética. Enxergar essa fase como um período de construção dessas correspondências ajuda a valorizar o progresso das crianças, uma vez que, ao dominarem essa habilidade, estarão em uma posição segura em relação ao risco de fracasso escolar.

A hipótese silábico-alfabética indica que a criança está avançando no domínio da leitura e da escrita, o que, na maioria dos casos, previne dificuldades que podem levar ao analfabetismo. Garantir que o aprendizado na hipótese silábico-alfabética ocorra de forma adequada é essencial para que os estudantes possam atingir o nível alfabético. Nesse processo, é importante que os alunos consolidem a compreensão das correspondências entre letras e sons, o que facilitará o avanço para a escrita e leitura fluentes

4.2.4 Nível alfabético

No nível alfabético, os alunos já demonstram em sua escrita uma preocupação com a análise fonética, pois compreendem o que e como a escrita representa. Nesta hipótese do desenvolvimento da linguagem escrita, as crianças começam a perceber a relação entre letras e sons da fala. Elas reconhecem que as letras representam unidades sonoras da linguagem oral e começam a usar esse entendimento para formar palavras escritas. Nessa perspectiva, a criança

[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 213).

Para as autoras, nesse estágio, a criança começa a realizar uma análise mais refinada dos sons da língua, aplicando sistematicamente esse conhecimento na construção das palavras. Embora, que alcançar esse nível de compreensão não significa que todas as dificuldades da escrita sejam superadas. A partir desse momento, surgem novos desafios, especialmente relacionados às regras ortográficas.

Ademais, é como afirma, Morais (2012, p. 64),

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões o que e como da forma como fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Assim, como nós, as crianças o fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram. Mas diferente de nós elas cometem muitos erros ortográficos.

Dessa forma, percebe-se que a escrita alfabética representa um avanço importante no processo de alfabetização, evidenciando a compreensão da relação entre letras e sons da fala, pois a criança já consegue usar as letras para formar palavras e se expressar de maneira convencional. Embora erros ortográficos ainda possam ocorrer, essa escrita demonstra progresso na aplicação das regras do sistema alfabético, pois,

A criança recém-chegada a uma hipótese alfabética ainda “acredita no princípio alfabético”, isto é, ela pensa que prevalece a “lógica” originalmente idealizada para o sistema, segundo a qual cada letra deveria equivaler a um (único) som e cada som deveria ser notado por uma (única) letra. Assim, ao colocar uma letra para cada som, tal como pronuncia as palavras, ela tende a pensar que seus problemas de escrita estão resolvidos (Morais, 2012, p. 65).

Contudo, sabemos que a língua falada é muito mais complexa do que essa correspondência direta permite. Há uma variedade de sons que uma letra pode representar, assim como diferentes combinações de letras que podem representar o mesmo som. Além disso, existem exceções e irregularidades na ortografia que desafiam essa lógica simplificada.

Nesse contexto, o processo de representação que deve ser dominado durante à alfabetização não se desenvolve de maneira linear; ou seja, não se restringe apenas à relação

entre som e grafema. Trata-se de um processo complexo, diretamente ligado ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, que enfrenta diversos desafios ao longo de sua trajetória de aprendizado.

Dessa forma, a alfabetização transcende a mera repetição de letras, configurando-se como um processo dinâmico de construção e evolução da representação da linguagem. Ao investigar as diversas hipóteses, a criança questiona e reavalia suas ideias, o que resulta na formação de novas perspectivas. Esse ciclo de descoberta e reflexão é fundamental para promover a alfabetização de maneira efetiva, afinal as crianças,

Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (Ferreiro, 2011, p.64).

Se as crianças são participantes ativas na construção de seu próprio conhecimento, a formulação de hipóteses sobre a escrita torna-se fundamental no processo de alfabetização. Esse processo não se resume à repetição mecânica de letras, mas envolve uma construção gradual e evolutiva da representação da linguagem. Nesse contexto, a psicogênese da língua escrita transformou a forma como se entende a alfabetização, oferecendo novas possibilidades por meio das hipóteses que as crianças desenvolvem, cada uma de maneira única, influenciada pelas suas experiências individuais.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, ao alcançar a hipótese alfabética, a criança já compreendeu o sistema de correspondência entre letras e sons. A partir desse ponto, suas dificuldades concentram-se, em grande parte, nas questões ortográficas. Embora outros desafios possam surgir, eles já não estão ligados à representação do SEA, mas ao aprimoramento e à exatidão na grafia das palavras.

Portanto, serão apresentadas a seguir reflexões sobre os desafios e aspectos críticos da psicogênese no processo de aquisição da ortografia, tema central deste estudo. Essas análises visam ampliar a compreensão desse processo, destacando sua relevância no desenvolvimento da escrita e apontando fatores que podem influenciar nas dificuldades enfrentadas pelas crianças ao dominar as normas ortográficas.

4.3 Desafios e restrições acerca da teoria psicogenética e da escrita ortográfica

De acordo com Moraes (2012), a compreensão das relações entre grafemas e fonemas é fundamental para que os alunos desenvolvam autonomia na leitura e escrita. No entanto, o autor

ressalta que a interpretação incorreta da teoria da psicogênese da escrita levou à desconsideração dessas relações, comprometendo o processo de alfabetização.

Assim, quando os educadores não compreendem a teoria psicogenética, acabam desviando sua atenção dos aspectos essenciais da relação entre letras e sons, o que favorece a adoção de abordagens que priorizam a memorização de palavras, em vez de promover a reflexão sobre as regras que regem a correspondência entre sons e grafemas. Como resultado, o processo de alfabetização se torna superficial, comprometendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos na leitura e escrita.

Somando-se a essa questão, Moraes (2012) considera que a confusão entre teoria psicolinguística e didática resultou em um certo descuido em relação ao ensino da escrita ortográfica. Para o autor, essa abordagem pode gerar falhas no desenvolvimento das habilidades ortográficas dos alunos, enfatizando que, “diversos educadores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo “tradicional” (e repressor) e que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos” (Moraes, 2012, p. 79)

Diante do exposto, é possível afirmar que a teoria proposta por Ferreiro e Teberosky (1999) trouxe uma revolução na maneira como compreendemos o ensino do sistema de escrita alfabética. Entretanto, por outro lado, torna-se evidente a dificuldade em separar teoria e didática e, conseqüentemente, conceber uma metodologia inovadora para o ensino do SEA, como um sistema de representação.

Embora muito tenha se discutido sobre a abordagem da psicogênese da escrita, a relação direta com a prática ficou, sem dúvida, deseparada, pois “muitas vezes os professores que se diziam e dizem “construtivistas¹¹”, no dia a dia, continuavam (ou continuam) usando o método silábico (ou fônico) para ensinar seus alunos a ler e escrever” (Moraes, 2012, p.73). Dessa forma, a contradição entre a autodeclaração construtivista e a prática pedagógica evidencia a necessidade de uma reflexão crítica e coerente entre os ideais pedagógicos e as estratégias de ensino adotadas, visando promover uma educação eficaz e significativa para os alunos.

Por último, outra questão que merece atenção, é a discordância de Moraes (2012) em relação à teoria da psicogênese, em um ponto fundamental: a reflexão fonológica. Ele argumenta que as concepções propostas por Ferreiro e Teberosky (1999) negligenciam esse

¹¹ Teóricos e educadores que defendem que o conhecimento é construído ativamente pelo aprendiz por meio da interação com o ambiente e da reflexão sobre as experiências, em uma abordagem, influenciada por Jean Piaget e Lev Vygotsky, que destacam o papel ativo do estudante no aprendizado e a importância do contexto social e cognitivo no seu desenvolvimento.

aspecto para a aquisição do SEA. Nesse sentido, é necessário ressaltar que é preciso “assumir que, para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras e não só em seus significados” (Morais e Leite, 2005, p. 72).

Dessa forma, pode-se considerar que a teoria psicogenética aborda principalmente a origem da aquisição da escrita, abordando as especificidades das fases iniciais do desenvolvimento desse processo pela criança, a qual se mostra sujeito do processo, enfocando a compreensão geral do sistema gráfico. No entanto, essa abordagem não oferece orientações detalhadas sobre as correspondências entre grafemas e fonemas, nem sobre o ensino explícito das regras ortográficas, que são essenciais para a consolidação das habilidades de escrita. Essa limitação pode levar à falta de uma abordagem estruturada que ajude os alunos a dominar de forma completa e eficiente as convenções do sistema alfabético e ortográfico.

Assim, dada a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, é fundamental que esse tema seja devidamente abordado. Dessa forma, no próximo item, serão apresentadas de maneira sucinta as concepções relacionadas a esse aspecto, destacando sua relevância e implicações para o ensino e a aprendizagem da escrita.

4.4 Consciência fonológica: condição necessária, mas não suficiente

A fonologia é um fenômeno complexo que envolve uma variedade de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Esse sistema depende das relações sociais, das experiências vividas e das interações comunicativas que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento. Nesse contexto, é importante definir o que se entende por sistema fonológico, segundo Guimarães (2014, p. 310):

Sistema fonológico é o conjunto de fonemas de uma determinada língua. Os fonemas são sons que têm uma função específica na língua: a distinção de significado. De todos os sons que existem no português, alguns são considerados fonemas, porque diferenciam o significado das palavras [...] Em geral, afirma-se que o sistema fonológico do português tem dezenove fonemas consonantais e sete fonemas vocálicos. [...] O sistema fonológico relaciona-se à fonologia; o sistema sonoro relaciona-se à fonética. Ambos desempenham papel fundamental na alfabetização. Quando o aprendiz está adquirindo o sistema de escrita, estabelece uma relação, por vezes direta, com os sons. Em outros termos, muitas vezes, a criança tenta estabelecer um valor sonoro regular para as letras, baseando-se na sua percepção, no nome da letra e no conhecimento que tem da língua oral. Com uma percepção fonética acurada, as crianças utilizam esse conhecimento fonológico para escrever. O alfabeto do português é um sistema fonográfico, ou seja, parte da representação dos

sons. Entretanto, a relação entre o sistema sonoro e o alfabeto não é direta. [...]. Portanto, o conhecimento do sistema fonológico e sua relação com a escrita torna-se essencial para que o professor compreenda as hipóteses dos seus alunos na construção da leitura e da escrita.

Em outras palavras, o sistema fonológico de uma língua é o conjunto organizado de fonemas, que são os sons distintivos capazes de alterar o significado das palavras. Esse sistema abrange tanto os fonemas consonantais quanto os vocálicos, reconhecidos e utilizados pelos falantes nativos. Ele representa as regras e padrões que governam a estrutura e a organização dos sons na fala, determinando como os fonemas se combinam e se contrastam para formar palavras e expressar significados.

Guimarães (2014) enfatiza a relevância do sistema fonológico no processo de alfabetização, destacando sua relação com a escrita. A autora evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a ligação direta entre sons e letras, mas também leve em conta aspectos amplos, como a compreensão do contexto linguístico e a aplicação das regras ortográficas. Tal perspectiva é fundamental, pois enfatiza a complexidade do processo e a necessidade de integrar diferentes aspectos linguísticos.

Nesse sentido, a consciência fonológica é um processo fundamental no início da alfabetização, pois refere-se à compreensão de que a fala pode ser segmentada. Essa capacidade ocorre à medida que a criança toma consciência do sistema sonoro da língua, identificando palavras, sílabas e fonemas como unidades distintas, uma vez que a escrita alfabética depende da representação de sons por meio das letras, segundo Soares (2022),

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina **consciência fonológica**: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas (Soares, 2022, p. 77).

Sob essa ótica, a consciência fonológica é a habilidade de perceber e manipular conscientemente os sons que formam as palavras que ouvimos e falamos. Trata-se de uma competência que se desenvolve gradualmente à medida que a criança participa de atividades lúdicas, como cantigas de roda, jogos de rima e brincadeiras com aliterações. São diferentes níveis, conforme ilustrado na figura 2, que são fundamentais para que a criança compreenda o princípio alfabético:

Figura 2 - Esquema sobre consciência fonológica



Fonte: Elaborada a partir de Soares (2022, p. 77)

Alinhando-se ao conceito apresentado por Soares (2022), Morais e Leite (2005) definem e exemplificam de maneira clara e objetiva o que se entende por consciência fonológica,

Ao constatar que trem é uma palavra pequena e que moranguinho é uma palavra grande, assim como ao dar-se conta de que papai e pateta começam parecido, apesar de não terem nada em comum no mundo real, uma criança exercendo um funcionamento que chamamos de metalinguístico, isto é, ela está exercitando uma capacidade humana de reflexão consciente sobre a linguagem. Dito de outra forma, uma coisa é usar as palavras para se comunicar. Outra é torná-las como objetos sobre os quais podemos refletir, observando algumas de suas características (por exemplo, sua semelhança sonora com outras palavras da língua, seu tamanho, os “pedaços sonoros” que as compõem), independentemente de seus significados. Quando este tipo de reflexão se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado na literatura especializada de “consciência fonológica” ou “conhecimentos metafonológicos” [...] (Morais e Leite, 2005, p. 72 – 73).

Desse modo, quando uma criança percebe diferenças como o tamanho das palavras ou semelhanças sonoras entre elas, está demonstrando habilidades metalinguísticas, pois utiliza a linguagem para se comunicar, bem como reflete sobre suas características, como sons e estrutura. Essa capacidade de reflexão é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica, que por sua vez é essencial para a alfabetização. Ao analisar as palavras de forma independente de seus significados, a criança demonstra uma capacidade de abstração e constrói as bases para a compreensão da linguagem escrita.

Nesse sentido, é preciso ressaltar “que o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. Mas é condição necessária” (Morais e Leite, 2005, p. 81). Assim, é importante reconhecer que o

desenvolvimento da alfabetização é influenciado por uma série de fatores inter-relacionados, incluindo fatores individuais, socioeconômicos, educacionais e culturais.

Desse modo, embora a consciência fonológica seja um componente importante, ela deve ser considerada em conjunto com outros aspectos do desenvolvimento linguístico e cognitivo. Adicionalmente, Morais (2023) defende a conjunção de três perspectivas distintas em relação as modalidades oral e escrita: histórica, linguística e psicogenética. Para ele,

Um mínimo de visão histórica nos leva a compreender que a escrita alfabética é uma invenção cultural que foi paulatinamente aperfeiçoada pela humanidade, de modo que certas formas com que se apresenta hoje, como a separação das palavras por espaços em branco não são algo natural ou inerente à notação com o alfabeto. [...] Uma visão linguística mais refinada nos faz não tomar unidades escritas (como palavra gráfica e letra) como equivalentes de palavra oral e fonemas e as especificidades das relações entre “unidades” orais e escritas em cada língua. [...] Finalmente, uma visão psicolinguística de tipo construtivista nos permite constatar que as concepções que as crianças que ainda não dominam o sistema alfabético têm sobre palavra, letra, sílaba e fonema são bem diferentes das concepções dos adultos e se transformam progressivamente, para se assemelharem às destes últimos à medida que os meninos e meninas vão aprendendo a ler e a escrever (Morais, 2023, p.76).

Morais apresenta uma perspectiva multifacetada, ao reconhecer que a escrita é uma construção cultural que se desenvolveu ao longo da história, ao compreender as nuances linguísticas entre as formas escritas e faladas da linguagem, juntamente com o desenvolvimento cognitivo das crianças em relação à alfabetização. Ele enfatiza a necessidade de levar em conta os aspectos técnicos da linguagem escrita e as dimensões socioculturais e cognitivas que influenciam o processo de sua aprendizagem.

Adicionalmente, é preciso destacar que a consciência fonológica não se desenvolve de forma automática; ao contrário, requer instrução e prática por meio de uma diversidade de atividades, como jogos de rimas, segmentação de palavras, manipulação de sons e consciência de sílabas. Nesse cenário, Morais (2012) apresenta reflexões significativa em relação à implementação da consciência fonológica no ambiente escolar. Assim considera,

[...] Ninguém precisa ser treinado a pronunciar /b/ /i/ /k/ /a/ para a palavra bica, a fim de se tornar alfabetizado. Aliás, vale a pena lembrar que é só nos cursos de fonética e fonologia ou psicopedagogia, que adultos já superletrados aprendem segmentar palavras em seus fonemas. Nenhum cidadão normal sabe ou precisa saber pronunciar, por exemplo, os fonemas /S^/ /O/ /K/ /O/ /I/ /a/ /t/ /i/ que formam a palavra chocolate (Morais, 2012, p.88).

As observações do autor são muito relevantes, pois destaca que não é preciso um treinamento detalhado na pronúncia de cada fonema para alcançar a alfabetização. Assim, sua aplicabilidade no processo de alfabetização pode ser questionável, dada sua natureza abstrata e descontextualizada. Desse modo, é preciso refletir: quais são as habilidades de consciência fonológica necessárias para uma criança se alfabetizar?

Morais (2012) estabelece algumas habilidades metafonológicas que os aprendizes precisam adquirir para alcançar o nível alfabético. Ele destaca a importância de questões relacionadas ao avanço nas hipóteses de escrita. Para progredir na hipótese silábica de escrita, onde o aprendiz representa cada sílaba oral com um símbolo, é preciso que seja capaz de contar as sílabas orais nas palavras. Além disso, as habilidades para identificar palavras que começam com a mesma sílaba tendem a ser mais bem desenvolvidas pelos alunos que estão nas etapas silábica, silábico-alfabética ou alfabética de escrita.

Para Moraes (2012), identificar palavras que compartilham o mesmo fonema inicial, e não necessariamente toda a sílaba, é um marco importante para progredir para a etapa silábico-alfabética ou alfabética. Da mesma forma, a capacidade de reconhecer palavras que rimam ou produzir palavras que rimem com outras é um indicador de avanço nesse processo de desenvolvimento da escrita. Essas habilidades demonstram uma compreensão mais elaborada dos sons da língua, bem como indicam uma transição para estágios mais avançados de alfabetização.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a consciência fonológica e a consciência fonêmica são conceitos relacionados, mas com diferenças significativas em termos de foco e abrangência. A consciência fonológica, como mencionado, refere-se à capacidade de reconhecer e manipular unidades sonoras maiores, como sílabas, rimas e a segmentação de palavras em partes menores. Ela envolve a percepção e compreensão das estruturas sonoras da linguagem de forma geral, sem se concentrar necessariamente nos sons individuais que formam as palavras. Por outro lado, a consciência fonêmica foca especificamente na habilidade de identificar, segmentar e manipular os fonemas — as unidades sonoras mais elementares da fala. Assim, a consciência fonêmica é uma dimensão mais específica da consciência fonológica, voltada para os sons individuais que compõem as palavras.

Por outro lado, a consciência fonêmica é mais específica, referindo-se à habilidade de identificar e manipular fonemas, que são os sons individuais que compõem as palavras. Envolve a capacidade de segmentar palavras em seus componentes sonoros mais básicos e reconhecer as diferenças entre os sons específicos que compõem a fala. Conforme afirma Silva (2014, p. 69) consciência fonêmica não é sinônimo de consciência fonológica:

Podemos dizer que o conceito de consciência fonológica é mais abrangente do que o de consciência fonêmica. Enquanto a consciência fonêmica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra, a consciência fonológica diz respeito à habilidade de conscientemente manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas (rimas) e as palavras. Vários estudos demonstraram a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita e mostram que atrasos nesse processo de aquisição estão relacionados a lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a generalização e a memorização das relações entre as letras e os sons (Silva, 2014, p. 69).

Assim, enquanto a consciência fonológica lida com a compreensão de unidades sonoras maiores e suas relações na linguagem, a consciência fonêmica se concentra especificamente na identificação e manipulação dos sons individuais que formam as palavras.

Além disso, vale destacar que são processos diretamente relacionados ao desenvolvimento da escrita ortográfica, pois auxiliam as crianças a identificarem padrões entre as letras e os sons, o que simplifica o aprendizado da ortografia, especialmente em situações envolvendo palavras com grafias não regulares. O quadro 1 sintetiza esses conceitos,

Quadro 1 - Síntese sobre consciência fonêmica e consciência fonológica

TERMO	DESCRIÇÃO
Consciência fonêmica	Habilidade de identificar sons individuais das letras, reconhecer os fonemas.
Consciência fonológica	Capacidade de reconhecer e manipular os fonemas, as unidades sonoras maiores, como sílabas, rimas e segmentação de palavras em partes menores.

Fonte: Elaborado a partir de Soares (2022)

Com base nessa descrição, podemos destacar alguns pontos de reflexão: a necessidade de se discutir sobre a distinção entre consciência fonêmica e fonológica e o modo como essas habilidades são avaliadas e ensinadas, uma vez que isso impacta diretamente o processo de alfabetização e o desenvolvimento linguístico das crianças.

Ponto de reflexão acerca do processo de aquisição do SEA e da escrita ortográfica são as correspondências grafofonêmicas, que constituem as associações entre os grafemas (as letras ou combinações de letras) e os fonemas (os sons da fala) em um sistema de escrita alfabética. Em outras palavras, são as relações entre as letras ou combinações de letras de um idioma e os sons que elas representam. Por exemplo, no português, a letra "p" geralmente representa o som

/p/ como em "pato", e a combinação "lh" representa o som /ʎ/ como em "lha". Segundo, Silva (2014, p. 80),

Correspondência grafofonêmica ou correspondência grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons. Os sons ocorrem na modalidade oral da linguagem. As letras ocorrem na modalidade escrita da linguagem. Para decodificar o texto escrito em sons, devem ser utilizadas as correspondências grafofonêmicas ou grafofônicas. As correspondências letra-som podem ser de vários tipos. Algumas letras ou sequências de letras sistematicamente correspondem a um único som.

Assim, fica evidente que a compreensão dessas correspondências é fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita em uma língua alfabética, pois possibilita a associação entre os símbolos escritos e os sons da fala. Contudo, é importante reconhecer que a complexidade dessas correspondências pode apresentar desafios significativos para os alunos durante o processo de aprendizado. Nesse contexto, Soares (2022) afirma que “na aprendizagem da ortografia do português brasileiro, como de outras ortografias transparentes ou próximas da transparência, a criança orienta-se pela percepção fonológica da sílaba” (Soares, 2022, p. 112).

A problematização desses conceitos se torna especialmente relevante ao se considerar a prática pedagógica. O que requer do professor reconhecer essas habilidades e promover um trabalho pedagógico que envolva os alunos em atividades de reflexão fonológica de forma sistemática, uma vez que é improvável que as crianças consigam desenvolver essa habilidade por conta própria.

Quando o ensino se concentra, predominantemente, na consciência fonêmica, geralmente ao trabalho com consciência fonológica, o qual abrange aspectos mais amplos da linguagem, tende a ser negligenciado. Essa limitação pode comprometer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, o que se mostra outro ponto de reflexão a ser considerado.

Sob essa perspectiva, a integração de diferentes habilidades é fundamental para que a criança reconheça os sons e os utilize de forma eficaz na construção da escrita. Compreender as correspondências grafofonêmicas ajuda os alunos a aplicar regras ortográficas e a identificar padrões de grafia. Diante disso, o próximo tópico explorará as particularidades do sistema ortográfico, oferecendo uma visão sobre as convenções que regem a escrita na língua.

5 A ESCRITA ORTOGRÁFICA

O sistema ortográfico desempenha um papel fundamental na expressão escrita em diferentes línguas, oferecendo um conjunto de diretrizes que orientam a grafia e a organização das palavras. Essas normas variam de acordo com os idiomas, refletindo suas origens históricas, e particularidades específicas.

Nesse sentido, a ortografia é moldada ao longo do tempo, influenciada pelos diversos dialetos e, sobretudo, pelas convenções sociais. No contexto da língua portuguesa, o sistema ortográfico é regulamentado pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa¹², que busca uniformizar a escrita em todos os países lusófonos¹³. Este acordo tem como objetivo principal estabelecer uma base comum para a ortografia, facilitando a comunicação escrita entre os falantes do português ao redor do mundo.

De acordo com Morais, a ortografia é entendida como uma convenção social que simplifica a comunicação escrita, estabelecendo padrões para a grafia das palavras, ou seja, “a forma correta das palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente” (Morais, 1998, p. 19). Essa perspectiva destaca a importância da ortografia em padronizar as variantes linguísticas de uma língua, bem como em promover a coesão social, garantindo a compreensão mútua em diferentes contextos sociais.

Ao escrever de maneira padronizada, facilitamos a comunicação entre as pessoas. Do contrário, imagine se cada pessoa escrevesse palavras de acordo com a sua própria interpretação fonética? A confusão seria inevitável, e a comunicação provavelmente se tornaria difícil. Nesse sentido,

As pessoas às vezes pensam que a ortografia é uma imposição inútil e que tudo ficaria mais fácil “se pudéssemos escrever as palavras tal como falamos”. Ao “sonhar” com essa ideia, essas pessoas esquecem de um dado fundamental: na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas. [...] Tomemos um exemplo: se um carioca e um pernambucano pronunciam de modo diferente a palavra “tio” – o primeiro poderia dizer algo como “tchiô” e o segundo falaria “tiu” – na hora de escrever se não houvesse uma ortografia, cada um registraria o seu modo de falar. Escrevendo de forma unificada,

¹² O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa é um tratado internacional firmado entre os países lusófonos para padronizar a ortografia do idioma português. Seu objetivo principal é simplificar e uniformizar as regras ortográficas, facilitando a comunicação escrita entre os países que compartilham a língua portuguesa. O acordo foi assinado em 1990 e entrou em vigor de forma gradual, com cada país adaptando-se às novas regras de acordo com suas legislações internas.

¹³ Países lusófonos são aqueles onde o português é a língua oficial ou é amplamente falado e compreendido. São nações que têm uma ligação histórica com Portugal e compartilham a língua portuguesa como parte integrante de sua cultura e identidade. Além de Portugal, os principais países lusófonos incluem o Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste.

podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (Morais, 1998, p. 19).

As palavras de Moraes (1998) ressaltam que a ortografia define um conjunto de convenções que regula a representação gráfica, tornando a comunicação entre escritores e leitores mais clara e eficaz. Além disso, a ortografia desempenha um papel fundamental ao fortalecer a coesão e a identidade dentro de uma comunidade linguística. Ao seguirem as mesmas regras ortográficas, escritores estabelecem uma conexão entre diferentes regiões e culturas, possibilitando que suas mensagens sejam compreendidas por um público diversificado.

No contexto educacional, o ensino da ortografia exige o desenvolvimento gradual das habilidades linguísticas dos alunos. É importante destacar que o processo de aprendizagem da escrita ortográfica é contínuo e não se limita à memorização de regras. Esse processo envolve a compreensão, a reflexão das particularidades da escrita e o uso consciente das convenções ortográficas.

Desse modo, à medida que avançam nesse processo, os alunos se deparam com a complexidade das relações entre sons e letras, essenciais para escrever com precisão. Além do conhecimento fonológico, é imprescindível que compreendam que as línguas alfabéticas não seguem rigidamente as correspondências entre fonemas e grafemas, afinal a ortografia correta das palavras é determinada por convenções específicas, exigindo uma compreensão das regras e padrões ortográficos.

Morais (2007) aponta que o sistema de escrita alfabética opera em organizações que são seguidas por normas, mas em outras situações seguem formas isoladas de composição das palavras:

[...] as propriedades do objeto “norma ortográfica” operam respeitando aquelas já definidas pelo objeto “sistema de escrita alfabética”. Assim, a partir das combinações de letras que este último permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições. Às vezes, como veremos, elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o usuário terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra. Para concluir essa explicação, queremos esclarecer que concebemos o objeto “norma ortográfica” como o conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas. Não usamos a expressão “normas ortográficas” como sinônimo de regras de ortografia, já que a norma em questão inclui tanto casos regulares como irregularidades. Tampouco falamos de “sistema ortográfico”, já que entendemos que a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas, sim, uma “norma” que,

respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados (Morais, 2007, p. 17).

Com base nos pressupostos apresentados pelo autor, é possível afirmar que a norma ortográfica estabelece propriedades e restrições específicas para a grafia das palavras. Enquanto o sistema de escrita alfabética permite combinações de letras e associa a elas valores sonoros, a norma ortográfica se apoia nesses princípios, criando convenções que definem como as palavras devem ser escritas. Assim, se constitui como um conjunto de convenções que abrange tanto os casos regulares quanto as exceções, orientando a escrita de maneira padronizada.

Nesse contexto, refletir sobre a ortografia significa entrar em um campo onde as opiniões muitas vezes se dividem, devido à presença de conceitos errôneos e interpretações distorcidas. A ortografia, frequentemente vista como algo rígido e inflexível, é alvo de equívocos que podem dificultar o processo de aprendizagem dos alunos. Diante desse cenário, cabe à escola a responsabilidade de superar essas distorções por meio de um trabalho sistemático e contínuo, promovendo uma abordagem que vá além da mera memorização de regras, mas que ajude os estudantes a compreenderem o funcionamento da escrita ortográfica de maneira significativa e contextualizada.

Nessa perspectiva, a falta de uma abordagem sistemática que incentive a reflexão sobre a língua escrita acarreta desafios ortográficos para os alunos, especialmente nas fases iniciais da alfabetização. Esses problemas, manifestados por erros recorrentes e dificuldades na compreensão das normas ortográficas, podem se estender para as etapas posteriores da educação, impactando o desenvolvimento das habilidades de escrita e a autoconfiança dos estudantes em suas competências linguísticas. Como consequência, a capacidade de comunicação e expressão escrita ao longo de sua trajetória escolar pode ser prejudicada. Desse modo, é preciso considerar que,

Tendo sido colocada num patamar inferior em relação às outras conquistas nesse percurso (como a função da escrita, o conhecimento pragmático do texto e a livre expressão do pensamento daquele que escreve) a ortografia chegou a ser negligenciada na ação educativa. No entanto, não há texto que, embora tenha bom tema, boa argumentação, boa estrutura sintático-semântica apresentando-se coerente e coeso, se sustente com erros ortográficos, pois perderá boa parte de sua credibilidade, além de, potencialmente, exigir maior esforço e tempo do leitor para sua compreensão (Zanella, 2010, p. 110).

Zanella (2010) enfatiza que, com frequência, a ortografia é negligenciada em detrimento de outras habilidades de escrita. Em meio a essa tendência, torna-se preciso reconhecer sua relevância na comunicação escrita, pois a ortografia além de assegurar a clareza e a precisão do

texto, também contribui para a eficácia da mensagem transmitida. Por isso, é essencial que o seu ensino seja integrado ao desenvolvimento de outras competências escritas.

Para refletir sobre um trabalho sistemático e eficaz no desenvolvimento da escrita ortográfica, é essencial primeiro considerar as concepções metodológicas, pois estas influenciam diretamente a consolidação dessa habilidade. Em outras palavras, a escolha do método de alfabetização impacta a compreensão das regras ortográficas pelos alunos e sua capacidade de aplicá-las em suas produções escritas. É como consideram Silva e Morais (2007),

Como concebemos o ensino de ortografia? Essa é uma questão importante, já que existem, segundo nossa compreensão, pelo menos, três modos distintos de respondê-la. Em uma primeira concepção, que costumamos chamar de “tradicional”, o ensino de ortografia aconteceria mediante a repetição e a memorização, sendo essa abordagem bastante conhecida entre nós. Em outro extremo, encontramos as orientações ligadas à ausência de ensino – ou ao ensino assistemático – da ortografia na escola. Essa segunda concepção muitas vezes tida como “progressista” – parece-nos desastrosa: deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica. Não assumindo nem uma nem outra posição, consideramos uma terceira perspectiva, segundo a qual a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão (Silva e Morais, 2007, p. 61-62).

A primeira abordagem, já mencionada anteriormente e considerada “tradicional”, destaca o ensino da ortografia por meio da repetição e da memorização. Em contrapartida, a segunda concepção revela a ausência do ensino ortográfico nas escolas ou, quando é oferecido, ocorre de maneira não sistemática. Essa negligência em proporcionar um ensino explícito da ortografia priva os alunos das ferramentas essenciais para dominar o sistema de escrita, gerando uma discrepância entre as expectativas de aprendizagem e o que realmente é ensinado.

A terceira concepção propõe um equilíbrio entre o ensino explícito da ortografia e o desenvolvimento da compreensão do sistema de escrita de maneira contextualizada. Diferente da abordagem tradicional, que prioriza a memorização, e da segunda, que minimiza ou ignora o ensino sistemático, essa concepção defende que os estudantes aprendam ortografia a partir de situações reais de uso da língua, com regras sendo ensinadas de forma integrada à prática textual. Assim, o objetivo é fornecer ferramentas adequadas para que os estudantes compreendam e utilizem a ortografia de maneira significativa, garantindo que as expectativas de aprendizagem sejam compatíveis com o que é efetivamente ensinado.

Desse modo, os métodos de alfabetização que abordam o SEA de forma integrada, isto é, conectando o aprendizado da leitura, da escrita e da ortografia, tendem a facilitar o desenvolvimento da escrita ortográfica. Abordagens construtivistas, por exemplo, incentivam

os alunos a explorar ativamente a linguagem escrita, construindo seu conhecimento por meio de experiências significativas de leitura e escrita, o que fortalece a compreensão das normas ortográficas e capacita os aprendizes a aplicá-las de maneira adequada em diversos contextos textuais.

As perspectivas apresentadas ressaltam a necessidade de uma imersão consistente em um ambiente normativo, enfatizando a importância de uma visão abrangente do ensino da ortografia. Além disso, um ambiente de aprendizado que promova a autonomia, aliado a um acompanhamento pedagógico adequado, permite que as crianças se sintam seguras para experimentar e cometer erros, compreendendo que esses momentos são parte essencial do processo de aprendizagem.

Morais (1998, p. 61) considera que, "por ser um conhecimento do tipo convencional e normativo, não devemos apostar na ideia de que o aluno vá descobri-lo sozinho. Ele precisará de modelos que estimulem a reflexão sistemática sobre as características de nossa norma ortográfica". Essa perspectiva enfatiza a importância de oferecer instrução direta sobre as normas ortográficas, ao mesmo tempo em que cria um ambiente que incentive a exploração e a prática autônoma da escrita. Assim, os alunos aprendem às regras, motivados a refletir sobre elas, o que facilita a sua internalização e aplicação.

Para tanto, é preciso ter uma compreensão das normas ortográficas, o que inclui tanto a reflexão das regularidades quanto a memorização das irregularidades. Dessa forma, um ponto a se considerar é que “[...] a norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos regulares, isto é, determinados por certas regras que podem ser aprendidas pela compreensão, quanto irregularidades, que precisam ser memorizadas” (Morais, 2007, p. 11).

Nesse sentido, a BNCC, embora de maneira superficial e até equivocada, aborda conceitos importantes sobre as normas ortográficas do português no Brasil, em uma análise comparativa em relação ao uso da ortografia em outros países. Assim considera,

[...] as relações fono-ortográficas do português do Brasil – é complexo, pois, diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som – /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc, /j/ g, j; /z/ x, s, z e assim por diante –; vários sons para uma letra: s – /s/ e /z/; z – /s/, /z/; x – /s/, /z/, /j/, /ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra – h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/õ) (Brasil, 2018, p.91).

A análise das relações fono-ortográficas do português do Brasil, segundo a perspectiva da BNCC, revela um cenário complexo que se diferencia de idiomas como o finlandês e o alemão. O documento aponta que, enquanto esses idiomas apresentam uma correspondência mais regular entre fonemas e grafemas, a língua portuguesa brasileira possui uma estrutura irregular e diversificada, que reflete a riqueza da língua, mas que consequentemente exige um maior esforço dos estudantes para dominar suas nuances.

Em oposição a essa visão, Moraes (2020) argumenta que é um equívoco afirmar que os casos irregulares predominam nas relações entre letras e sons do português. Também Soares (2022) corrobora essa ideia ao apontar que, em comparação com a ortografia complexa da língua inglesa, a ortografia do português brasileiro se destaca por sua relativa transparência, contradizendo as alegações da BNCC sobre irregularidades. A autora observa que “entre esses dois extremos — uma ortografia inteiramente consistente e transparente, como a do finlandês, e a ortografia acentuadamente inconsistente e opaca do inglês — encontra-se a ortografia do português brasileiro, que se caracteriza como relativamente transparente” (Soares, 2022, p. 107).

Essa afirmação indica que, apesar dos desafios que o português apresenta, ele ainda oferece um grau de previsibilidade que pode ser aproveitado no processo de ensino-aprendizagem. Essa transparência permite que os educadores explorem as regularidades da língua para facilitar a compreensão dos alunos, considerando as particularidades do idioma.

Diante do exposto, serão apresentados a seguir, de forma sucinta, os diferentes aspectos que caracterizam a escrita ortográfica, incluindo a compreensão das regularidades e irregularidades do sistema. Essa análise busca aprofundar o entendimento dos processos linguísticos, promovendo uma abordagem conceitual e fundamentada para o ensino da ortografia.

5.1 As regularidades

As regularidades ortográficas dizem respeito aos padrões e às regras que orientam a escrita das palavras, possibilitando uma correspondência previsível entre sons (fonemas) e letras ou conjuntos de letras (grafemas). Ademais, “quando falamos em regularidades, estamos considerando que nosso aprendiz, ao refletir sobre a escrita de palavras, com ou sem a mediação da/o docente, pode descobrir um princípio gerativo que vai lhe permitir escrever corretamente as palavras com a mesma dificuldade” (Moraes e Almeida, 2022, 14).

Em outras palavras, percebemos que, ao refletir sobre a escrita das palavras, o aluno identifica um princípio gerador que o ajuda a escrever corretamente termos com características semelhantes. Esse princípio permite que ele reconheça e aplique padrões ortográficos recorrentes, pois ao compreender que certas regras se aplicam a grupos de palavras, é capaz de identificar essas regularidades, facilitando a escrita correta de novas palavras com características comuns.

Sob essa perspectiva, Morais e Almeida (2022) identificam diferentes tipos de regularidades ortográficas, incluindo regularidades diretas, contextuais e morfológicas, cada uma desempenhando um papel específico na compreensão e aplicação das normas ortográficas. Algumas são mais simples e previsíveis, permitindo uma correspondência direta entre sons e letras. Por outro lado, há aquelas que exigem maior atenção a contextos e regras específicas, demandando um aprofundamento no entendimento da ortografia por parte dos estudantes.

A BNCC descreve essa abordagem como um processo gradual, com o objetivo de assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes a cada ano da educação básica. Dessa forma, os alunos são apresentados progressivamente a diferentes regularidades — sejam elas diretas, contextuais ou morfológicas — além de também serem expostas às irregularidades ao longo das diversas etapas de ensino. A tabela 1 ilustra a organização do desenvolvimento dessas competências em cada fase educacional,

Tabela 1 - Regularidades propostas pela BNCC, conforme ano de escolaridade

BNCC	
OBJETOS DE CONHECIMENTO: Construção do sistema alfabético e da ortografia.	
ANO DE ESCOLARIDADE	HABILIDADE
2º ano	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra) – (Brasil, 2018, p. 99).
3º ano	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n) – (Brasil, 2018, p. 115).
4º ano	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais – (Brasil, 2018, p. 115).
4º ano	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas) – (Brasil, 2018, p. 119).

5º ano	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares – (Brasil, 2018, p. 115).
--------	---

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 115).

A análise do quadro referente à BNCC sobre a construção do sistema alfabético e da ortografia revela uma progressão nas habilidades esperadas para os alunos ao longo dos anos escolares. Cada ano apresenta objetivos específicos que visam desenvolver a competência ortográfica de forma gradual, refletindo a complexidade crescente das normas da língua portuguesa.

No 2º ano o foco está na identificação de correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, como em sons simples (f, v, t, d, p, b). Para o 3º ano há uma progressão que introduz a escrita de palavras com correspondências regulares contextuais. No quarto ano, os alunos são desafiados a grafar palavras utilizando regras de correspondência regulares morfológicas. Finalmente, no quinto ano, os alunos são incentivados a utilizar regras de correspondência fonema-grafema que incluem tanto as regulares quanto as irregularidades, em um nível que exige uma compreensão das complexidades da língua, preparando os alunos para lidar com palavras de uso frequente que não seguem padrões previsíveis.

Nota-se, que a BNCC adota uma abordagem sistematizada para o ensino das normas ortográficas, promovendo o desenvolvimento progressivo das habilidades dos alunos. No entanto, esse modelo apresenta algumas inconsistências na sequenciação e padronização do ensino, uma vez que diferentes regularidades ortográficas exigem capacidades distintas de raciocínio e análise por parte dos estudantes.

Nesse contexto, a seguir, serão apresentados os distintos tipos de regularidades e irregularidades ortográficas, destacando como cada um deles contribui para o aprimoramento de uma escrita precisa e consistente.

5.1.1 Regularidades diretas

As regularidades diretas referem-se à relação previsível e estável entre fonemas e grafemas, permitindo aos alunos escrever corretamente as palavras sem depender de regras complexas ou exceções. Nesse contexto, a escrita segue um padrão simples e previsível, o que facilita o processo de aprendizagem. Morais (2007) ilustra bem esse conceito ao apresentar exemplos claros de regularidades diretas,

Como apenas os grafemas P, B, T, D, F e V podem notar aqueles sons, não existe “competição” com outras letras ou dígrafos. Nesses casos de “regularidade direta”, a notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português, sem que outros critérios sejam acrescentados. Além das seis consoantes já citadas, incluímos também nesse grupo a notação dos sons /m/ e /n/ em início de sílaba. Isto é, para escrever o início de palavras como martelo e navio, também não dispomos de outros grafemas em nossa língua, além do M e do N (Moraes, 2007, p. 21).

O trecho destaca a principal característica desse tipo de regularidade: a relação estável entre os sons e os grafemas correspondentes. A tabela 2 sintetiza as regularidades diretas, demonstrando como elas se fundamentam em associações transparentes e consistentes:

Tabela 2 - Regularidades diretas

FONEMAS SURDOS	GRAFEMA	EXEMPLOS
/p/	P	sap <u>p</u> ato – <u>p</u> ote – sap <u>o</u>
/t/	T	<u>t</u> atu – <u>t</u> eto – <u>t</u> igela
/f/	D	<u>f</u> aca – <u>f</u> ogo – <u>f</u> ivela
FONEMAS SONOROS	GRAFEMA	EXEMPLOS
/b/	B	<u>b</u> uzina – ca <u>b</u> ana – <u>b</u> ode
/d/	D	ca <u>d</u> eado – <u>d</u> ia – rápi <u>d</u> o
/v/	V	<u>v</u> ila – ca <u>v</u> erna – nav <u>i</u> o

Obs.: Os fonemas /m/ e /n/, quando aparecem no início da sílaba, também fazem parte da categorização apresentada, uma vez que estabelecem relações diretas com as letras M e N., como por exemplo: menino e neve.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Moraes (2022) e Soares (2022)

Ao analisar o quadro, é fundamental ressaltar que os fonemas surdos (/p/, /t/ e /f/), são aqueles articulados sem a vibração das cordas vocais, enquanto os fonemas sonoros (/b/, /d/ e /v/), são produzidos com essa vibração. Assim, embora haja uma correspondência clara e previsível entre os sons e suas representações gráficas, é comum que alunos em processo de alfabetização cometam erros relacionados a essas trocas entre os fonemas surdos e sonoros, dificultando a escrita correta das palavras.

São trocas frequentemente consideradas como "erros ortográficos", mas que refletem, na verdade, uma dificuldade de discriminação fonêmica.¹⁴ O que ocorre é que o aprendiz tem dificuldade em perceber a diferença entre sons que, apesar de serem articulados de forma muito

¹⁴ Capacidade de diferenciar sons próximos no sistema fonológico da língua.

parecida, possuem uma característica importante que os distingue: a vibração ou não das cordas vocais.

Desse modo, a criança que troca o "p" pelo "b", ou o "t" pelo "d" o faz por uma dificuldade em distinguir esses sons, que são muito similares em termos de ponto de articulação (onde e como o som é produzido). Um exemplo, é quando uma criança escreve "bato" em vez de "pato", o erro está na dificuldade em perceber a ausência ou presença da vibração vocal, ou seja, se dá porque, para a criança, os dois sons parecem semelhantes o suficiente para serem confundidos.

Portanto, a troca entre fonemas surdos e sonoros reflete uma dificuldade perceptual e articulatória, o que requer intervenções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, que ajudam os aprendizes a perceber e discriminar com mais clareza os sons que estão produzindo e ouvindo. Nesse sentido, atividades de consciência fonêmica, como jogos de rimas, discriminação auditiva, exploração dos sons das palavras e pares mínimos¹⁵ podem ser estratégias eficazes para ajudar os alunos a superar essas dificuldades e melhorar a precisão na escrita.

5.1.2 Regularidades contextuais

As regularidades contextuais dizem respeito às regras ortográficas aplicáveis em situações específicas, quando o som de uma palavra deve seguir uma norma particular para ser corretamente representado. Esses casos costumam gerar erros frequentes, pois os alunos precisam compreender e aplicar corretamente essas convenções na escrita. Para Moraes, 2022,

[...] as relações entre fonemas e grafemas se tornam mais complexas, porque um mesmo fonema pode ser notado por mais de uma letra (ou por um dígrafo). A título de exemplo, tomemos o fonema /ã/, que aparece de cinco formas distintas em nossa ortografia: ANJO, AMBOS, CAMA, MANHA E MAÇÃ. Nesses casos, o contexto em que a relação fonográfica ocorre é que determinará qual letra ou dígrafo usar (Moraes, 2022, p. 16).

As ideias apresentadas enfatizam que as relações entre fonemas e grafemas se tornam mais complexas devido à variedade na representação gráfica de um mesmo som. Nos exemplos apresentados, fica evidente que uma mesma unidade sonora pode ser representada por diferentes combinações de letras ou dígrafos. Essa multiplicidade na grafia exige que os alunos

¹⁵ Quando a única diferença na palavra é a consoante surda e sonora, por exemplo: pico – bico.

compreendam as regras ortográficas, uma vez que a escolha da forma escrita correta depende do contexto em que o fonema é empregado.

Dessa forma, é fundamental considerar as particularidades de cada situação. Para Moraes (2022), as regularidades contextuais estão ligadas à posição do som na palavra, à letra que antecede uma correspondência fonográfica, à tonicidade da sílaba e à posição em que essa correspondência fonográfica acontece. A tabela 3 traz exemplos que ilustram esses contextos.

Tabela 3 - Regularidades contextuais

FONEMA	GRAFEMA	CONTEXTO	EXEMPLOS
/k/	C	antes de a, o, u	<u>c</u> abelo, <u>c</u> omida, <u>c</u> urioso
	Qu	antes de e, i	<u>q</u> uilombo, <u>q</u> uintal, <u>q</u> uente
/g/	G	antes de a, o, u	<u>g</u> alo, <u>g</u> ola, <u>g</u> ula
	Gu	antes de e, i	açou <u>g</u> ue, mangue <u>ir</u> a, <u>g</u> uia
/h/	r rr (som forte)	no início da palavra	<u>r</u> ede, <u>r</u> abo, <u>r</u> ico
		no fim de sílaba	circ <u>o</u> , amor <u>o</u> , cur <u>to</u>
		entre vogais	cigar <u>rr</u> a, macar <u>rr</u> ão, car <u>rr</u> oça
/r/	r (som fraco)	entre vogais	ar <u>an</u> ha, bater <u>ia</u> , car <u>in</u> ho
		em sílabas CCV*	est <u>r</u> ela; fr <u>u</u> ta, palav <u>r</u> a
/l/	L	no início de palavra	<u>l</u> ivro, cabel <u>o</u> , bo <u>l</u> o
		em sílaba CCV	cl <u>ar</u> o, bl <u>u</u> sa, ig <u>l</u> u
/z/	Z	em início de palavras	<u>z</u> oológico, <u>z</u> ebra, <u>z</u> umbido
/s/	S	em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais	<u>s</u> antidade, <u>s</u> opa, <u>s</u> oneca
/ʒ/	J	em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/	ca <u>j</u> u, <u>j</u> uízo, <u>j</u> aca
/i/	I	sílaba tônica final	sac <u>i</u> , al <u>i</u> , aqui
	E	sílaba átona final	nome <u>e</u> , telefone <u>e</u> , doce <u>e</u>
/u/	U	sílaba tônica final	tatu <u>u</u> , caju <u>u</u> , bambu <u>u</u>
	O	sílaba átona final	caderno <u>o</u> , livro <u>o</u> , bamb <u>o</u>
/ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ü/, /ɲ/	m, n, nh	em marca de nasalização	tan <u>u</u> que, cam <u>u</u> po, galin <u>u</u> ha

CCV: consoante, consoante, vogal.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Moraes (2022) e Soares (2022)

A análise do quadro, demonstra que as relações entre fonemas e grafemas revelam nuances importantes na estrutura da língua portuguesa, refletindo como a escrita é moldada por regras contextuais. Por exemplo, a flexibilidade do uso do "r" em diferentes posições ilustra como a mesma letra pode assumir sons distintos, variando conforme a sua colocação na palavra.

Essa versatilidade demonstra que a pronúncia e a ortografia estão interligadas de maneira complexa, evidenciando como a forma escrita de uma palavra pode influenciar sua articulação e vice-versa. Essa relação é fundamental para a compreensão da língua permitindo que se reconheça e utilize os diferentes sons que as letras podem representar em variados contextos. Além disso, essa interdependência contribui para o desenvolvimento da fluência na leitura e na escrita, uma vez que facilita a grafia correta das palavras

Além disso, quando o aprendiz domina a regra ortográfica que orienta a escrita de uma palavra, ele se torna capaz de aplicá-la a qualquer nova palavra que exija a mesma regra. Essa habilidade representa uma vantagem significativa, pois, uma vez internalizada, o aluno consegue utilizá-la de maneira consistente. Como resultado, essa prática facilita a escrita correta em diferentes contextos, bem como fortalece a confiança nas habilidades linguísticas.

5.1.3 Regularidades morfológicas

As regularidades morfológicas referem-se aos padrões e regras que orientam a formação das palavras na língua portuguesa, englobando elementos estruturais como sufixos e flexões verbais. Esses padrões são essenciais para entender como as palavras se organizam e se relacionam, permitindo que se identifiquem regularidades importantes para a escrita correta das palavras, pois o conhecimento dessas regras possibilita que se aplique os mecanismos gramaticais da língua.

Um exemplo claro dessas regularidades está no uso dos sufixos de derivação lexical, que seguem regras previsíveis. A partir de uma mesma raiz, é possível formar novas palavras com significados diferentes ou pertencentes a classes gramaticais distintas. No caso da palavra "português", ao adicionar o sufixo "-esa", obtém-se "portuguesa", transformando o substantivo masculino em sua forma feminina. Esse processo mostra como as regras morfológicas auxiliam na grafia correta das palavras, ajustando-as conforme suas funções gramaticais e seus significados.

Nessa perspectiva, Moraes (2022) destaca as regras fundamentais que regem essas regularidades. O autor sintetiza e exemplifica a organização das regularidades morfológicas, conforme ilustrado na tabela 4,

Tabela 4 - Regularidades morfológicas

REGRA
Sufixos de derivação lexical, que são responsáveis pela formação de novas palavras, como adjetivos, substantivos comuns e substantivos coletivos, entre outros.

RELAÇÕES SOM-LETRA	
A relação entre letra e som é determinada pela categoria gramatical da palavra.	
USO DAS REGULARIDADES	EXEMPLOS
Final ÊS ou ESA para adjetivos pátrios e títulos de nobreza.	japone <u>sa</u> , noruegu <u>sa</u> , duque <u>sa</u> , marqu <u>sa</u>
Final EZ ou EZA para substantivos derivados de adjetivos.	triste <u>za</u> , esperte <u>za</u> , escasse <u>z</u> , rapidez <u>z</u>
Final L para adjetivos terminados em /aw/.	cultural <u>l</u> , natural <u>l</u> , comercial <u>l</u> , nacional <u>l</u>
S em adjetivos terminados em [ozu] - oso	famos <u>so</u> , gracioso <u>so</u> , perigoso <u>so</u> , carinhoso <u>so</u>
C em substantivos terminados em [isi] – ice.	burric <u>ce</u> , velh <u>ice</u> , meiguic <u>ce</u> , gulod <u>ice</u>
Flexões verbais que indicam o futuro em contraste com outros tempos verbais; o imperfeito do substantivo.	
RELAÇÕES SOM-LETRA	
A relação entre letra e som é determinada pela categoria gramatical da palavra.	
USO DAS REGULARIDADES	EXEMPLOS
3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo - U final.	vende <u>u</u> , acordou <u>u</u> , bebeu <u>u</u> , sorriu <u>u</u>
Flexões verbais da 3ª pessoa do plural no futuro - final ÃO ; e AM em todas as outras.	cantar <u>ão</u> , ir <u>ão</u> , desistir <u>ão</u> , vender <u>ão</u>
/ãw/ final - 3ª pessoa do plural.	encontrar <u>am</u> , encontr <u>am</u> , encontrari <u>am</u>
Flexões do imperfeito do subjuntivo - SS .	ganhasse, perdesse, falasse
Letra D nos gerúndios.	ganhand <u>o</u> , perdend <u>o</u> , falando <u>o</u>
Letra R nos infinitivos.	ganhar <u>r</u> , perder <u>r</u> , falar <u>r</u>
Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Morais (2022) e Soares (2022)	

A tabela explora os processos de derivação lexical e as flexões verbais na língua portuguesa, com base nas regras morfológicas. A partir dessa reflexão teórica, torna-se possível entender como novas palavras são formadas a partir de radicais já existentes, além de reconhecer as variações dos verbos. Essa abordagem contribui significativamente para o entendimento dos mecanismos que estruturam o léxico e a gramática da língua, estabelecendo padrões que orientam a escrita de maneira clara e consistente.

Portanto, compreender a formação e flexão das palavras amplia o conhecimento das regularidades morfológicas, o que facilita sua aplicação prática no uso cotidiano da língua. Ao assimilar as regras de derivação lexical e flexão verbal, os estudantes são capazes de identificar padrões linguísticos e aplicar essas normas de forma autônoma. Esse domínio contribui para uma maior segurança no ato de escrever, favorecendo o desenvolvimento de uma comunicação eficiente e precisa.

5.2 Irregularidades

As irregularidades ortográficas referem-se a padrões de escrita que fogem das regras convencionais de correspondência previsível entre sons e letras. Elas representam um desafio significativo para aqueles que estão aprendendo a ler e escrever, pois exigem memorização e prática contínua. Essas peculiaridades da língua fazem parte de sua evolução histórica, demandando dos aprendizes habilidades que vão além das simples regras de correspondência entre som e grafia. Nesse contexto, Moraes (2007, p. 24) considera que a ortografia apresenta uma variedade de casos e situações regulares em que ocorrem, amparadas por uma norma, entretanto são inúmeros os casos de irregularidades “[...] essas correspondências som-grafia, que não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada “tradição de uso” se tornou convencional.

A complexidade das irregularidades, ressalta a importância da prática e da exposição contínua à língua escrita para que as particularidades sejam internalizadas, pois, ao contrário dos casos regulares, os aspectos irregulares da norma ortográfica não possuem um princípio gerador. É como destaca o autor,

No caso das irregularidades, não há regra ou princípio gerativo que se aplique de maneira mais ou menos generalizada ao conjunto de palavras de nossa língua. Quando os grafemas autorizados pela norma se devem unicamente a questões históricas – à etimologia da palavra ou à tradição de uso –, temos que memorizar as formas corretas. Ou consultar o dicionário, no caso de dúvidas muito compreensíveis quando temos que escrever palavras menos frequentes na escrita diária (Moraes, 2007, p. 19).

No caso das irregularidades ortográficas, a memorização desempenha um papel central na aprendizagem da escrita das palavras. A BNCC aborda esse aspecto a partir do 3º ano do ensino fundamental, propondo a seguinte habilidade: “(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema” (Brasil, 2018, p. 115). O fato de essa habilidade ser trabalhada ao longo de três anos de escolaridade (3º, 4º e 5º anos) reforça a ideia de que a aprendizagem da ortografia é um processo gradual e contínuo. Desde o 3º ano, os alunos são incentivados a integrar a memorização de palavras irregulares em seu repertório ortográfico.

Esse desafio de internalização evidencia que o ensino dessas irregularidades exige a implementação de estratégias pedagógicas específicas. Uma abordagem eficaz pode incluir atividades de identificação e memorização de palavras irregulares em contextos variados, a elaboração de grupos de palavras que compartilham características semelhantes, as consultas

regulares a dicionários, tanto físicos quanto digitais. Nessa abordagem, Silva e Moraes, (2007), mencionam que,

Com relação às irregularidades, é necessário que os professores auxiliem os alunos a tomar consciência de que a escrita de determinadas palavras não é orientada por regras – como em “bruxa”, “cachorro”, “xale” e “chuva” –, sendo necessário, portanto, consultar modelos externos, como o dicionário, e memorizar. Embora tenhamos muitos anos de escolarização, sempre nos deparamos com situações em que será necessário consultar o dicionário, para saber como se escrevem palavras pouco usuais (Silva e Moraes, 2007, p. 66).

O ato de consultar um dicionário ajuda os alunos a desenvolver a autonomia na escrita e a entender que a língua é dinâmica e possui exceções. Essa consciência é fundamental, pois mesmo indivíduos com anos de escolarização podem encontrar palavras que fogem ao padrão esperado, reforçando a ideia de que a aprendizagem da ortografia é um processo contínuo e que a memorização, aliada à consulta de referências, é uma ferramenta necessária na busca por uma escrita correta e precisa.

O quadro a seguir apresenta as irregularidades ortográficas, destacando que elas são influenciadas por fatores históricos, culturais e etimológicos. Essas variações refletem a evolução da língua ao longo do tempo, marcada pela incorporação de palavras de outros idiomas, mudanças fonéticas e adaptações ocorridas junto com transformações culturais e sociais. Assim, compreender as irregularidades ortográficas também envolve reconhecer a complexidade e a riqueza da língua, que se adapta a diferentes contextos e, por isso, nem sempre segue uma lógica regular.

Tabela 5 - Irregularidades

FONEMAS	GRAFEMA	EXEMPLOS
/ʒ/	j (diante de qualquer vogal)	can <u>ji</u> ca, <u>ji</u> ló, laran <u>ja</u>
	g (diante de e ou i)	<u>g</u> eladeira, <u>g</u> irafa, <u>g</u> elo
/z/	s	av <u>is</u> o, tes <u>o</u> uro, rapos <u>a</u>
	z	<u>z</u> oológico, <u>z</u> ebra, <u>az</u> ul
	x	<u>ex</u> agero, <u>ex</u> emplo, <u>ex</u> ato
/s/	s (em início de palavra)	<u>s</u> abonete, <u>s</u> ino, <u>s</u> opa
	c (em início de palavra)	<u>c</u> idade, <u>c</u> ebola, <u>c</u> inema
	s	f <u>es</u> ta, m <u>ê</u> s, m <u>is</u> tério
	ss	p <u>ê</u> ss <u>eg</u> o, p <u>á</u> ss <u>ar</u> o, su <u>ce</u> ss <u>o</u>
	c	mor <u>ce</u> go, tor <u>ce</u> da, <u>a</u> cento
	ç	la <u>ç</u> o, cora <u>ç</u> ão, bra <u>ç</u> o

	sc	adoles <u>s</u> cente, pi <u>s</u> cina, nas <u>c</u> er
	sç	nas <u>ç</u> a, cres <u>ç</u> a, des <u>ç</u> o
	x	tex <u>x</u> to, exte <u>x</u> to, má <u>x</u> imo
	xc	ex <u>c</u> elente, ex <u>c</u> lamação, ex <u>c</u> luir
	z	arro <u>z</u> , cicatri <u>z</u> , gravidez <u>z</u>
/ʃ/	ch	<u>ch</u> ocolate, bolacha, <u>ch</u> inelo
	x	ca <u>x</u> a, li <u>x</u> o, en <u>x</u> oval

Fonte: Elaborado a partir dos estudos de Morais (2022) e Soares (2022)

A tabela destaca a complexidade da ortografia na língua portuguesa, mostrando que um único som pode ser representado por diferentes grafemas, o que gera desafios significativos. Essas variações reforçam a necessidade de métodos pedagógicos que auxiliem na memorização e consolidação dos diversos usos dos grafemas, pois uma abordagem cuidadosa e gradual dessas particularidades nas séries iniciais permite que os estudantes internalizem as irregularidades, evitando que elas se tornem obstáculos na escrita.

Diante do exposto, torna-se imprescindível promover um processo de investigação para entender a frequência dos erros ortográficos na escrita de crianças em processo de consolidação da alfabetização. É necessário identificar padrões comuns de erro, examinar as dificuldades individuais dos alunos, considerando o contexto de aprendizagem. Assim, a partir dessa análise, elaborar planos de ação que incluam atividades de reflexão, orientação e práticas de escrita direcionadas para superar as dificuldades específicas encontradas.

Logo, na próxima seção, serão abordadas as questões teóricas específicas relacionadas ao processo de investigação diagnóstica, o que incluirá uma análise dos conceitos e práticas relevantes que sustentam a compreensão desse processo. Além disso, serão apresentadas as propostas adotadas nesta pesquisa, detalhando as metodologias e abordagens que fundamentam o estudo. Essa seção visa proporcionar uma base para a compreensão das intervenções realizadas, destacando a importância de uma investigação cuidadosa na identificação das necessidades dos alunos e no aprimoramento das estratégias pedagógicas.

5.3 O diagnóstico

Um aspecto importante para promover uma aprendizagem significativa, é compreender o que o aluno já sabe e identificar suas necessidades de aprendizado. Com essa compreensão, é possível elaborar desafios que se alinhem ao seu desenvolvimento, em uma abordagem que facilita o processo de ensino e estimula o seu engajamento no processo de aprendizagem, permitindo que construa novos conhecimentos de maneira eficaz e autônoma.

Assim, é essencial ressaltar que nossa abordagem se fundamenta na ideia de que ensinar envolve fornecer uma assistência adequada aos alunos, permitindo que construam e reconstruam seu conhecimento. Nesse sentido, compreender o que o aluno já aprendeu é fundamental, pois nos permite identificar as áreas em que ainda precisa progredir e, assim, criar desafios adequados ao seu nível de reflexão. Além disso, no contexto específico da escrita ortográfica, Moraes (2007) observa que:

[...] no caso do ensino de ortografia, os instrumentos diagnósticos cumprem três funções: 1) permitem acompanhar a evolução dos alunos, 2) dão subsídios para o planejamento de atividades a ser desenvolvidas em sala de aula e 3) constituem objeto de estudo importante na formação continuada dos professores (Moraes, 2007, p. 47).

Os instrumentos de avaliação da escrita ortográfica desempenham um papel fundamental no acompanhamento da evolução dos alunos ao longo do tempo. Eles fornecem dados concretos sobre o progresso dos estudantes, permitindo a identificação de áreas que necessitam de mais atenção. Com essas informações em mãos, os professores podem ajustar suas estratégias de ensino, garantindo que todos os alunos estejam progredindo em suas habilidades ortográficas. Além disso, esses instrumentos oferecem subsídios para o planejamento de atividades em sala de aula. Ao entender os padrões de erro e as dificuldades específicas enfrentadas, os educadores podem desenvolver intervenções direcionadas que atendam às necessidades tanto coletivas quanto individuais.

A análise dos resultados dos diagnósticos também proporciona aos professores a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Essa reflexão os ajuda a identificar áreas de melhoria e a se atualizar em relação a novas metodologias e abordagens. Assim, a utilização de instrumentos diagnósticos no ensino da ortografia não apenas beneficia os alunos, mas também promove o desenvolvimento profissional dos educadores. Esse processo cria um ciclo de melhoria contínua na educação, favorecendo tanto a aprendizagem dos alunos quanto a capacitação dos professores. Nessa perspectiva, é importante considerar que,

Para sondar ou diagnosticar o que nossos alunos já sabem sobre ortografia, é preciso “olhar com olhos cuidadosos” o que eles revelam ao escrever. Isto é, pensamos que, para acompanhar a evolução que revelam no domínio da norma, devemos não apenas constatar o que erram e acertam, mas mapear e registrar seus progressos. E fazê-lo de forma periódica (Moraes, 2007, p. 47).

As reflexões de Moraes (2007) ressaltam a importância da observação cuidadosa da escrita dos alunos para entender seu domínio em relação à ortografia. Esse processo envolve uma escuta ativa e uma análise crítica, que vão além da simples identificação de erros, abrangendo também as conquistas e os avanços obtidos ao longo do tempo. Ao mapear e registrar esses progressos de maneira sistemática, os educadores têm a oportunidade de identificar tendências e padrões.

Ademais, a regularidade desse acompanhamento é necessária, pois permite ajustes nas estratégias de ensino de forma dinâmica, proporcionando um feedback, que enriquece a prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, uma vez que os torna mais conscientes de seu próprio processo de aprendizagem. Assim, o diagnóstico se transforma em uma ferramenta importante tanto para a correção de erros quanto para a promoção de um ambiente de aprendizagem adaptável e responsivo às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, os processos diagnósticos de mapear e registrar as dificuldades ortográficas envolvem uma série de etapas que possibilitam a identificação e análise dos erros cometidos. O primeiro passo é a observação sistemática da produção escrita, que pode incluir atividades como ditado dirigido, escritas espontâneas e a produção e reescrita de textos. É fundamental que essa análise seja realizada de forma cuidadosa e criteriosa, levando em consideração tanto os erros quanto os acertos e as progressões observadas ao longo do tempo. Adicionalmente,

Se nosso intuito é ajustar o ensino às necessidades da classe, precisamos ter um “retrato” (mapeamento) da situação de cada aluno, a fim de ver o que são conquistas ou pendências que atingem a maioria da turma, o que são necessidades de grupos e o que são de alunos específicos. Esse mapeamento permitirá planejar tanto as metas coletivas (quais questões ortográficas serão ensinadas a todos durante o ano, o semestre, cada bimestre) como as metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma (Moraes, 2007, p. 48).

Nessa perspectiva, o autor destaca a importância de o professor manter um olhar atento e diferenciado para as diversas dificuldades ortográficas que os alunos podem apresentar. Ao avaliar as produções escritas dos estudantes, é preciso que o educador se faça perguntas reflexivas, como:

Este aluno já domina as regularidades mais simples ou diretas (P, B, T, D, F, V, M em início de sílaba, N em início de sílaba)? Que regras contextuais já dominou e quais precisa ainda internalizar? Quais regras morfosintáticas mais frequentes (como as ligadas a certas flexões verbais) ele já dominou e

quais precisa aprender? Que palavras de uso frequente, envolvendo irregularidades, estão sendo escritas de modo errado e precisam ser aprendidas, já que aparecerão muitas vezes em seus textos? (Morais, 2007, p. 48).

Assim, uma vez respondidas essas perguntas e mapeadas as dificuldades, o registro dessas informações torna-se fundamental. Os educadores devem documentar os erros e as conquistas dos alunos de forma sistemática, criando um histórico que facilite o acompanhamento da evolução do aprendizado. Essa documentação pode incluir tabelas, gráficos ou relatórios, que mostram não apenas os tipos de erros, mas também a frequência com que eles ocorrem.

Esses registros permitem que os educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e ajustem suas abordagens de ensino, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e adaptável. Dessa forma, o processo diagnóstico se transforma em uma ferramenta para aprimorar a aprendizagem ortográfica e, conseqüentemente, o desenvolvimento da escrita dos alunos. Além disso,

Esse registro periódico permite ao professor selecionar quais questões ortográficas vai priorizar no seu ensino e, ao proceder a uma nova sondagem, avaliar quais metas foram alcançadas, quais exigem ainda maior investimento (quais dificuldades ainda não foram superadas), etc. (Morais, 2007, p. 49).

Sob essa ótica, é possível afirmar que o registro periódico desempenha um papel central na implementação de uma avaliação que transcende a mera verificação do que já foi aprendido. Afinal, essa abordagem reorienta o ensino, impactando suas metas, o planejamento das atividades e a execução das aulas.

Portanto, para categorizar os erros ortográficos observados nas atividades diagnósticas realizadas durante a pesquisa de campo, utilizamos como referência as classificações propostas por Moraes (2020) e Soares (2022). Essas classificações servirão como um guia para a análise dos dados coletados, permitindo uma compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Assim, a seguir, apresentaremos os procedimentos de mapeamento e registro desenvolvidos, relatando como cada etapa contribui para identificar e entender os padrões de erro ortográfico, além de fundamentar as intervenções pedagógicas necessárias.

6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para alcançar o objetivo proposto, neste estudo, que buscou identificar as dificuldades ortográficas e estabelecer sua relação com a apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, realizamos uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, envolvendo a aplicação de atividades de intervenção com crianças do 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública situada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Nesse contexto, é relevante considerar que a pesquisa qualitativa é um método de investigação que visa compreender e interpretar fenômenos sociais, culturais, psicológicos, entre outros.

Diferentemente das abordagens quantitativas, que priorizam a mensuração numérica e a análise estatística de dados, a pesquisa qualitativa se apoia em métodos como observação participante, entrevistas em profundidade, análise de conteúdo, grupos focais e estudo de caso para coletar e analisar informações. Na verdade, “o debate entre estas abordagens quantitativa e qualitativa é antigo nas ciências. Sua diferença básica é a forma como os cientistas representam o real, percebendo a realidade social através de números (para os quantitativistas) ou de aspectos subjetivos (para os qualitativistas)” (Ferreira, 2015, p. 115).

Nesse ínterim, é importante destacar que tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa desempenham papéis fundamentais na análise de dados, cada uma com suas características distintas. Enquanto os métodos quantitativos se baseiam na suposição de uma população de objetos de observação que são comparáveis entre si em termos de medidas e números, os métodos qualitativos concentram-se nas particularidades de um fenômeno, explorando suas origens e razões fundamentais

Desse modo, percebemos que a pesquisa qualitativa permite uma compreensão apropriada e contextualizada dos fenômenos estudados, ressaltando a subjetividade e a complexidade. Além disso, essa metodologia possibilita a inclusão da perspectiva dos participantes, oferecendo entendimentos que contribuem para uma visão abrangente do objeto de estudo, e se mostra uma ferramenta fundamental para investigar questões complexas e multifacetadas, como aquelas relacionadas à educação e ao desenvolvimento humano.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa qualitativa são descritivos e interpretativos, proporcionando informações que enriquecem a compreensão do objeto de estudo em sua totalidade. É comum encontrar essa metodologia em diversas áreas, como ciências sociais, educação, psicologia, antropologia e outras disciplinas relacionadas, onde a análise do comportamento humano e das interações sociais são importantes. É como observa, Ferreira (2015, p. 117), “a análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das

dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”.

Assim, no âmbito educacional, essa abordagem promove a inclusão das diversas vozes presentes no contexto educativo, possibilitando que suas visões sejam levadas em consideração na elaboração de políticas públicas, no desenvolvimento de currículos e na implementação de estratégias de ensino eficazes. Dessa forma, a pesquisa qualitativa oferece informações relevantes para a prática educacional, bem como desempenha um papel importante na construção de um ambiente de aprendizagem reflexivo, significativo e participativo.

Além disso, conforme Ludke e André (1986) enfatizam, "para se tornar um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso requer um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador" (Ludke e André, 1986, p.35). Essa ideia ressalta a importância do controle e da sistematização na condução da pesquisa qualitativa, destacando a necessidade de um processo metodológico bem estruturado e uma abordagem meticulosa por parte do pesquisador.

Nesse sentido, Martins e Ramos (2013), apontam que essa abordagem se baseia no ambiente natural como fonte de dados, é descritiva por natureza e prioriza o processo em detrimento dos resultados. Ademais, argumentam que a análise de dados é geralmente indutiva, e a preocupação principal reside no significado das observações.

Dentro do âmbito da proposta de pesquisa em questão, é fundamental também elucidar o conceito de pesquisa participante, uma metodologia que requer a participação ativa dos indivíduos investigados no decorrer do processo de pesquisa. Nessa abordagem, os participantes desempenham o papel de colaboradores ativos, fornecendo perspectivas e experiências que enriquecem e aprimoram a investigação.

De modo geral, a pesquisa participante busca gerar conhecimento de forma colaborativa e promover ações ou mudanças sociais concretas, incentivando o engajamento dos participantes na identificação e solução de problemas em suas próprias comunidades ou contextos. Corroborando com essa perspectiva, Martins e Ramos (2013), afirmam,

A pesquisa participante pressupõe, necessariamente, a participação ativa do pesquisador no contexto, grupo ou cultura que estuda/investiga, em articulação com os sujeitos que estão envolvidos no processo de investigação. A expressão pesquisa participante partilha preceitos e filosofias com outras de mesma natureza. [...] Um dos pressupostos básicos desse tipo de pesquisa é a proximidade e interação com os sujeitos (participantes) da pesquisa, tornando-se ele próprio participante com os demais. Por esse motivo, não há distanciamento do investigador em relação ao problema de pesquisa. Isso implica em que os membros do grupo pesquisado, no transcorrer da pesquisa,

não oferecerão apenas dados para análise, mas participarão da identificação e melhor descrição do problema, ou seja, o problema de pesquisa é construído de forma conjunta (pesquisador + grupo pesquisado) (Martins e Ramos, 2013, p. 87).

Nesse contexto metodológico, esta pesquisa teve como ponto de partida uma revisão bibliográfica, seguida pela aplicação de atividades diagnósticas diversificadas que envolveram tanto a escrita espontânea quanto a dirigida. Essas atividades diagnósticas permitiram uma avaliação inicial do nível de compreensão dos alunos em relação à ortografia, bem como facilitaram a identificação de suas dificuldades específicas.

Para tanto, foi conduzida uma pesquisa de campo com o objetivo de mapear e analisar as incorreções ortográficas presentes nas produções dos alunos. A partir dos dados coletados, tornou-se possível desenvolver intervenções pedagógicas específicas, criando um ambiente de aprendizagem, no sentido de atender às necessidades dos estudantes e contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de escrita.

Dessa forma, a primeira etapa consistiu em solicitar a autorização para a participação na pesquisa. Na sequência, foi obtida a aprovação do Comitê de Ética, de acordo com o parecer COEP número 6.207.760. Apenas após a finalização dessas etapas, é que as atividades diagnósticas foram aplicadas.

Após a aplicação, tornou-se necessário uma análise quantitativa, por meio de tabelas indicativas dos erros ortográficos. Essa análise permitiu a categorização, o registro e a avaliação dos erros identificados. Com base nos dados obtidos, o próximo passo envolveu a elaboração de estratégias pedagógicas destinadas a auxiliar os alunos na superação das dificuldades ortográficas recorrentes. Essas estratégias aplicadas na turma foram, posteriormente, avaliadas para determinar sua efetividade.

Finalmente, a partir dos resultados obtidos durante a pesquisa, um caderno foi elaborado como Produto Educacional. Este caderno contém a descrição detalhada das intervenções realizadas e uma análise de sua eficácia na resolução das dificuldades identificadas. Com isso, pretendeu-se não apenas contribuir para o aprimoramento das habilidades ortográficas dos alunos, mas também fornecer subsídios para as práticas pedagógicas.

Entretanto, antes de descrever as atividades diagnósticas que foram realizadas, apresentamos os sujeitos dessa pesquisa: as crianças a turma participante da pesquisa. Essa contextualização permitiu compreender melhor as características do grupo, como a faixa etária, o nível de escolaridade e as especificidades do grupo. A descrição da turma ajudou a estabelecer

um quadro mais claro das condições em que as atividades diagnósticas foram aplicadas, proporcionando um contexto que enriqueceu a análise subsequente.

6.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em turma do 5º ano de uma escola pública de um município do interior de Minas Gerais. A escolha do 5º ano do Ensino Fundamental como alvo de pesquisa sobre ortografia foi fundamentada em diversos aspectos: primeiramente, por reconhecermos que esse momento escolar marca uma etapa importante no desenvolvimento da habilidade de escrita das crianças, pois é quando elas estão consolidando e aprimorando suas competências ortográficas. Nesse sentido, investigar as dificuldades ortográficas nessa faixa etária proporciona informações importantes em relação aos desafios enfrentados pelos alunos nessa fase de aprendizagem.

Além disso, o 5º ano representa um estágio intermediário no percurso escolar, no qual os estudantes já adquiriram certo domínio da língua escrita, mas ainda estão em processo de aprimoramento. Isso torna esse momento propício para identificar lacunas no ensino e oportunidades de intervenção pedagógica que possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades ortográficas dos alunos. Além disso, é importante considerar que,

O tempo de escolarização formal vivido pelo indivíduo demonstra também exercer um efeito geral sobre aquele aprendizado, refletindo-se no desempenho ortográfico. Assim, alguns estudos desenvolvidos no Brasil (Alvarenga et al., 1989; Carraher, 1985; Morais, 1986) atestam que ao avanço na escolaridade corresponde uma redução no número de erros ortográficos de grupos de alunos de séries distintas, tanto na escrita de textos espontâneos, como em situações de ditados de palavras isoladas (Morais e Teberosky, 1994, p. 23).

De acordo com Morais e Teberosky (1994), à medida que os alunos avançam em sua trajetória escolar, espera-se que ocorra uma redução no número de erros ortográficos. Assim, considera-se que o tempo de escolarização formal dos alunos do 5º ano do ensino fundamental tem um impacto significativo no desenvolvimento da ortografia.

Outro aspecto relevante é que, nessa fase, os alunos estão em transição para etapas posteriores da educação básica, nas quais a escrita continua desempenhando um papel central. Portanto, compreender suas dificuldades ortográficas e oferecer suporte adequado pode impactar positivamente no desempenho acadêmico em toda trajetória educacional.

Por fim, o 5º ano do Ensino Fundamental é uma fase em que as crianças são capazes de refletir sobre a própria escrita, o que facilita a aplicação de instrumentos de pesquisa e a coleta de dados precisos e significativos. Portanto, escolher essa etapa para a realização da pesquisa sobre ortografia foi uma decisão estratégica que visou obter informações relevantes para aprimorar o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

A turma em questão é caracterizada por sua heterogeneidade e diversidade. Composta por 26 alunos matriculados no turno matutino. Observamos uma variedade de origens socioeconômicas e culturais entre os estudantes, refletindo-se em diferentes perspectivas e experiências dentro da sala de aula. Além disso, foi evidente a existência de diversos níveis de aprendizagem e desafios individuais, o que demanda uma abordagem pedagógica inclusiva.

A turma está matriculada em uma escola da rede pública de ensino, de um município do interior de Minas Gerais unidade de ensino apresenta uma boa estrutura física e abrange desde o 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos. Localizada na região central da cidade, a escola é reconhecida como uma instituição tradicional e exemplar em seu modelo pedagógico. Desse modo, desempenha um papel significativo na comunidade, sendo vista como um ponto de referência no ensino fundamental.

6.2 Instrumentos para produção de dados

As atividades diagnósticas desenvolvidas foram elaboradas sob as perspectivas apresentadas por Moraes (2022) e Soares (2022) entretanto as atividades aqui apresentadas foram adaptadas de acordo com a realidade e necessidade da turma. Compreendendo que tais propostas são alternativas de instrumentos que não se resumem como “a solução única e definitiva” para avaliar o que os alunos sabem sobre ortografia, pois conforme Moraes (2007, p.47) “entendemos que, como professores, precisamos permanentemente refazer os instrumentos e o material didático que adotamos em nossa atuação, sempre tendo em vista nossas prioridades, gostos, crenças...e as possibilidades e necessidades de nossos alunos reais”.

A proposta foi desenvolvida na escola por meio de intervenções realizadas ao longo de 14 encontros semanais entre agosto e novembro de 2024, diretamente em sala de aula. Essas intervenções foram cuidadosamente estruturadas para promover o aprendizado e o desenvolvimento das habilidades ortográficas dos alunos, utilizando metodologias que incentivassem a participação ativa e reflexiva. A cada encontro, foram aplicados diferentes instrumentos e atividades, visando avaliar e aprimorar o conhecimento dos estudantes sobre ortografia de forma prática e contextualizada.

Após a aprovação do Conselho de Ética e o aval da direção e equipe pedagógica da escola participante, foi realizado o primeiro contato com a turma. Nessa ocasião, apresentamos e conduzimos uma conversa introdutória sobre a relevância da leitura e da escrita no contexto escolar e pessoal dos estudantes. Em seguida, expusemos a proposta de atividades a serem desenvolvidas e convidamos as crianças a participar do projeto, o que foi prontamente aceito por elas.

Esse primeiro encontro foi um momento de aproximação com os alunos, no qual buscamos estabelecer um vínculo inicial e criar um ambiente de confiança. Durante a conversa, incentivamos os estudantes a compartilharem suas experiências e percepções sobre a leitura e a escrita, promovendo um espaço de diálogo aberto e acolhedor. Essa interação inicial foi essencial para gerar engajamento e para que todos se sentissem à vontade em participar das atividades propostas, compreendendo o propósito e a importância do projeto desde o início.

Na sequência, realizamos atividades diagnósticas voltadas ao mapeamento das dificuldades ortográficas recorrentes entre os alunos. Para a coleta de dados, foram selecionados dois instrumentos principais: o ditado lacunado e a reescrita da fábula “A cigarra e a formiga”, de Esopo. Esses instrumentos, foram escolhidos por sua capacidade de revelar o conhecimento ortográfico em relação as regularidades diretas e contextuais dos alunos.

6.2.1 Ditado lacunado

Antes de detalhar as atividades desenvolvidas, é importante considerar que a estratégia de ditado lacunado, conforme proposta por Morais e Almeida (2022), que configura-se como uma prática pedagógica direcionada ao desenvolvimento das habilidades ortográficas. Nessa atividade, os alunos completam lacunas com palavras ditadas, o que permite ao professor selecionar intencionalmente as questões ortográficas a serem trabalhadas.

Como destacam os autores, “com um ditado, nós podemos controlar que tipo de questões ortográficas queremos que apareçam, ao passo que, optando por um texto escrito espontaneamente, não temos garantias de que determinadas regras (ou irregularidades) vão aparecer” (Morais e Almeida, 2022, p. 45). Dessa forma, o ditado lacunado é uma ferramenta capaz de garantir a exposição dos alunos a regras ortográficas específicas e promover uma prática mais direcionada.

Nesse contexto, o quadro a seguir apresenta o ditado lacunado utilizado como instrumento para coleta de dados e mapeamento das dificuldades ortográficas dos alunos, conforme demonstrado no quadro 2. A atividade diagnóstica foi cuidadosamente adaptada do

texto de Moraes e Almeida (2022), seguindo as diretrizes para a identificação de regularidades diretas e contextuais. Esse processo de adaptação permitiu selecionar palavras que contemplam aspectos específicos da ortografia, alinhando-se aos objetivos de avaliação e garantindo que os alunos fossem expostos a diferentes padrões e contextos de escrita.

Quadro 2 - Roteiro de observação ortográfica / Ditado lacunado 1

DITADO LACUNADO 1		
Texto Zezinho		
<u>Zezinho</u> e sua mãe <u>Zulmira</u>/ foram ao <u>supermercado</u>/ e ao <u>açougue</u> de seu <u>Aguiar</u>, / que estava com <u>produtos</u> em <u>liquidação</u>, / pois tinham um <u>cupom</u> de descontos. / Antes de sair de casa, / sua mãe / fez a lista de <u>compras</u>/ e pediu ao <u>menino</u> / que <u>pegasse</u> sua bolsa e a <u>sacola</u>. Eles compraram:		
1. feijão	9. laranja	17. arroz
2. sal	10. caju	18. soja
3. fubá	11. abacate	19. granola
4. macarrão	12. abacaxi	20. brócolis
5. margarina	13. frango	21. quiabo
6. ervilha	14. requeijão	22. sorvete
7. rapadura	15. lâmpada	23. vinagre
8. galinha	16. rocambole	24. farinha
Na volta o <u>carrinho enguiçou</u> / e foi uma <u>zorra</u> total. / <u>Amanhã</u>, / <u>Zezinho</u> e seu pai / vão <u>consertar</u> o carrinho.		

Fonte: Adaptado da proposta de Moraes e Almeida, 2022, p. 47

Na proposta aplicada, foram suprimidas e, posteriormente, dadas as palavras destacadas no texto, além de toda a lista de compras. Em relação ao texto original de Moraes e Almeida (2022, p. 47), as palavras "querosene" e "sapoti" foram removidas, sendo substituídas por termos mais familiares aos alunos, como "ervilha," "abacate," "abacaxi," "requeijão" e "rocambole." Esses ajustes foram realizados para tornar as atividades mais próximas do vocabulário cotidiano regional dos estudantes, facilitando o foco nas regularidades ortográficas.

O quadro reflete a complexidade e a variedade das regularidades tanto contextuais quanto diretas, presentes nas palavras selecionadas. Essa abordagem permitiu uma análise das habilidades ortográficas dos alunos, ajudando a identificar padrões de erros. A escolha das palavras levou em consideração tanto a familiaridade com o vocabulário cotidiano quanto a necessidade de trabalhar com diferentes tipos de normas ortográficas.

6.2.2 Escrita espontânea

As produções de escrita espontâneas são uma ferramenta importante no processo de aprendizagem da língua escrita, pois oferecem aos alunos a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos de forma livre e criativa. Ao escrever espontaneamente, os estudantes exercitam o pensamento crítico e a organização das informações. Além disso, suas produções revelam o nível de compreensão das normas ortográficas, permitindo ao educador identificar as dificuldades específicas de cada aluno. Como afirma Moraes (2020), “as produções espontâneas são uma fonte primordial: ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia” (Moraes, 2020, p. 51).

Desse modo, ao analisar essas produções, os educadores têm a oportunidade de observar como os alunos lidam com as normas ortográficas em situações de escrita autêntica. Essa análise pode revelar padrões de erro e áreas que necessitam de maior atenção, contribuindo para o planejamento de intervenções pedagógicas. Assim, a prática da escrita espontânea enriquece o aprendizado dos alunos e fornece um panorama sobre seu desenvolvimento linguístico.

Nessa perspectiva, optou-se pela reescrita de um texto narrativo, especificamente o gênero fábula, como instrumento para a produção de escrita espontânea. As fábulas são caracterizadas por suas narrativas curtas e simples, com personagens bem definidos e lições de moral que tornam o conteúdo acessível e envolvente para os estudantes. Esse gênero permite que os alunos ao reescrever ou criar suas próprias versões da fábula, tenham a oportunidade de exercitar a organização do pensamento e a construção de um texto coerente. Além disso, o caráter simbólico e didático da fábula também possibilita a aplicação de regras ortográficas de forma contextualizada.

Para tanto, optou-se pela reescrita da fábula, "A cigarra e a formiga", conforme a versão apresentada no Quadro 3:

Quadro 3 - Fábula: “A cigarra e a formiga

A CIGARRA E A FORMIGA
No inverno, quando a Formiga tirava o trigo da sua cova para o secar ao sol, apareceu a Cigarra com as mãos postas e pediu-lhe que repartisse com ela, que morria à fome. Perguntou-lhe a Formiga que fizera no verão, porque não guardara alimento para se manter? Respondeu a Cigarra:

— O verão passei-o a cantar e em brincadeiras pelos campos.
A Formiga, então perseverando em recolher o seu trigo, disse-lhe:
— Amiga, pois se os meses de verão gastaste em cantar, bailar é comida saborosa e com gosto.

Fonte: Kees Moerbeek, 2013, p. 142.

A escolha da fábula foi fundamentada em sua estrutura linguística, que envolve palavras com diferentes combinações de sons e letras, permitindo a análise das normas ortográficas. As palavras "formiga" e "cigarra", por exemplo, possibilitam observar o uso de letras que representam sons distintos, como o "r", que aparece em contextos variados. Além disso, a fábula inclui palavras que exemplificam regularidades diretas, como a letra "f" em "formiga", que pode ser confundida com a letra "v", evidenciando a troca de fonemas surdos e sonoros.

Assim, realizou-se a leitura e a interpretação do texto, com os alunos que demonstraram familiaridade com a história. Durante a discussão, eles foram encorajados a explorar diferentes versões para o final, o que estimulou a criatividade e o pensamento crítico. A interação e o debate sobre as possíveis reinterpretações da história contribuíram para a reescrita, promovendo ainda o desenvolvimento das habilidades de expressão oral.

Como recurso adicional, foi utilizada uma sequência de imagens para facilitar a compreensão da história e auxiliar na organização dos eventos. Essa estratégia teve como objetivo ajudar os alunos a estruturarem suas reescritas com coerência e coesão. A sequência dos acontecimentos, permite aos estudantes desenvolver suas versões de forma lógica, garantindo a progressão narrativa.

Ao escolher a fábula "A Cigarra e a Formiga" para a produção de escrita espontânea, buscou-se proporcionar aos alunos uma situação que facilitasse o desenvolvimento de suas habilidades ortográficas dentro de um contexto narrativo simples e familiar. Assim, a escolha da fábula contribuiu para um diagnóstico das dificuldades ortográficas dos alunos, auxiliando no planejamento de intervenções pedagógicas.

7 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é mapear as dificuldades ortográficas relacionadas às regularidades contextuais e diretas, dos alunos do 5º ano, além de estabelecer a conexão entre a apropriação e a consolidação do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Para isso, apresentaremos a categorização dos erros observados nas produções escritas das crianças, a fim de entender como lidam com as normas ortográficas em diferentes contextos.

Assim, a análise dos dados foi conduzida com base em uma fundamentação teórica aplicada aos dados coletados, visando sistematizar, organizar e examinar as informações obtidas por meio das atividades diagnósticas aplicadas aos alunos. Em primeiro lugar, as produções escritas dos estudantes foram revisadas e mapeadas, e os erros ortográficos observados foram classificados de acordo com as regularidades diretas e contextuais. Esse processo permitiu identificar padrões recorrentes nas dificuldades ortográficas apresentadas pelas crianças, revelando áreas específicas em que elas demonstraram maior necessidade de apoio.

Os erros foram organizados e quantificados em uma tabela específica, que detalhou as ocorrências em cada tipo de regularidade (diretas e contextuais), proporcionando uma visão das principais áreas de dificuldade. A tabela de erros serviu, assim, como um recurso fundamental para a análise realizada, além de orientar as intervenções pedagógicas subsequentes.

A análise foi conduzida de forma separada, levando em consideração as atividades diagnósticas aplicadas. Essa divisão possibilitou uma investigação das dificuldades encontradas em cada tipo de atividade. Dessa forma, foi possível observar como os alunos lidam com diferentes aspectos da ortografia em contextos distintos. Os dados foram organizados em um mapeamento, que facilitou a reflexão sobre os erros identificados.

Foi elaborado um perfil das competências ortográficas das crianças e, a partir dessa análise, sugerindo caminhos para o aprimoramento das práticas pedagógicas, com o objetivo de potencializar o ensino da ortografia. Esse processo envolveu a adaptação de estratégias didáticas que levaram em conta as particularidades da turma, além de propor atividades que estimulassem a reflexão sobre as normas ortográficas de maneira contextualizada e significativa.

Por fim, a análise das intervenções realizadas foi detalhada em um capítulo específico, onde descrevemos as estratégias adotadas, os objetivos de cada intervenção e os resultados observados. Essa análise buscou oferecer uma visão sobre a eficácia das práticas pedagógicas implementadas, destacando as atividades contribuíram para o desenvolvimento das

competências ortográficas dos estudantes e proporcionando uma base para ajustes e melhorias em futuras abordagens.

7.1 Mapeamento e análise das regularidades diretas e contextuais – ditado lacunado

O mapeamento das regularidades diretas e contextuais, realizado por meio do ditado lacunado, possibilitou identificar os padrões que relacionam sons, grafias e contextos de uso. Essa análise revelou as dificuldades enfrentadas pelas crianças e forneceu um panorama da turma, destacando as tendências gerais no domínio das convenções da escrita.

A tabela 6 apresenta as palavras avaliadas no ditado lacunado, organizadas de acordo com as regularidades diretas e contextuais presentes no texto “Zezinho”. Cada palavra foi escolhida para explorar diferentes padrões fonográficos, evidenciando as relações entre fonemas e grafemas em diferentes contextos. Essa organização buscou facilitar a análise das relações linguísticas propostas, permitindo destacar as particularidades de cada caso, conforme a tabela 6.

Tabela 6 - Categorização das palavras regulares contextuais e diretas

REGULARIDADES CONTEXTUAIS	
CONTEXTO	PALAVRAS
Fonema /k/ - grafema c: antes de a, o, u.	<u>c</u> upom, <u>c</u> ompras, <u>c</u> aju, ma <u>c</u> arrão, sa <u>c</u> ola, bró <u>c</u> olis, aba <u>c</u> ate, aba <u>c</u> axi, <u>c</u> arrinho
Fonema /k/ - grafema qu: antes de e, i.	li <u>q</u> uidação, re <u>q</u> ueijão, <u>q</u> uiabo
Fonema /g/ - grafema g: antes de a, o, u.	peg <u>g</u> asse, marg <u>g</u> arina, <u>g</u> alinha, frang <u>g</u> o
Fonema /g/ - grafema gu: antes de e, i	açoug <u>u</u> e, Agui <u>u</u> ar, enguiç <u>u</u> ou
Fonema /h/ - grafema r: no início da palavra.	<u>r</u> apadura, <u>r</u> equeijão, <u>r</u> ocambo <u>l</u> e
Fonema /h/ - grafemas r: no fim de sílaba.	super <u>r</u> mercado, Agui <u>r</u> , marg <u>r</u> arina, er <u>v</u> ilha, sor <u>v</u> ete
Fonema /h/ - grafema rr: entre vogais.	mac <u>rr</u> ão, <u>rr</u> oz, carr <u>rr</u> inho, zor <u>rr</u> a
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais.	zulm <u>r</u> a, marg <u>r</u> arina, lar <u>r</u> anja, far <u>r</u> inha
Fonema /r/ - grafema r: em encontro consonantal.	p <u>r</u> odutos, fr <u>rr</u> ango, g <u>rr</u> anola, vinag <u>rr</u> e
Fonema /l/ - grafema l: no início de palavra.	<u>l</u> iquidação, lar <u>l</u> anja, <u>l</u> âmpada
Fonema /l/ - grafema l: em encontro consonantal.	Palavras com esse tipo de contexto não foram ditadas.
Fonema /z/ - grafema z: em início de palavras.	<u>Z</u> ezinho, <u>Z</u> ulmira, <u>z</u> orra
Fonema /s/ - grafema s: em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os	<u>S</u> upermercado, <u>s</u> acola, <u>s</u> al, <u>s</u> oja, <u>s</u> orvete

sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais.	
Fonema /ʒ/ - grafema j: em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/.	laran <u>ja</u> , cai <u>u</u> , so <u>ja</u>
Fonema /i/ - grafema i: sílaba tônica final	Palavras com esse tipo de contexto não foram dadas.
Fonema /i/ - grafema e: sílaba átona final.	Palavras com esse tipo de contexto não foram dadas.
Fonema /u/ - grafema u: sílaba tônica final.	Palavras com esse tipo de contexto não foram dadas.
Fonema /u/ - grafema o: sílaba átona final.	Palavras com esse tipo de contexto não foram dadas.
Fonemas: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/, /ɲ/ - grafemas: m, n, nh: em marca de nasalização.	Cupom <u>m</u> , com <u>m</u> pras, roc <u>a</u> m <u>b</u> ole, laran <u>ja</u> , fr <u>a</u> ngo, en <u>g</u> uiçou, con <u>s</u> ertar, aman <u>h</u> ã, macarr <u>o</u> , requeij <u>ã</u> o, liquidaç <u>ã</u> o, feij <u>ã</u> o
REGULARIDADES DIRETAS	
FONEMA/GRAFEMA	PALAVRAS
/f/ - f	feij <u>ã</u> o, fub <u>á</u> , fr <u>a</u> ngo, far <u>i</u> nha
/v/ - v	erv <u>i</u> lha, sorv <u>e</u> te, vin <u>a</u> gre
/p/ - p	supermerc <u>a</u> do, prod <u>u</u> tos, cupom, compr <u>a</u> s, peg <u>a</u> sse, rap <u>a</u> dura, lâmp <u>a</u> da
/b/ - b	fub <u>á</u> , ab <u>a</u> cate, ab <u>a</u> caxi, roc <u>a</u> m <u>b</u> ole, brócol <u>i</u> s, quia <u>b</u> o
/t/ - t	prod <u>u</u> tos, abac <u>a</u> te
/d/ - d	supermerc <u>a</u> do, prod <u>u</u> tos, liquidaç <u>ã</u> o, rap <u>a</u> dura
/m/ - m: no início de sílaba	Zul <u>m</u> ira, supermerc <u>a</u> do, <u>m</u> enino, <u>m</u> acarr <u>o</u> , <u>m</u> argarina
/n/ - n: no início de sílaba	margar <u>i</u> na, gran <u>o</u> la, <u>m</u> enino, vin <u>a</u> gre

Fonte: elaborada pela autora com base nos estudos de Moraes e Almeida (2022) e Soares (2022)

A tabela demonstra que a atividade proposta expôs os alunos a diferentes padrões ortográficos, incentivando o reconhecimento de regularidades diretas e contextuais na escrita. A seleção cuidadosa das palavras, conforme demonstrado contribuiu para a verificação das dificuldades apresentadas. Procurou-se, ainda, ditar uma quantidade equilibrada de palavras de cada contexto, garantindo que os alunos fossem expostos de maneira uniforme a diferentes tipos de casos ortográficos. Com exceção do fonema /ʒ/ - grafema j: em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/, /u/, que apresentou uma quantidade maior de palavras, devido a maior variedade de fonemas e grafemas.

Feitas essas considerações, apresentamos, a seguir, o registro do mapeamento realizado. Optou-se por um registro coletivo, uma vez que a complexidade de um acompanhamento individual demandaria um tempo de monitoramento que excede o disponível para a atividade. Assim, o registro coletivo possibilitou uma visão geral do desempenho dos alunos, permitindo

uma análise ampla dos padrões observados e facilitando o planejamento de intervenções pedagógicas que beneficiem o grupo como um todo.

Além dos registros apresentados na tabela, foram incluídos gráficos com os resultados obtidos, a fim de enriquecer a análise dos dados. Esses gráficos permitiram uma visualização das dificuldades específicas da turma. Assim, a combinação das tabelas com os gráficos contribuiu para uma compreensão dos aspectos ortográficos que ainda precisam ser reforçados.

Tabela 7 - Categorização das regularidades contextuais / Ditado lacunado

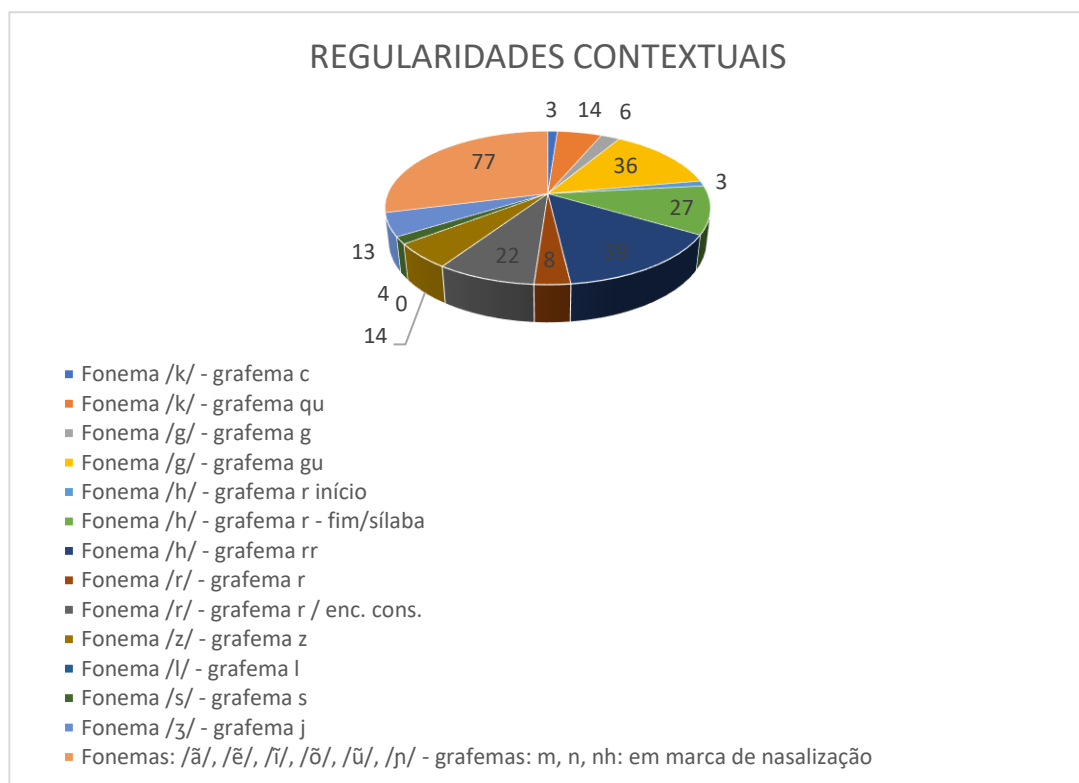
REGULARIDADES CONTEXTUAIS			
CONTEXTO	PALAVRA	ALTERAÇÕES APRESENTADAS	Nº DE ERROS
Fonema /k/ - grafema c: antes de a, o, u.	<u>c</u> upom	Não houve alterações.	00
	<u>C</u> ompras	Não houve alterações.	00
	<u>C</u> aju	Não houve alterações.	00
	Ma <u>c</u> arrão	Não houve alterações.	00
	Sa <u>c</u> ola	Não houve alterações.	00
	Bró <u>c</u> olis	bogoli - broque	02
	Aba <u>c</u> ate	Não houve alterações.	00
	Aba <u>c</u> axi	Não houve alterações.	00
	<u>C</u> arrinho	garrinho	01
TOTAL			03
Fonema /k/ - grafema qu: antes de e, i.	li <u>q</u> uidação	liguidasão (2) – li <u>c</u> idação – li <u>g</u> uidação	04
	Re <u>q</u> ueijão	recenrão – rec <u>o</u> rau – rei <u>g</u> eixão	03
	<u>Q</u> uiabo	<u>c</u> iabo (2) – <u>c</u> iavo – <u>k</u> abo – <u>x</u> iabo – <u>j</u> iabo – <u>c</u> iaco	07
TOTAL			14
Fonema /g/ - grafema g: antes de a, o, u.	peg <u>a</u> sse	pe <u>ç</u> as	01
	Marg <u>a</u> rina	mar <u>ç</u> arina (2) – ma <u>ç</u> arida	03
	<u>G</u> alinha	Não houve alterações.	00
	Frang <u>o</u>	fr <u>a</u> ço (2) – vran <u>ç</u> o	02
TOTAL			06
Fonema /g/ - grafema gu: antes de e, i	açoug <u>ue</u> ,	aso <u>q</u> ui (3) – aso <u>g</u> e (2) – asa <u>q</u> ue – ass <u>q</u> uo – açui <u>q</u> ue – acog <u>e</u>	09
	A <u>g</u> uiar	ag <u>i</u> ar (5) – a <u>q</u> uiar (3) – a <u>q</u> uian – a <u>q</u> uila – a <u>q</u> uia – acu <u>o</u> que – aso <u>k</u> e – a <u>k</u> ear – aso <u>c</u> e	15
	eng <u>u</u> içou ³⁶	eng <u>i</u> çou (2) – eng <u>u</u> iso – an <u>q</u> isou (2) – eng <u>i</u> sol (2) – eng <u>i</u> cou – eng <u>u</u> isou – enc <u>i</u> sou – en <u>i</u> sou – end <u>i</u> sou	12
TOTAL			36
Fonema /h/ - grafema r: no início da palavra.	<u>r</u> apadura	Não houve alterações.	00
	<u>r</u> equeijão	<u>r</u> requeijão	01
	<u>r</u> ocambole	<u>r</u> rocambole – <u>v</u> ocambole	02
TOTAL			03

Fonema /h/ - grafemas r: no fim de sílaba.	super <u>r</u> mercado	super <u>m</u> ecado (6) – us <u>p</u> emecado – c <u>u</u> mecado – sup <u>e</u> mecado (2)	08
	Aguia <u>r</u>	quia <u>a</u> (2) – aquia <u>n</u> – aquila <u>a</u> – asace	05
	mar <u>g</u> arina	<u>m</u> agalina – <u>mau</u> garina – mag <u>a</u> rina (2) – <u>ma</u> carida	05
	er <u>v</u> ilha	<u>e</u> nvilia – <u>e</u> vilha – <u>e</u> vila – <u>e</u> milha	04
	so <u>r</u> vete	<u>s</u> ovede – <u>s</u> ovete (3) – <u>c</u> ovete	05
TOTAL			27
Fonema /h/ - grafema rr: entre vogais.	maca <u>rr</u> ão	maca <u>r</u> ão (10) – maca <u>r</u> a – maca <u>r</u> ae	12
	a <u>r</u> roz	a <u>r</u> oiz – aroz (2) – arois (3) – a <u>r</u> holi – a <u>r</u> os	08
	car <u>rr</u> inho	car <u>i</u> nho (7)	07
	zor <u>rr</u> a	zor <u>a</u> (7) – ror <u>a</u> – sor <u>a</u> (4)	12
TOTAL			39
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais.	Zulm <u>i</u> ra	Zum <u>i</u> la	01
	marga <u>r</u> ina	magal <u>i</u> na – margan <u>i</u> na	02
	lar <u>a</u> nja	lan <u>l</u> aja – la <u>l</u> aga – lan <u>a</u> nja	03
	fa <u>r</u> inha	fab <u>n</u> ha – fal <u>i</u> na	02
TOTAL			08
Fonema /r/ - grafema r: em encontro consonantal.	pr <u>o</u> duitos	<u>p</u> oduto (3) – <u>c</u> opoduto – <u>p</u> otudos	05
	fr <u>a</u> ngo	<u>f</u> ago – <u>v</u> igo – <u>f</u> ango	03
	gr <u>a</u> nola	<u>g</u> anola (4) – <u>g</u> anala	05
	vinag <u>r</u> e	vinage – vinag <u>i</u> (2) – vinare	04
	brócolis	<u>b</u> ogoli – <u>b</u> ocoles – <u>o</u> coles – bobolis – <u>p</u> locules	05
TOTAL			22
Fonema /l/ - grafema l: no início de palavra.	li <u>q</u> uidação	Não houve alterações.	00
	la <u>l</u> aranja	Não houve alterações.	00
	lâmpa <u>d</u> a	Não houve alterações.	00
TOTAL			00
Fonema /z/ - grafema z: em início de palavras.	<u>Z</u> ezinho	<u>c</u> ecinho	01
	<u>Z</u> ulmira	<u>s</u> umira (4) – <u>S</u> anbira – <u>u</u> smira	06
	<u>z</u> orra	<u>s</u> orra (4) – <u>s</u> ora (3)	07
TOTAL			14
Fonema /s/ - grafema s: em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ /u/ ou suas formas nasais.	su <u>p</u> ermercado	<u>u</u> spemecado – <u>c</u> umecado	02
	<u>s</u> acola	Não houve alterações.	00
	<u>s</u> al	Não houve alterações.	00
	<u>s</u> oja	<u>c</u> oga	01
	<u>s</u> orvete	<u>c</u> ovete	01
TOTAL			04
Fonema /j/ - grafema j: em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/, /u/.	lara <u>n</u> ja	lara <u>ng</u> a (3) – lara <u>ch</u> a – lalaga – lara <u>nc</u> a	06
	ca <u>j</u> u	cagu (3)	03
	so <u>j</u> a	soga – coga – soca – sorgia	04
TOTAL			13

Fonemas: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/, /ɲ/ - grafemas: m, n, nh: em marca de nasalização.	cupom	cupon (3) – cupor – cupun – copão – qubo – cupoe – cupão	09
	compras	conpras – corpra	02
	rocambrole	roncable (4) – ocanbole – rocobole (3) – rocãdoli – roquobole – rocaboli – rocanpole – rocabole – rocanboli – roquanbole – rocanpoli – rognabole	16
	laranja	laracha – lalaga – lanaja	03
	frango	frago (2) – fago – vigo – fraco – fnaco	06
	enguiçou	egisol	01
	consertar	comsertar (3) – comserta – coresetao (2) – cosentar – cosetar – coreseta	09
	macarrão	macarae – macarao	02
	requeijão	requeixo – requejoa – requere – requegri – recorau – reiqueijo – regeixao	07
	liquidação	liquidacao – liquidasa – líquidos	03
	feijão	feijao – feizao – fejoa – fegu – fesae	05
	Zezinho	zezio (2) – zezion – zezino – zesilho – zesio – zeziho	07
	galinha	galia – galilha	02
	farinha	faria – farina – falina – varina – farinlha	05
	carrinho	Não houve alterações.	00
TOTAL			77

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 1 - Mapeamento das regularidades contextuais / ditado lacunado



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da tabela de regularidades contextuais permite observar as diferentes dificuldades ortográficas enfrentadas pelos alunos ao escrever palavras com fonemas e grafemas específicos. A classificação dos erros nos diferentes contextos fonológicos revela uma diversidade de padrões de erro, que podem ser agrupados em diferentes tipos de falhas na aplicação das regras ortográficas.

Nos contextos em que o fonema /k/ é representado pelo grafema "c" antes das vogais "a", "o" e "u", como em palavras como "cupom" e "compras", os alunos não apresentaram erros, refletindo uma boa compreensão dessa regra ortográfica. Contudo, em casos como "brócolis" (escrito como "bogoli" ou "broque"), foram observados 2 erros, o que sugere uma dificuldade pontual na aplicação das regras de representação fonológica.

Já no caso do fonema /k/ com o grafema "qu", utilizado antes das vogais "e" e "i" (ex.: "liquidação", "requeijão", "quiabo"), os erros foram mais frequentes. Em "liquidação", por exemplo, a variedade de erros ("liguidasão", "licidação", "liguidação") demonstra uma confusão na transcrição fonética para a grafia ortográfica correta. O total de erros nesse contexto foi de 14, evidenciando uma dificuldade no domínio das regras de uso do "qu" e da distinção entre "c" e "qu".

No contexto do fonema /g/ representado pelos grafemas "g" (antes de "a", "o", "u") e "gu" (antes de "e", "i"), observam-se variações e erros significativos. As palavras "pegasse" e "margarina" apresentaram alterações, como "pecas" e "marcarina", respectivamente. A maior quantidade de erros ocorreu com o uso do grafema "gu", especialmente nas palavras "açougue", "Aguiar" e "enguiçou", cujos erros incluíram formas como "asoqui", "agiar", "engiçou", entre outras. Nesse caso, o total de 36 erros indica uma dificuldade considerável no reconhecimento e na aplicação correta dos grafemas "g" e "gu".

Os erros mais frequentes ocorreram com o fonema /r/ e seus grafemas correspondentes, como o "r" entre vogais, como em "Zulmira" (escrito como "Zumila") e "margarina" ("magalina"). No caso do "r" em encontros consonantais, os erros foram igualmente numerosos, como em "produtos" (escrito como "poduto") e "granola" (escrito como "ganola"). O total de erros nesse contexto somou 22, sugerindo dificuldades dos alunos em aplicar corretamente as convenções ortográficas, especialmente nas posições mais complexas do fonema /r/.

Em relação à marcação de nasalização, com os grafemas "m", "n" e "nh", os erros mais comuns ocorreram em palavras como "cupom" (escrito como "cupon"), "rocambole" (escrito como "roncabole") e "frango" (escrito como "frago"). O total de 77 erros revela uma dificuldade considerável dos alunos na aplicação das regras de nasalização e nas transcrições fonéticas de palavras nasais.

A análise das regularidades contextuais revela que os alunos apresentam dificuldades mais significativas em contextos fonológicos mais complexos, especialmente com o uso do grafema "r".

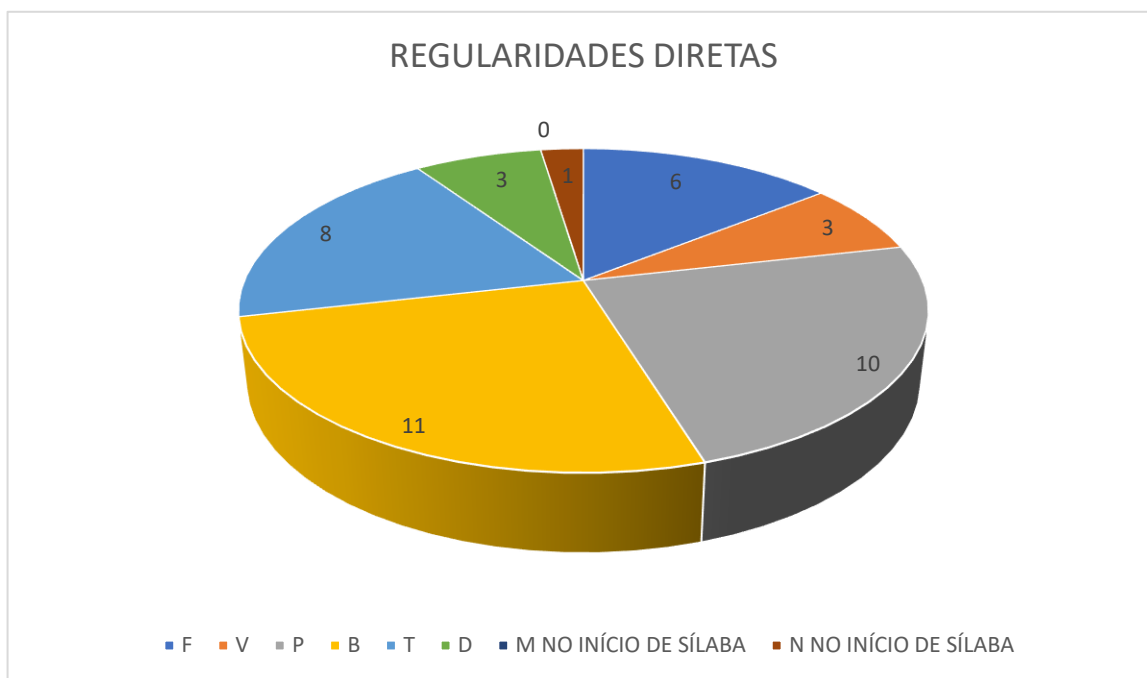
Tabela 8 - Categorização das regularidades diretas – ditado lacunado

REGULARIDADES DIRETAS			
GRAFEMA	PALAVRA	ALTERAÇÕES APRESENTADAS	Nº DE ERROS
/f/ - f	<u>f</u> eição	<u>v</u> eigão	01
	<u>f</u> ubá	<u>s</u> uba	01
	<u>f</u> rango	<u>v</u> rango - <u>v</u> igo	02
	<u>f</u> arinha	<u>v</u> arinha - <u>v</u> arina	02
TOTAL			06
/v/ - v	<u>e</u> vilha	<u>e</u> rtilha - <u>e</u> milha	02
	sor <u>v</u> ete	Não houve alterações.	00
	<u>v</u> inagre	<u>f</u> enagre	01
TOTAL			03
/p/ - p	super <u>m</u> ercado	sub <u>e</u> rmercado - sum <u>e</u> rmercado	02
	<u>p</u> rodutos	<u>c</u> rodutos	01
	cup <u>o</u> m	cob <u>o</u> m - qu <u>o</u> - cud <u>o</u>	03
	com <u>p</u> ras	Não houve alterações.	00
	<u>p</u> egasse	Não houve alterações.	00
	rap <u>a</u> dura	rab <u>a</u> tura - rab <u>a</u> dura	02
	lâmp <u>a</u> da	lamb <u>a</u> da - lab <u>a</u> da	02
TOTAL			10
/b/ - b	<u>f</u> ubá	<u>f</u> uda	01
	ab <u>a</u> cate	Não houve alterações.	00
	ab <u>a</u> caxi	Não houve alterações.	00
	rocam <u>b</u> ole	rocan <u>p</u> oli - rocan <u>p</u> ole - raçã <u>o</u> doli - rocon <u>f</u> ole	04
	<u>b</u> rócolis	<u>p</u> rocoliz - <u>y</u> rocolis - <u>p</u> rocoles - <u>p</u> locules	04
	quiab <u>o</u>	quiav <u>o</u> - ciac <u>o</u>	02
TOTAL			11
/t/ - t	produt <u>o</u> s	potud <u>o</u> s - copodud <u>o</u> - crodud <u>o</u> s	03
	abacate <u>t</u> e	abacade (2) - cabacadi	03
	<u>t</u> otal	<u>d</u> otau - <u>p</u> otau	02
TOTAL			08
/d/ - d	supermercado <u>o</u>	Não houve alterações.	00
	produt <u>o</u> s	potud <u>o</u> s	01
	liquidaç <u>o</u> ão	liquic <u>a</u> são	01
	rapad <u>a</u> da	rabat <u>a</u> tura	01
TOTAL			03
	super <u>m</u> ercado	Não houve alterações.	00
	<u>m</u> enino	Não houve alterações.	00
	<u>m</u> acarrão	Não houve alterações.	00
	<u>m</u> argarina	Não houve alterações.	00
TOTAL			00
	margarin <u>a</u>	Não houve alterações.	00
	gran <u>n</u> ola	Não houve alterações.	00

/n/ - n: no início de sílaba	<u>vi</u> nagre	Não houve alterações.	00
	<u>me</u> nino	memino	01
TOTAL			01

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 - Mapeamento das regularidades diretas – ditado lacunado



Fonte: Dados da pesquisa.

O mapeamento, por meio dos registros, revelou um panorama das dificuldades ortográficas enfrentadas pela turma, evidenciando padrões específicos em que ocorrem erros recorrentes, que serão devidamente analisados a seguir. Essas recorrências indicaram uma lacuna na assimilação das regularidades contextuais e diretas da língua, especialmente em combinações e posições mais complexas.

O mapeamento das dificuldades ortográficas revela-se como atividade fundamental na compreensão desafios enfrentados pelos aprendizes no processo de aquisição da escrita. A partir da identificação de padrões de erros, é possível analisar as áreas de maior complexidade. Essa análise evidenciará os pontos críticos do ensino ortográfico.

Nesse sentido, a seguir serão apresentadas as principais ocorrências diretas e contextuais reveladas no mapeamento, destacando as áreas desafiadoras no processo de aquisição da escrita. A apresentação desses dados visa oferecer uma visão clara das dificuldades específicas, a começar pelas regularidades contextuais, conforme demonstrado na Tabela 9:

Tabela 9 - Síntese das regularidades contextuais

REGULARIDADES CONTEXTUAIS	
CONTEXTO	NÚMERO DE ERROS
Fonemas nasais (/ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/, /ɲ/) - grafemas m, n, nh	77
Fonema /h/ - grafema rr (entre vogais)	39
Fonema /g/ - grafema gu (antes de e, i)	36
Fonema /h/ - grafema r (no fim de sílaba)	27
Fonema /r/ - grafema r (em encontros consonantais)	22
Fonema /k/ - grafema qu (antes de e, i)	14
Fonema /z/ - grafema z	14
Fonema /ʒ/ - grafema j	13
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais	8
Fonema /g/ - grafema g (antes de a, o, u)	6
Fonema /s/ - grafema s	4
Fonema /k/ - grafema c: antes de a, o, u	0
Fonema /h/ - grafema r: no início da palavra	3
Fonema /l/ - grafema l: no início de palavra	0

Fonte: Dados da pesquisa.

A síntese das dificuldades apresentadas mostrou que as dificuldades recorrentes estão relacionadas aos fonemas nasais, com 77 ocorrências. Acredita-se que esse número elevado de erros seja resultado da complexidade dos sons nasais, que envolvem diferentes fonemas e grafemas associados à nasalização (fonemas: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/, /ɲ/ - grafemas: m, n, nh). Além disso, deve-se considerar a quantidade de palavras ditadas nesse contexto, como cupom, compras, rocambole, laranja, frango, enguiçou, consertar, amanhã, macarrão, requeijão, liquidação e feijão, que também pode ter contribuído para o aumento das ocorrências.

Outro desafio significativo foi a representação dos sons do "R" em diferentes contextos. Esse fonema apresentou dificuldades em diversas situações, especialmente no uso do dígrafo "rr", encontros consonantais e final de sílaba, como observado no quadro 5,

Quadro 4 - Ocorrências - sons do R

CONTEXTO	OCORRÊNCIAS
Fonema /h/ - grafema rr (entre vogais)	39
Fonema /h/ - grafema r (no fim de sílaba)	27
Fonema /r/ - grafema r (em encontros consonantais)	22
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais	08
Fonema /h/ - grafema r: no início da palavra	03

TOTAL	99
-------	----

Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos dados evidenciou um panorama diversificado de dificuldades relacionadas à representação do fonema /r/ e suas variantes. Ao somar as ocorrências em diferentes contextos, o número de erros associados ao /r/ superou significativamente as dificuldades apresentadas em relação aos sons nasais. Essa prevalência sugeriu que as regularidades contextuais do r apresentaram maior complexidade tanto na identificação sonora quanto na correspondência com os grafemas, especialmente em situações que envolvem encontros consonantais, duplicação do "r" entre vogais e o uso do "r" no final de sílabas.

O fonema /g/, representado pelo grafema "gu" antes das vogais "e" e "i", registrou 36 erros, evidenciando uma dificuldade significativa na assimilação da regra ortográfica que exige o uso do "u" para preservar o som produzido nesse contexto. De modo semelhante, o fonema /k/, associado ao grafema "qu" antes das mesmas vogais, apresentou 14 ocorrências de erro, o que sugere uma lacuna na compreensão e aplicação dessa convenção gráfica.

Por outro lado, contextos como a representação do fonema /s/ pelo grafema "s" e do fonema /k/ pelo grafema "c" antes de "a", "o" e "u" indicam maior familiaridade por parte dos aprendizes com essas regras ortográficas. A ausência de erros na representação do fonema /l/ pelo grafema "l" no início de palavras reflete um domínio consolidado nesse aspecto.

A análise das dificuldades ortográficas revelou aspectos relevantes sobre a complexidade do processo de aquisição da escrita, especialmente no que se refere à representação de fonemas nasais, aos diferentes sons do "r" e ao padrão de erros envolvendo grafemas como "gu" e "qu". Esse cenário destaca uma questão central no ensino ortográfico: a tendência de aplicar regras de maneira rígida e linear, sem levar em conta as variações no uso desses grafemas. A dificuldade em associar fonemas a grafemas específicos sugere que o ensino ortográfico muitas vezes carece de contextualização, abordando as regras de forma isolada e não como parte de um sistema dinâmico, em que a correspondência entre sons e letras é fluida e repleta de nuances.

Já em relação às regularidades diretas, observa-se que as trocas entre fonemas surdos e sonoros, que idealmente deveriam estar consolidadas até o 5º ano, ainda aparecem em determinados casos no mapeamento ortográfico da turma. Essa persistência sugere que, embora a maioria dos alunos tenha avançado no domínio dessas relações, ainda há desafios específicos que precisam ser superados, conforme demonstrado na tabela 10,

Tabela 10 – Síntese das regularidades diretas

REGULARIDADES DIRETAS	
FONEMA/GRAFEMA	NÚMERO DE ERROS
/f/ - f	6
/v/ - v	3
/p/ - p	10
/b/ - b	11
/t/ - t	8
/d/ - d	3
/m/ - m: no início de sílaba	0
/n/ - n: no início de sílaba	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da tabela evidencia que os erros relacionados às regularidades diretas variam em frequência, refletindo diferentes níveis de dificuldade para os alunos. Os fonemas representados por m e n no início de sílaba apresentam quase nenhuma ocorrência de erro, demonstrando sua previsibilidade no sistema ortográfico e facilidade de internalização.

Em contrapartida, os grafemas correspondentes aos sons p e b são os que apresentam maior número de erros. Os grafemas t e d também aparecem com frequência considerável de erros, reforçando a hipótese de que a distinção entre consoantes surdas e sonoras ainda requer atenção no processo de ensino para alguns estudantes.

Assim, é preciso considerar que esses erros podem estar associados a fatores como a interferência da oralidade e a dificuldade de percepção auditiva em alguns contextos linguísticos. A persistência dessas trocas indica que alguns alunos demandam intervenções específicas, como atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e a prática de diferenciação auditiva, o que pode favorecer a internalização das regularidades diretas e aprimorar o domínio da escrita.

7.2 Análise do mapeamento das ocorrências apresentadas na reescrita da fábula

O mapeamento das regularidades nos textos de reescrita da fábula utiliza a escrita espontânea como ferramenta para coletar dados sobre o domínio ortográfico pelos alunos. Esse tipo de escrita permite observar, de forma natural, como os estudantes aplicam as regras que relacionam fonemas e grafemas, evidenciando tanto os padrões já consolidados quanto as dificuldades persistentes.

Ao analisar os textos, é possível identificar erros ortográficos, já que a escrita espontânea reflete o conhecimento internalizado pelos alunos. Nesse contexto, a proposta de

reescrita da fábula "A cigarra e a formiga" oferece uma oportunidade prática para observar como os estudantes aplicam as regras ortográficas em uma narrativa conhecida.

Diante disso, selecionamos alguns exemplos das reescritas das fábulas pelas crianças.

Figura 3 - Reescrita "A cigarra e a formiga" / Estudante número 22

Observe as imagens e reescreva a fábula:

a cigarra e a formiga



em um dia a cigarra começou a cantar em
canção as formigas estavam trabalhando
mas em um dia chegou o inverno as formi-
gas estavam cheias de alimentos em casa a cigarra
não tinha nem um alimento então a cigarra
foi na casa das formigas e ela queria
comer ali então as formigas se ridiculizaram e elas
decidiram a deixar a cigarra lá FIM

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 4 - Reescrita "A cigarra e a formiga" / Estudante número 1

a cigarra e a formiga



Um dia a cigarra estava cantando e a formiga trabalhava
E o inverno chegou e a cigarra pediu para
entrar na casa da formiga
A formiga não deixou entrar por que ela não
cantava ela cantava
E por que não em vez de cantar não
trabalhava

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 5 - Reescrita “A cigarra e a formiga” / Estudante número 19

Observe as imagens e reescreva a fábula:



The illustration consists of four panels. Panel 1: A grasshopper is singing and playing a guitar under a bright sun, while an ant stands nearby. Panel 2: The grasshopper is shown working hard, digging in the ground with a shovel. Panel 3: The grasshopper and the ant are inside a small, arched structure, possibly a house or a storage room. Panel 4: The grasshopper is sitting on a pile of food, looking satisfied, while the ant stands next to it.

A cigarra e a formiga
 um dia a cigarra estava cantando e a formiga
 estava trabalhando para com a grama
 comida para o inverno
 depois disso a cigarra bateu no
 pote
 a formiga falou
 - fala minha do comido e aquece

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos textos revelou uma série de erros ortográficos que refletem dificuldades, principalmente nas regularidades contextuais. Esses problemas incluem o uso inadequado de grafemas em função do contexto em que aparecem, evidenciando fragilidades na aplicação das regras ortográficas. Embora algumas trocas de fonemas surdos e sonoros também estejam presentes, o maior desafio está na capacidade de considerar o contexto para selecionar a forma correta das palavras, indicando que os alunos ainda estão em processo de internalização dessas convenções ortográficas.

De modo geral, as trocas de fonemas surdos e sonoros foram observadas em apenas alguns textos, como exemplificado na figura 3, evidenciam dificuldades no domínio da correspondência entre esses fonemas e seus grafemas. No exemplo citado, destacam-se trocas como estavam por “esdavão” (substituição entre os fonemas /t/ e /d/), formigas por “vornicas” (troca entre /f/ e /v/) e pudesse por “bodese” (troca entre /p/ e /b/), indicando fragilidades no reconhecimento e na aplicação dessas regularidades ortográficas.

Além disso, no âmbito das regularidades contextuais, os sons do "r" mostram-se uma área de dificuldade, como evidencia a Figura 5. O texto analisado apresenta alterações relacionados ao som do "r", como em "tabalhado" (trabalhando), "pota" (porta) e "fomilha" (formiga). Também foram identificados problemas de segmentação, como em "com segui"

(conseguir). Esses erros são característicos de crianças em fase inicial de alfabetização, mas não deveriam persistir no 5º ano, quando tais habilidades já deveriam estar consolidadas.

De maneira ampla, as figuras analisadas evidenciaram ainda fragilidades específicas no emprego dos sons nasais. Além disso, embora não sejam o foco principal desta pesquisa, outras dificuldades ortográficas também se destacaram, como a junção ou separação inadequada de palavras, desvios relacionados às regularidades morfológicas e a ocorrência de irregularidades.

Nessa abordagem, para categorizar as ocorrências de erros presentes nas reescritas, será apresentada uma tabela que sintetiza as dificuldades recorrentes. Vale ressaltar que, por se tratar de uma escrita espontânea, os erros são variados e refletem a heterogeneidade das dificuldades individuais. Assim, os desvios identificados serão registrados para possibilitar uma análise direcionada no contexto das regularidades diretas e contextuais.

Tabela 11 - Mapeamento regularidades diretas / reescrita

REGULARIDADES DIRETAS			
GRAFEMAS	PALAVRA	ALTERAÇÕES APRESENTADAS	Nº DE ERROS
f / v	<u>f</u> ormiga	<u>v</u> ormiga - <u>y</u> ornica	02
	<u>f</u> icou	<u>v</u> iquo	01
	<u>f</u> oi	<u>v</u> oi	01
	<u>f</u> icar	<u>v</u> icar	01
TOTAL			05
p / b	<u>p</u> udesse	<u>b</u> odese	01
TOTAL			01
t / d	can <u>t</u> ora	can <u>d</u> ora	01
	<u>d</u> entro	<u>t</u> eto	01
	es <u>t</u> avam	es <u>d</u> avão	01
	alimen <u>t</u> os	alimen <u>d</u> os	01
	<u>t</u> oca	<u>d</u> oca	01
TOTAL			05
m / n: no início de sílaba	co <u>m</u> eçou	co <u>n</u> eçou	01
TOTAL			01

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos erros registrados mostra que as trocas entre fonemas surdos e sonoros foram cometidas por um número reduzido de alunos, concentrando-se em casos pontuais. Nesse sentido, é preciso destacar que a maioria dessas dificuldades foi apresentada pelos mesmos estudantes, indicando a necessidade de intervenções específicas apenas para esse grupo.

Na relação entre f / v, os erros apareceram em cinco situações. Na categoria de p / b, o único erro registrado foi em "pudesse", que apareceu como "bodese". Já na troca entre t / d, que

também apresentou cinco ocorrências, identificou-se alterações como "cantora" reescrita como "candora" e "toca" transformada em "doca". Por fim, na troca entre m / n no início de sílaba, houve apenas um registro, com "começou" modificado para "coneçou", mostrando que essa dificuldade é ainda menos frequente.

Esses casos, embora isolados, destacam a necessidade de trabalhar a distinção entre sons com características semelhantes, pois apesar de não serem recorrentes, essas dificuldades fonológicas merecem atenção, uma vez que já deveriam estar superadas, considerando o nível de ensino em que as crianças se encontram.

Tabela 12 - Mapeamento regularidades contextuais / reescrita

REGULARIDADES CONTEXTUAIS			
CONTEXTO	PALAVRA	ALTERAÇÕES APRESENTADAS	Nº DE ERROS
Fonema /k/ - grafema c: antes de a, o, u.	<u>com</u> ida	<u>qu</u> omida	01
	fi <u>c</u> ou	vi <u>qu</u> o	01
	<u>c</u> antava	<u>qu</u> entava	01
TOTAL			03
Fonema /g/ - grafema gu: antes de e, i	pre <u>gu</u> çosa	pre <u>gi</u> sosa	01
TOTAL			01
Fonema /h/ - grafemas r: no fim de sílaba.	tom <u>ar</u>	toma <u>a</u> (2)	02
	inver <u>no</u>	ive <u>no</u> (2)	02
	for <u>m</u> iga	<u>f</u> rumiga – <u>f</u> omiga – <u>f</u> umiga	03
	po <u>r</u> ta	<u>pro</u> ta - po <u>t</u> a	02
	entra <u>r</u>	entra <u>a</u> (2)	02
TOTAL			11
Fonema /h/ - grafema rr: entre vogais.	cigar <u>rr</u> a	cigara <u>r</u> a (6) – sicara <u>r</u> a (3) – sigara <u>r</u> a (6)	15
TOTAL			15
Fonema /r/ - grafema r: em encontro consonantal.	pre <u>par</u> ando	pe <u>par</u> ado	01
	pre <u>oc</u> upada	pe <u>co</u> pada	01
	dent <u>ro</u>	teto <u>o</u>	01
	trabalha <u>nd</u> o	tabalhado - tar <u>bal</u> hano	02
	ab <u>ri</u> u	abe <u>u</u>	01
	entra <u>r</u>	entar <u>ar</u>	01
TOTAL			07
Fonemas: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/, /p/ - grafemas: m, n, nh: em marca de nasalização.	in <u>ver</u> no	i <u>ver</u> no – i <u>ve</u> no (2)	03
	tamb <u>em</u>	tab <u>em</u>	01
	prepara <u>nd</u> o	pepara <u>do</u>	01
	colhe <u>nd</u> o	colhe <u>do</u>	01
	canta <u>nd</u> o	cat <u>ado</u> - cant <u>ado</u>	02
	trabalha <u>nd</u> o	tabalh <u>ado</u> (2)	02
	canta <u>va</u>	cat <u>ava</u>	01
TOTAL			11

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela revela dificuldades relevantes na aplicação de regras ortográficas, especialmente em contextos de maior complexidade. No caso do fonema /k/ associado ao grafema "c", observa-se sua substituição pelo grafema "qu", indicando confusão quanto às regularidades ortográficas. Da mesma forma, no fonema /g/ antes de "e" e "i", a omissão do "u" reflete uma simplificação que demonstra fragilidades no domínio da escrita convencional.

As omissões do som /h/ associado ao grafema "r" no final de sílaba sugerem influência da oralidade, enquanto os desvios relacionados ao "rr" entre vogais, como em "cigarra", mostram inconsistências na percepção da intensidade do som e na sua representação gráfica. Adicionalmente, os erros envolvendo o fonema /r/ em encontros consonantais, marcados por simplificações ou omissões, evidenciam dificuldades na consciência fonológica em estruturas mais complexas. A recorrente dificuldade em marcar nasalização, com trocas ou omissões de "m", "n" e "nh", aponta para limitações na internalização das regras que indicam sons nasais.

Após o mapeamento das atividades diagnósticas, foram identificadas dificuldades comuns entre os estudantes, destacando-se os problemas relacionados aos sons da letra "R". Considerando a etapa de ensino em que se encontram, essa dificuldade representa um desafio que, idealmente, já deveria ter sido superado. A persistência desse problema indica a necessidade de intervenções pedagógicas específicas para aprimorar a compreensão e o uso correto dos sons do "R" em diferentes contextos.

Portanto, no próximo capítulo, serão detalhadas as intervenções realizadas com o objetivo de contribuir para a superação das dificuldades relacionadas aos sons da letra "R". Além disso, serão discutidas questões conceituais que fundamentaram o trabalho, como a relevância das atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Nesse contexto, será enfatizada a utilização de jogos didáticos como estratégia para promover a motivação, o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades ortográficas de forma significativa e prazerosa.

8 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA ESCRITA

Como parte do Produto Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação, propomos atividades de intervenção com o objetivo de promover o desenvolvimento e a consolidação das habilidades ortográficas, foram elaboradas atividades de intervenção com o objetivo de trabalhar as regras contextuais relacionadas aos sons do "R". Ocorreram 14 encontros semanais, com duração média de 2 horas. As atividades desenvolvidas basearam-se nas ideias e no trabalho de Pessoa (2020) e Moraes e Almeida (2022) e incluíam jogos de classificação, jogos de escrita¹⁶ e atividades de verificação da aprendizagem. Essas abordagens visaram o conhecimento das regras, a reflexão e o fortalecimento das habilidades ortográficas dos estudantes por meio de práticas lúdicas e interativas.

Antes de descrever as atividades desenvolvidas, abordamos conceitos e questões relacionadas ao ensino reflexivo da ortografia e ao uso de jogos como ferramenta pedagógica. Depois, apresentamos princípios gerais do processo de ensino e aprendizagem, incluindo definições de jogo e jogo didático, suas especificidades, a importância da mediação docente e outros aspectos que embasam as intervenções realizadas. Para em seguida, trazemos as atividades de intervenção da escrita.

8.1 Planejamento do ensino das normas ortográficas: princípios norteadores

Após o levantamento das dificuldades ortográficas apresentadas pelas crianças, a consideramos a necessidade do planejamento de ações pedagógicas para favorecer a aprendizagem da ortografia sob uma perspectiva reflexiva. Partimos do princípio de que "os alunos não aprendem passivamente nem vão aprender apenas por estarem rodeados de materiais escritos. É preciso que os auxiliemos, portanto, trazendo atividades interessantes, que os levem a refletir sobre a escrita das palavras", como enfatizam Moraes e Almeida (2022, p. 52).

Para que a aprendizagem ocorresse sob uma perspectiva reflexiva, foi fundamental observar princípios que demandam planejamento e uma mediação docente ativa e intencional. A seguir, no Quadro 6, são apresentados os princípios que sustentaram essa abordagem, conforme apontam, Moraes e Almeida (2022),

¹⁶ Esses conceitos serão definidos posteriormente.

Quadro 5 - Planejamento e mediação docente: princípios gerais

1. Necessidade de convívio com modelos de escrita nos quais apareça a norma ortográfica.
2. Promoção de situações de ensino e aprendizagem que oportunizem a explicitação consciente dos conhecimentos dos aprendizes sobre a ortografia.
3. Definição de metas para o rendimento ortográfico dos estudantes ao longo da escolaridade.

Fonte: Moraes e Almeida 2022, p. 53

Os princípios apresentados evidenciam a importância do planejamento e mediação docente para o ensino da ortografia de forma estruturada e reflexiva. Desse modo, consideramos que os alunos deveriam ter contato com modelos de escrita que sigam a norma ortográfica, o que os ajudariam a entender como aplicá-la em diferentes contextos. Para isso, destacamos as regras ortográficas e incentivamos os alunos a refletirem sobre suas escolhas na escrita.

Além disso, consideramos que o planejamento deve estabelecer metas claras para o desenvolvimento ortográfico dos alunos, acompanhando seu progresso ao longo do tempo. A mediação docente deve incluir o acompanhamento contínuo, fornecendo feedback e ajustando as estratégias conforme necessário, para garantir que os alunos se tornem mais autônomos e conscientes sobre sua escrita. Assim, a combinação de um planejamento bem estruturado e uma mediação reflexiva e contínua foi essencial para o sucesso no ensino da ortografia.

Adicionalmente, Moraes (1998) estabelece princípios fundamentais que orientam o processo de ensino e aprendizagem das normas ortográficas. O quadro 7 sintetiza as propostas apresentadas,

Quadro 6 - Processo de ensino e aprendizagem das normas ortográficas / princípios gerais

1. A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita.
2. É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos.
3. É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais).
4. É preciso sempre promover a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam.
5. É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças – regras, lista de palavras, etc.
6. As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou duplas.
7. Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

Fonte: Moraes, 1998, p. 72 – 76

A reflexão sobre a ortografia deve ser integrada ao processo de escrita de forma contínua, acompanhando cada momento em que o aluno se envolve com a língua. Isso significa que, em vez de limitar a escrita a uma mera execução de regras, o ensino deve encorajar os alunos a refletirem sobre as escolhas ortográficas à medida que escrevem, promovendo uma aprendizagem significativa. No entanto, é essencial não controlar excessivamente a escrita espontânea dos alunos, pois essa liberdade permite que eles explorem suas próprias hipóteses e compreendam a ortografia de maneira mais autêntica e contextualizada.

Outro ponto importante é evitar que a nomenclatura gramatical seja imposta como pré-requisito para a aprendizagem das regras ortográficas, pois o foco deve estar nas práticas contextuais e nas descobertas que surgem naturalmente no uso da língua. Promover a discussão coletiva sobre os conhecimentos expressos pelas crianças é fundamental, pois essa troca contribui para a construção do entendimento compartilhado.

Além disso, registrar as descobertas feitas pelas crianças, como regras ou lista de palavras, reforça a relevância desses aprendizados no percurso de aprendizagem da língua portuguesa. As atividades podem ser realizadas de forma coletiva ou em grupos menores, o que facilita o envolvimento de todos os alunos e favorece a colaboração. Por fim, ao definir metas é necessário considerar a diversidade no ritmo de aprendizagem dos alunos, ajustando as expectativas de acordo com suas necessidades e progressos coletivos e individuais. No próximo tópico discutimos sobre o conceito de jogo.

8.2 O conceito de jogo

Outro princípio trata-se das atividades diferenciadas, principalmente do uso de jogos, como intenção ortográfica. Consideramos importância das atividades lúdicas como instrumento metodológico no processo de ensino e aprendizagem é inegável, pois favorecem o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz. Por meio de jogos, brincadeiras e atividades interativas, os estudantes têm a oportunidade de superar suas dificuldades em um ambiente de aprendizado estimulante, que favorece a motivação e incentiva a participação ativa no processo educativo.

Assim, reconhecer os jogos como uma ferramenta lúdica de ensino e aprendizagem significa oferecer às crianças atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao domínio da ortografia, de forma prazerosa e motivadora. Ao integrar jogos que incentivem a reflexão sobre as palavras, cria-se um ambiente onde os alunos podem explorar a construção e a escrita correta de maneira interativa e instigante.

Nesse sentido, para incluir os jogos educativos no ensino da ortografia, é necessário primeiramente defini-los. Ao compreender o conceito de jogo e sua função, é possível planejar atividades lúdicas que respeitem o caráter didático e reflexivo necessário para o ensino das normas da língua escrita.

Segundo Morais e Almeida (2022), "o jogo é algo que acompanha a humanidade há milhares de anos, e podemos perceber que sua presença sempre foi considerada relevante" (Morais e Almeida, 2022, p. 33). Esse aspecto histórico ressalta a importância do jogo como uma atividade que vai além do entretenimento, atuando como um elemento significativo para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo. Assim, podemos afirmar que ao longo do tempo, o jogo tem desempenhado um papel fundamental na construção de habilidades e no fortalecimento de vínculos, sendo também um recurso para a aprendizagem e a transmissão de conhecimentos, especialmente no ambiente educacional.

Para definir o conceito de jogo que orientou o desenvolvimento deste trabalho, adotamos a definição de Morais e Almeida (2022), que descrevem suas principais características. Segundo os autores, o jogo é uma atividade humana que envolve "desprendimento da vivência real, o uso de regras por determinado período de tempo, o agir de modo despretenso e incerto, mas que estimula os participantes a estarem nessa atividade" (Morais, 2022, p. 35). Essa visão reforça o caráter lúdico e espontâneo do jogo, em que a combinação de regras e liberdade de ação engaja os participantes de forma significativa, favorecendo o entretenimento e o aprendizado.

A definição de Morais (2022) destaca aspectos fundamentais do jogo, que o tornam uma atividade única para o desenvolvimento humano. Ao enfatizar o "desprendimento da vivência real", o jogo proporciona aos participantes a oportunidade de se distanciar da rotina cotidiana. Esse afastamento é necessário, pois permite que os envolvidos explorem novas maneiras de pensar, agir e interagir, livre das limitações do mundo real, criando um espaço propício para a experimentação e a aprendizagem.

A ideia de que o jogo envolve o uso de regras por período de tempo determinado também é significativa, já que aponta para a estrutura que o jogo oferece aos participantes, de maneira flexível. As regras, por mais que sejam adaptáveis ou alteráveis, proporcionam um contexto em que o comportamento dos jogadores é orientado, incentivando a colaboração, a competitividade saudável e o aprendizado de normas.

O "agir de modo despretenso e incerto" é outro ponto relevante, pois o jogo permite que os participantes se envolvam de maneira leve e menos pressionada, o que pode favorecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento emocional. Essa natureza incerta do jogo é o

que torna a experiência imprevisível e envolvente, estimulando a criatividade e a solução de problemas de forma espontânea.

Após essas considerações, é importante ainda, abordar o jogo sob a perspectiva da psicologia. Nesse contexto, Moraes (2022) se fundamenta nas ideias de Piaget e Vygotsky, reconhecendo o jogo como uma atividade necessária para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, embora cada teórico ressalte aspectos distintos.

Em síntese, as ideias apresentadas por Piaget e Vygotsky oferecem uma compreensão do papel do jogo no desenvolvimento infantil. Para Piaget, o jogo é um reflexo do estágio cognitivo da criança, sendo uma forma de explorar e internalizar o mundo ao seu redor. Já Vygotsky vê o jogo como um instrumento fundamental para a socialização e a aprendizagem, especialmente no que diz respeito à interação com os outros e à internalização das normas culturais.

Embora ambos concordem sobre a importância do jogo para o desenvolvimento, Piaget foca na construção individual do conhecimento, enquanto Vygotsky destaca a dimensão social e colaborativa do aprendizado. Juntas, essas perspectivas oferecem uma visão de como o jogo contribui para o crescimento cognitivo, social e emocional.

Portanto, como descrito, o jogo vai além de uma atividade de entretenimento e representa uma prática com grande potencial pedagógico. Nesse sentido, serão apresentadas a seguir a definição e as especificidades dos jogos didáticos, que, ao incorporarem objetivos pedagógicos claros, ampliam o impacto das intervenções realizadas, oferecendo uma abordagem estruturada e reflexiva.

8.2.1 O conceito de jogos didáticos

Jogos didáticos são atividades estruturadas que têm como objetivo facilitar o processo de ensino-aprendizagem por meio da ludicidade. Diferentemente dos jogos recreativos, que visam principalmente o entretenimento, são planejados com a intenção de ensinar e reforçar conteúdos pedagógicos específicos, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Esses jogos integram desafios, regras e metas, que incentivam os participantes a resolver problemas, pensar criticamente e colaborar entre si, de forma envolvente e divertida. Além disso, os jogos didáticos permitem a aplicação prática de conceitos teóricos, tornando o aprendizado mais significativo e facilitando a retenção de informações. Eles podem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento e são adaptáveis às necessidades e interesses dos

estudantes. Eles ajudam os alunos a desenvolver habilidades importantes para o desenvolvimento acadêmico e social, como o trabalho em equipe, o respeito às regras, a capacidade de lidar com desafios e a reflexão sobre suas próprias ações.

O jogo didático se constitui como um recurso que torna o conteúdo mais acessível e envolvente para os alunos. Nesse sentido, Morais e Almeida (2022), fundamentando-se nas ideias de Kishimoto (1994), ressaltam a importância de distinguir duas maneiras de usar os jogos na educação: uma abordagem ampla, em que o professor permite que a criança explore o jogo de forma espontânea, favorecendo seu desenvolvimento global, e uma abordagem restrita, em que o professor direciona o jogo para o aprendizado e aplicação de conteúdo específico ao contexto escolar.

Ademais, o jogo didático combina o aprendizado de um conteúdo específico com o prazer da brincadeira, proporcionando à criança uma experiência de lazer e diversão. Para o professor, representa uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de ensino. No entanto, para que o jogo didático atenda às necessidades de ambos, é essencial distingui-lo dos jogos educativos. Essa diferenciação evita que o jogo se torne excessivamente didático, focando apenas no ensino, ou demasiadamente lúdico, oferecendo apenas diversão sem cumprir seu propósito pedagógico. Segundo Morais e Almeida (2022), esses dois tipos de jogos possuem funções distintas, que precisam ser respeitadas para garantir sua eficácia.

O quadro 8 aponta as principais diferenças entre essas duas modalidades de jogos:

Quadro 7 - Principais diferenças entre jogos didáticos e jogos educativos

	Jogos Didáticos	Jogos Educativos
Objetivo	Ensino de conteúdo específico.	Desenvolvimento de habilidades gerais.
Relação com o Currículo	Alinhado ao currículo escolar.	Não necessariamente atrelado ao currículo.
Condução	Mediado pelo professor.	Pode ser jogado de forma mais autônoma.
Foco	Conteúdo pedagógico.	Experiência e habilidades gerais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Morais e Almeida, 2022

O quadro evidencia que os jogos didáticos são elaborados com objetivos pedagógicos claramente definidos e estão diretamente vinculados a conteúdos curriculares. São projetados para reforçar ou ensinar um conceito específico, como operações matemáticas, interpretação textual ou regras gramaticais, por exemplo. Seu uso é intencional e conduzido pelo professor, que os utiliza como estratégia para consolidar aprendizagens.

Já os jogos educativos possuem um escopo mais amplo. Eles visam o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo habilidades como raciocínio lógico, tomada de decisões, trabalho em equipe, criatividade e autonomia. Embora possam estar ligados a conteúdos escolares, sua principal característica é o estímulo ao aprendizado por meio da experiência lúdica, sem uma associação obrigatória a um tema curricular específico.

Ambos os tipos de jogos têm um papel significativo no processo educacional, mas compreender suas diferenças é fundamental para utilizá-los de maneira estratégica. Enquanto os jogos didáticos são projetados como ferramentas pedagógicas, com o objetivo claro ensino e aprendizagem, os jogos educativos, embora contribuam para o desenvolvimento do aluno, não possuem uma intencionalidade didática explícita.

Essa distinção permite ao educador selecionar o tipo de jogo mais adequado aos objetivos de aprendizagem, garantindo um equilíbrio entre diversão e propósito educativo. Assim, jogos didáticos e educativos, quando bem aplicados, podem se complementar no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo tanto o domínio de conteúdos quanto o fortalecimento de outras habilidades.

Para além da distinção entre jogos didáticos e jogos educativos, outro ponto relevante, segundo Moraes e Almeida (2022), consiste em conjugar dois tipos de jogos: os jogos de classificação e os jogos de escrita. Os autores apresentam distinções importantes entre os jogos de classificação e os jogos de escrita, destacando seus objetivos e contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, afirmam,

Nos jogos de *classificação*, seus alunos não têm de “puxar de suas mentes” palavras com determinada relação fonográfica. Eles recebem um conjunto de palavras (ou figuras cujos nomes contêm a dificuldade ortográfica em foco) e devem agrupá-las em conjuntos ou colunas, pelo que têm de similitude na letra ou dígrafo com que são grafados. Esses jogos sempre serão aplicados em primeiro lugar, visto que buscam instalar nos alunos a reflexão sobre determinada questão ortográfica, analisando um conjunto de palavras intencionalmente escolhido. Já nos jogos de *escrita* que são aplicados em seguida, caberá aos alunos praticar decisões ortográficas, puxando palavras na memória e as notando ou escrevendo o nome de figuras que contêm determinadas questões ortográficas, que já foram objeto de reflexão nos jogos primeiros (os de classificação de palavras) (Moraes e Almeida, 2022, p.57).

As ideias de Moraes e Almeida (2022), evidenciam que, os jogos de classificação e escrita são atividades complementares no ensino da ortografia. Nos jogos de classificação, os alunos analisam palavras previamente selecionadas para identificar padrões ortográficos, o que promove a reflexão e a consciência metalinguística. Já nos jogos de escrita, os alunos aplicam

esses conhecimentos, escrevendo palavras de memória ou nomes de figuras que contenham os mesmos padrões trabalhados anteriormente. Para reforçar essa aprendizagem, pode-se incluir momentos de autocorreção, nos quais os alunos comparam suas produções com os padrões estudados, consolidando a reflexão e a autonomia na escrita.

O Quadro 9 sintetiza as ideias apresentadas pelos autores:

Quadro 8 - Síntese: Jogos de Classificação e Jogos de Escrita

Aspecto	Jogos de Classificação	Jogos de Escrita
Objetivo principal	Refletir sobre questões ortográficas a partir da análise de palavras previamente selecionadas.	Praticar e consolidar decisões ortográficas por meio da escrita ativa e autônoma.
Processo cognitivo	Analisar e identificar padrões gráficos e fonográficos de um conjunto intencionalmente escolhido.	Mobilizar memória e tomar decisões ortográficas para registrar palavras ou frases.
Momento de aplicação	Sempre aplicado primeiro, como introdução e reflexão inicial sobre a questão ortográfica.	Aplicado em seguida, para que os alunos pratiquem de forma autônoma as questões já analisadas.

Fonte: elaborado com base nos estudos de Moraes e Almeida (2022)

O quadro destaca diferenças importantes entre os jogos de classificação e os jogos de escrita, especialmente em relação à sequência pedagógica e aos objetivos de cada um no ensino de questões ortográficas. Assim, esses jogos embora distintos, são complementares. Enquanto os primeiros focam na análise e organização de elementos linguísticos, os segundos consolidam a aprendizagem por meio da prática de escrita.

A síntese apresentada, aponta as diferenças e complementaridades entre os jogos de classificação e os jogos de escrita, destacando a função pedagógica de cada um e sua sequência lógica. A análise revela que esses jogos se integram de maneira estratégica, promovendo uma transição da reflexão guiada para a prática autônoma.

Contudo, para garantir que esses jogos cumpram seus objetivos educacionais, é fundamental observar alguns aspectos antes de sua aplicação. Esses procedimentos serão detalhados no próximo tópico, com orientações específicas para uma aplicação bem-sucedida.

8.3 Procedimentos gerais para aplicação de jogos didáticos

A aplicação de jogos didáticos em sala de aula exige planejamento cuidadoso para garantir que as atividades sejam eficazes no desenvolvimento das habilidades propostas. Embora cada tipo de jogo tenha suas especificidades, alguns procedimentos gerais podem orientar a prática docente, promovendo o engajamento e a aprendizagem significativa dos estudantes. O quadro 10 sintetiza as orientações de Morais e Almeida (2022) sobre os procedimentos gerais para o uso de jogos didáticos como recurso pedagógico.

Quadro 9 - Síntese procedimentos gerais para aplicação de jogos didáticos

Orientação / Procedimentos	
Escolher os jogos	Conhecer ou elaborar uma sequência de jogos voltados àquela dificuldade específica.
	Conhecer o material mais a fundo.
	Ler as regras.
	Simular jogadas.
	Verificar se os jogos atendem aos propósitos de ensino.
	Checar se aqueles jogos respeitam os conhecimentos das crianças.
Planejar o trabalho	Organizar os alunos de acordo com a proposta apresentada, em dupla, trios, grupos...
	Determinar o tempo utilizado para a condução dos jogos.
	Organizar o espaço e os materiais dos jogos
	Apresentar o jogo.
	Vivenciar o jogo.
	Refletir sobre o que se aprendeu ao final do jogo.
	Registrar as regras.

Fonte: elaborado pela autora com base nas orientações apresentadas por Morais e Almeida (2022)

O quadro reúne orientações e procedimentos para a aplicação de jogos didáticos, abordando etapas que envolvem o planejamento, a execução e a avaliação da atividade. Esses procedimentos podem ser organizados em diferentes momentos, distribuídos entre a preparação inicial, a condução do jogo e a reflexão final, garantindo uma aplicação estruturada e alinhada aos objetivos pedagógicos.

Nessa perspectiva, de acordo com as orientações de Morais e Almeida (2022), antes de iniciar, o professor deve selecionar os jogos apropriados, considerando a dificuldade que será trabalhada e os objetivos pedagógicos. É fundamental que o educador conheça o material e as regras, e até simule jogadas para garantir sua compreensão. Além disso, o jogo precisa ser

adequado ao nível dos alunos e estar alinhado aos propósitos de ensino, respeitando os conhecimentos prévios das crianças.

Durante o jogo, a organização da turma é fundamental, com a definição de grupos e a gestão do tempo de atividade. O professor deve garantir que o espaço e os materiais estejam organizados para facilitar a dinâmica do jogo. Ao apresentar o jogo, é importante explicar claramente as regras e acompanhar a participação dos alunos, incentivando a interação e observando as estratégias utilizadas.

Depois do jogo, o foco deve ser a reflexão sobre o aprendizado. O professor pode conduzir uma discussão sobre o que foi aprendido, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências. Esse momento também inclui o registro das regras ou observações importantes, auxiliando na sistematização do conteúdo abordado e na avaliação do impacto do jogo no processo de ensino-aprendizagem.

Diante das orientações apresentadas, é importante considerar que a dinâmica da sala de aula será significativamente modificada. A introdução de jogos didáticos exige uma reorganização do espaço físico, do tempo disponível e das interações entre os alunos, promovendo um ambiente mais colaborativo e participativo. Essa mudança na dinâmica implica também uma postura diferente do professor, que assume o papel de mediador, observando, incentivando e ajustando as atividades conforme necessário para garantir o engajamento de todos e o alcance dos objetivos propostos.

Dessa forma, o papel do professor como mediador nos jogos didáticos é fundamental para transformar a atividade em uma experiência de aprendizagem significativa. É sua responsabilidade criar um ambiente seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam encorajados a participar e colaborar. Durante a aplicação do jogo, o professor deve observar as interações e as estratégias adotadas pelos estudantes, intervindo de forma pontual para estimular reflexões, corrigir equívocos e aprofundar a análise dos conteúdos trabalhados.

Além de facilitar a dinâmica do jogo, o professor desempenha um papel ativo na promoção da construção coletiva do conhecimento, incentivando o diálogo e a troca de ideias entre os alunos. Essa mediação também é necessária para desenvolver a autonomia dos estudantes. Para isso, é necessário que o professor tenha flexibilidade, sensibilidade e uma postura atenta, ajustando o jogo às necessidades específicas da turma e garantindo que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Diante do exposto, pode-se considerar que os jogos didáticos, quando bem planejados e mediados, tornam-se ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois favorecem a participação ativa dos alunos, promovem a reflexão coletiva e estimulam a

autonomia, ao mesmo tempo em que integram o lúdico ao pedagógico. Assim, os jogos deixam de ser apenas uma atividade recreativa e se consolidam como um recurso pedagógico para uma prática educativa dinâmica e transformadora.

Nesse contexto, feita as considerações teóricas, apresentaremos a seguir os jogos desenvolvidos durante as atividades de intervenção realizadas com a turma participante da pesquisa. Esses jogos foram cuidadosamente planejados para atender aos objetivos propostos, alinhando-se às necessidades específicas dos alunos e promovendo um aprendizado significativo. A descrição das atividades busca evidenciar como o uso dos jogos didáticos contribuiu para o desenvolvimento das competências trabalhadas, destacando as estratégias utilizadas, os resultados obtidos e os ajustes realizados ao longo do processo.

Ademais, destacamos que os jogos didáticos apresentados foram organizados em dois grupos principais, cada um com objetivos específicos no processo de ensino da ortografia: os jogos de classificação e os jogos de escrita de palavras. Essa divisão permitiu uma abordagem sequencial e integrada, favorecendo tanto a compreensão quanto a aplicação prática dos conteúdos ortográficos.

8.3.1 Jogos de classificação

Os jogos de classificação foram aplicados após a contextualização dos sons do "R", realizada por meio da exploração de trava-línguas que destacavam essa dificuldade ortográfica. Desenvolvida ao longo de seis encontros semanais, as atividades foram organizadas em duplas, permitindo que as crianças analisassem e refletissem sobre as palavras relacionadas.

Apresentamos os jogos de classificação¹⁷, desenvolvidos para promover reflexões sobre as regularidades ortográficas dos sons do R, que, no sistema de escrita alfabética, pode assumir sons diferentes dependendo da sua posição na palavra. Para Moraes e Almeida (2022),

Promover um trabalho de reflexão sobre sua notação e a realização de pesquisas de palavras com essa letra vai permitir aos nossos alunos que percebam questões como: a) nenhuma palavra começa com RR; b) o R entre vogais tem o som fraco (R brando), como nos casos de “barata” ou “careca”; c) em palavras como “rato” e “requeijão” (R inicial), o som do R é forte, assim como em “carruagem” e “corrida” (uso do RR); d) em palavras como em “enredo” e “honra”, o R tem uma pronúncia forte por estar entre consoante e vogal; e) o som é fraco quando faz parte das combinações BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR e VR; f) ele também pode ser pronunciado sem muita força,

¹⁷ Todas as atividades e jogos propostos serão organizados e apresentados em um caderno pedagógico, denominado: “Ortografia em ação: desenvolvendo habilidades de escrita”, configurado como Produto Educacional.

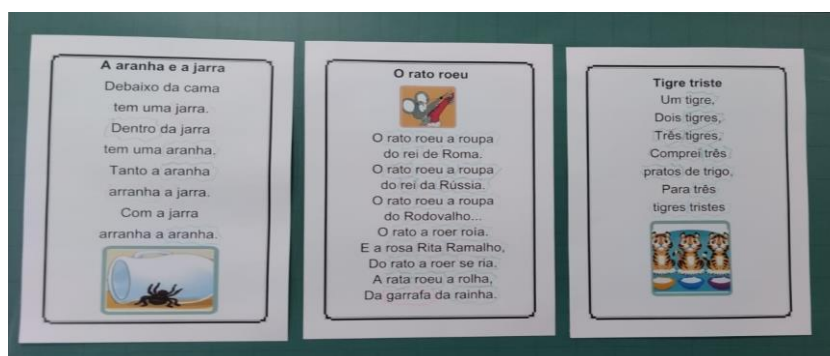
quando está no fim de uma sílaba que não é no final das palavras, como em “carta” e “portão” (Morais e Almeida, 2022, p. 91).

As ideias apresentadas evidenciam os diferentes contextos em que a letra R e o dígrafo RR são utilizados. A análise dos diversos padrões relacionados ao R permite entender como sua pronúncia e grafia variam dependendo da posição na palavra e das combinações com outras letras. Essa compreensão contribui para que os alunos reconheçam as particularidades da escrita e a complexidade dos sons do R, o que é fundamental para evitar erros comuns, como a confusão entre os sons forte e fraco dessa letra. Além disso, ao explorar essas variações, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as regras ortográficas em questão.

Nessa perspectiva, com o objetivo de propor um trabalho sistematizado de reflexão sobre as regularidades dos sons do "R", foram desenvolvidas atividades lúdicas, incluindo jogos didáticos voltados para classificação e escrita. A elaboração do material baseou-se nas propostas de Moraes e Almeida (2022), apresentadas em “Jogos para Ensinar Ortografia: Ludicidade e Reflexão”, e na obra “Ortografia: Ensino de Ortografia - Sequências Didáticas e Jogos para o Ensino Fundamental”, organizada por Pessoa (2020).

Assim, para introduzir os jogos, foi aplicada uma atividade adaptada da obra de Pessoa (2020), com o objetivo de destacar a posição e o som da letra "R" em diferentes contextos. A proposta incluiu a exploração de três trava-línguas: “A aranha e a jarra”, “O rato roeu” e “Tigre triste”.

Figura 6 - Trava-línguas



Fonte: elaborada pela autora.

Os momentos foram organizados em etapas distintas, cada uma com objetivos específicos. Inicialmente, os alunos exploraram os textos dos trava-línguas, observando a ocorrência da letra "R" em diferentes contextos. Em seguida, realizaram a separação das palavras com base na posição e no tipo de som do "R".

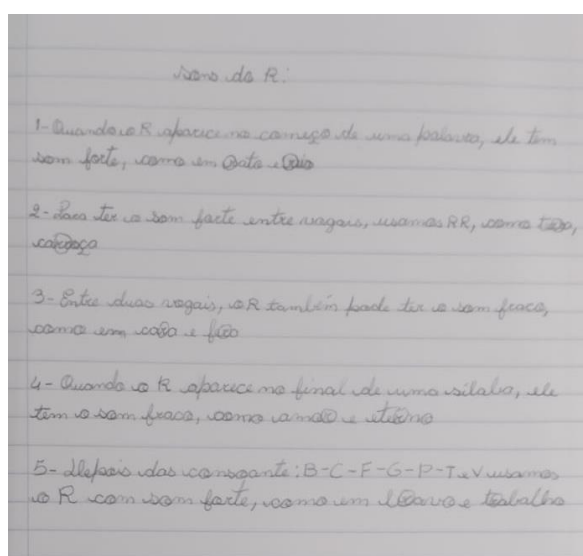
Figura 7 - Separação das palavras de acordo com os sons do R



Foto produzida pela pesquisadora – dados da pesquisa.

Posteriormente, identificaram e discutiram as regularidades sonoras associadas à letra, permitindo a sistematização das regras por meio de uma construção colaborativa. Por fim, foi confeccionado um quadro de regras, consolidando o aprendizado de maneira visual e prática.

Figura 8 - Registro das regras



Fonte: dados da pesquisa.

Após a introdução, foram aplicados diferentes jogos didáticos, sendo um jogo por aula, conforme detalhado no quadro a seguir. Esses jogos foram planejados para reforçar a compreensão das regularidades do som da letra "R" de forma lúdica e interativa, promovendo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Quadro 10 - Jogos de classificação

JOGO	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
TRILHA R/RR. (Adaptado – Morais e Almeida, 2022, p. 94)	Jogo de tabuleiro em que os participantes avançam pelas casas ao lançar um dado, explorando palavras com "R" e "RR".	Reconhecer e distinguir os sons e usos de "R" e "RR".
Figura 9 - Trilha R/RR 		
BINGO R: BR – CR – DR – FR- GR – PR – TR – VR. (Elaborado pela autora)	Jogo de cartela com palavras que apresentam o "R" entre uma consoante e uma vogal. O mediador lê as dicas, e os jogadores marcam as palavras correspondentes em suas cartelas.	Identificar e compreender o som do "R" em encontro consonantal.

Figura 12 - Cartela Jogo da memória sons iguais



LINCE - R EM FINAL DE SÍLABA.

(Elaborado pela autora)

Jogo de tabuleiro, em que os jogadores devem identificar as figuras cujas palavras apresentam o som do "R" no final da sílaba. Cada jogador possui fichas com palavras, e o objetivo é encontrar as figuras correspondentes.

Identificar o som do "R" quando aparece no final das sílabas.

Figura 13 - Lince



ENCAIXE AS FIGURAS DE ACORDO COM O SOM DO R.

(Elaborado pela autora)

Os jogadores devem organizar as figuras de acordo com os diferentes sons do "R". Cada jogador recebe uma tabela e 16 figuras com palavras que

Identificar e organizar as figuras conforme os diferentes sons do "R".

8.3.2 Jogos de escrita de palavras

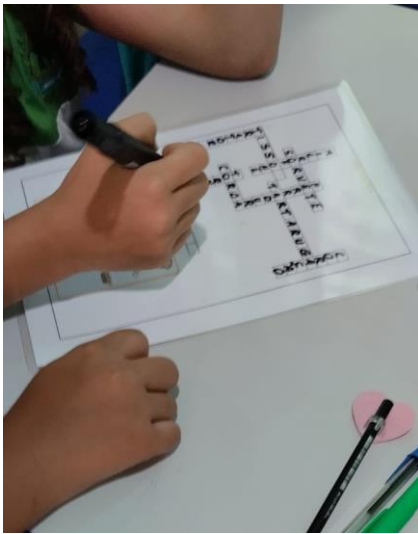
Os jogos de escrita foram aplicados em três encontros, também com as crianças organizadas em duplas. Durante esses encontros, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a escrita das palavras relacionadas aos sons do "R" que haviam explorado nos jogos de classificação. A quantidade menor de encontros para os jogos de escrita em comparação aos jogos de classificação se justifica pelo fato de que os jogos de escrita exigem que os alunos já possuam uma compreensão dos padrões ortográficos antes de aplicá-los na prática. Assim, os jogos de classificação, realizados previamente, tiveram o objetivo de garantir que os alunos estivessem preparados para tomar decisões ortográficas durante os jogos de escrita.

Desse modo, a abordagem buscou promover a reflexão sobre as regras de escrita de forma dinâmica, incentivando a prática ativa e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no uso da ortografia. Após os jogos de classificação, os jogos de escrita foram introduzidos, permitindo que os alunos praticassem de forma independente os conteúdos previamente discutidos em sala. Dessa maneira, os jogos criaram um espaço para a aplicação prática do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Quadro 11 - Jogos de escrita

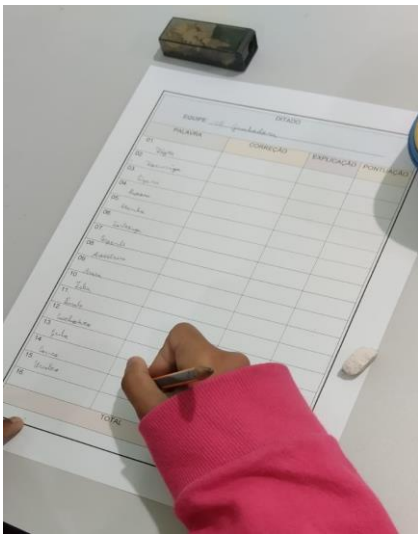
JOGO	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
CRUZADINHA DO R. (Adaptado – Morais e Almeida, 2022, p. 104)	Jogo de cartela com cruzadinha de palavras com diferentes sons do R..	Escrever corretamente o maior número de palavras com diferentes contextos dos sons do R.

Figura 15 - Cruzadinha R/RR



QUEM É A ESTRANHA? (Adaptado – Pessoa, 2020, p.39)	Jogo de cartelas contendo grupos de palavras, em que uma delas apresenta o som do “R” diferente das demais.	Identificar e justificar a escolha da palavra “estranha” em cada cartela.
DITADO PONTUADO EM DUPLA (Elaborado pela pesquisadora)	Jogo de tabela, que deveria ser preenchida em duplas, de acordo com o ditado de palavras com diferentes sons do R.	Refletir e escrever corretamente as palavras ditadas (em duplas).

Figura 16 - Jogo ditado pontuado em duplas



Fonte: elaborado pela autora.

De maneira geral, os jogos de escrita foram utilizados como ferramentas pedagógicas para consolidar o aprendizado ortográfico. Essas atividades estimularam a prática ativa e autônoma dos estudantes, promovendo a reflexão sobre as decisões ortográficas. Por meio dos jogos, os alunos foram incentivados a mobilizar sua memória e aplicar os conhecimentos adquiridos para registrar palavras e regras corretamente. Os jogos foram aplicados após análises realizadas em sala de aula, permitindo que as crianças praticassem os conteúdos discutidos de forma autônoma.

Ao final das atividades, observou-se que os jogos foram importantes para a reflexão sobre as normas ortográficas e para a fixação da escrita correta das palavras. Os jogos de classificação permitiram que as crianças identificassem e analisassem padrões ortográficos, enquanto os jogos de escrita possibilitaram a aplicação prática desses conhecimentos. Essa sequência de atividades teve como objetivo reforçar a compreensão das regras ortográficas e consolidar a aprendizagem, tornando o processo mais significativo e ajudando as crianças a internalizarem as normas.

8.4 Atividades de intervenção realizadas

Ao término das intervenções propostas, foram aplicadas atividades diagnósticas com o objetivo de avaliar a eficácia dos jogos no aprimoramento da escrita ortográfica das crianças. Essas atividades foram desenvolvidas com o propósito de analisar os avanços, as dificuldades persistentes e a influência das estratégias lúdicas no processo de aprendizagem.

Para tanto foram aplicadas as seguintes atividades: ditado ilustrado, ditado lacunado e reescrita da fábula “A lebre e a tartaruga”. A seguir, cada uma dessas propostas será detalhada, apresentando os resultados alcançados e a análise correspondente.

8.4.1 Mapeamento e análise do ditado ilustrado

Começando pelo ditado ilustrado, a atividade teve como objetivo verificar a escrita correta de palavras que apresentam R ou RR. Cada criança recebeu uma folha com figuras numeradas, representando palavras que incluíam esses contextos do R. A tarefa consistia em observar as ilustrações e escrever a palavra correspondente a cada figura, focando na aplicação adequada das regras ortográficas relacionadas.

A seguir, serão apresentadas as figuras utilizadas na atividade, acompanhadas da tabela com os resultados obtidos, evidenciando a frequência de erros, bem como as tendências e padrões identificados nas produções das crianças.

Figura 17 - Ditado ilustrado

DITADO ILUSTRADO R /RR Nº: _____ DATA: ____/____/2024 	01. 	02. 	03. 	04. 
	05. 	06. 	07. 	08. 
	09. 	10. 	11. 	12. 
	13. 	14. 	15. 	16. 
	17. 	18. 	19. 	20. 

Fonte: Elaborado pela autora

Das 20 palavras apresentadas, 10 contêm R e 10 contêm RR, oferecendo uma amostra equilibrada para analisar as dificuldades e acertos dos alunos no uso dessas particularidades ortográficas. Essa divisão possibilitou identificar padrões nas dificuldades relacionadas ao uso do R e do RR, contribuindo para o mapeamento das incorreções. Além disso, é importante destacar que o ditado ilustrado foi aplicado durante as intervenções, e não ao final, como ocorreu com as demais atividades.

Na análise dos erros cometidos pelos alunos, é possível observar que a maior concentração de erros está relacionada à grafia do fonema /r/ e /rr/ em contextos fonológicos específicos. No contexto de fonema /h/ - grafema rr (entre vogais), o número total de erros foi 31, representando 124% de ocorrência, considerando que os alunos cometeram múltiplos erros por palavra. Por outro lado, no contexto de fonema /r/ - grafema r (entre vogais), o número de erros foi 12, o que corresponde a 48% de erros no total da turma, com destaque para as palavras coroa e caracol, que foram as mais problemáticas, com 3 e 2 erros, respectivamente.

O fato de haver um número elevado de erros em algumas palavras, como macarrão, ferradura e guitarra, sugere que os alunos estão enfrentando dificuldades mais específicas com a compreensão dos padrões ortográficos de grafia do "R" e "RR", o que pode ser explorado em atividades didáticas direcionadas, para reforçar essas regularidades e melhorar o domínio da ortografia.

Tabela 13 - Mapeamento / ditado ilustrado

REGULARIDADES CONTEXTUAIS / R - RR			
CONTEXTO	PALAVRA	ALTERAÇÕES APRESENTADAS	Nº DE ERROS
Fonema /h/ - grafema rr: entre vogais.	cachor <u>rr</u> o	cachor <u>r</u> o	01
	macarr <u>rr</u> ão	macar <u>r</u> ão (5)	05
	tor <u>rr</u> e	tor <u>r</u> i (2)	02
	ferr <u>rr</u> adura	feradura (4) – fer <u>r</u> adora (2)	06
	fer <u>rr</u> o	fer <u>r</u> o	01
	jar <u>rr</u> a	jar <u>r</u> a (3) - gar <u>r</u> a	04
	ser <u>rr</u> ote	cer <u>r</u> ote (2) - ser <u>r</u> ote	03
	car <u>rr</u> o	Não houve alteração.	00
	car <u>rr</u> ossel	car <u>r</u> ocel (2) - cor <u>r</u> oseu - car <u>r</u> oceu	04
	guitar <u>rr</u> a	gitar <u>r</u> a (2) - quitar <u>r</u> a (3)	05
TOTAL			31
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais.	cor <u>r</u> oa	cor <u>rr</u> oua (2) - cor <u>rr</u> oa	03
	xícar <u>r</u> a	xicr <u>r</u> a	01
	ar <u>r</u> anha	arr <u>rr</u> anha	01
	cadeir <u>r</u> a	Não houve alteração.	00
	ur <u>r</u> ubu	urr <u>rr</u> ubu	01
	car <u>r</u> acol	carr <u>rr</u> acol (2)	02
	ou <u>r</u> o	Não houve alterações.	00
	tesou <u>r</u> o	tezou <u>rr</u> u - tizor <u>rr</u> o	02
	tartar <u>r</u> uga	Não houve alterações.	00
	dinossau <u>r</u> o	dinossaur <u>rr</u> u - dinossarro	02
TOTAL			12

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela apresentada evidencia regularidades contextuais nos erros de grafia relacionados aos fonemas /h/ e /r/ e seus respectivos grafemas "rr" e "r", entre vogais. No caso do fonema /h/ representado pelo "rr", é perceptível uma tendência à simplificação, com a substituição do "rr" por um único "r", resultando em alterações na grafia correta. Exemplos recorrentes incluem "cachorro" escrito como "cachoro", "macarrão" como "macarão" e "guitarra" como "gitara", totalizando 31 erros nesse contexto.

Por outro lado, no caso do fonema /r/ representado pelo grafema "r", os erros são menos frequentes, mas ainda revelam dificuldades. Nessa situação, observa-se a duplicação do "r" ou a intensificação do som, provavelmente como tentativa de aproximar a grafia à percepção fonética. Exemplos como "coroa" grafado como "corroua" e "caracol" como "carracol" ilustram essa tendência, que resultou em 12 erros registrados. De forma geral, os dados apontam para uma maior dificuldade na correta aplicação do "rr" em comparação ao "r", o que representa uma característica importante do processo de aprendizagem ortográfica dos alunos. Essa dificuldade pode estar relacionada à complexidade do fonema /r/ quando se manifesta como "rr", especialmente em contextos fonológicos mais desafiadores, como entre vogais. Esse fenômeno exige maior atenção dos alunos para identificar as situações em que a duplicação da letra "r" é necessária, algo que, por sua vez, está diretamente ligado à percepção da regularidade e às nuances da língua escrita.

Apesar dessa dificuldade, a redução do número de erros ao longo das atividades, como demonstrado na análise dos dados, indica que houve avanço no reconhecimento e na aplicação das regras ortográficas, especialmente no que se refere ao fonema "r". Por exemplo, a diminuição de erros na palavra macarrão (que inicialmente teve 5 erros) e em outras palavras com "rr" como guitarra e carrossel mostra uma melhoria na aprendizagem dos alunos ao longo do processo. Esse progresso pode ser atribuído ao caráter interativo e repetitivo das atividades, como os jogos, que proporcionaram aos alunos um espaço para revisar, reforçar e internalizar as regras ortográficas de forma lúdica e estruturada.

O avanço, portanto, está relacionado à maior familiaridade dos alunos com as regularidades ortográficas e a sua capacidade crescente de aplicar as normas de forma mais consistente. No entanto, a persistência de erros, especialmente com o "rr", sugere que o processo de aprendizagem ainda requer continuidade, com intervenções pedagógicas que aprofundem as estratégias para distinguir as variações fonológicas e ortográficas de forma mais eficaz.

8.4.2 Mapeamento e análise do ditado lacunado

O ditado lacunado foi elaborado com o objetivo de analisar especificamente os diferentes sons do "r" e suas correspondências ortográficas. Essa abordagem difere do texto “Zezinho”, de Morais e Almeida (2022), que foi produzido para diagnosticar, de forma mais ampla, as regularidades contextuais e diretas. Em outras palavras, enquanto a proposta de Morais e Almeida busca mapear um conjunto mais abrangente de dificuldades ortográficas, o

ditado lacunado apresentado concentra-se na análise detalhada das variações fonéticas e gráficas do "r", conforme observado a seguir,

Quadro 12 - Roteiro de observação ortográfica / Sons do R - Ditado 2

DITADO LACUNADO		
Rui e sua mãe, Rita, estavam indo ao <u>mercado</u> fazer compras. Antes de sair de casa, Rita fez a lista do que <u>precisavam</u> comprar e pediu para Rui pegar a bolsa. Eles compraram:		
01. arroz	07. acerola	12. refrigerante
02. macarrão	08. rapadura	13. sorvete
03. camarão	09. frango	14. detergente
04. carne	10. iogurte	15. rodo
05. margarina	11. requeijão	16. vassoura
06. laranja		
Depois, passaram pela seção de <i>brinquedos</i> . Rita encontrou um <i>rato</i> de brinquedo que Rui adorou e colocou no <i>carrinho</i> . Enquanto caminhavam, Rui viu um <i>cachorro</i> na <i>entrada</i> de uma loja. Ele parecia muito amigável, e ele se aproximou para acariciá-lo.		
Na volta para casa, o carro enguiçou no meio da <i>rua</i> . Rui lembrou de um mecânico da cidade e <i>correu</i> para pedir ajuda. O <i>problema</i> foi resolvido rapidamente, e eles continuaram a viagem.		
Na próxima vez, vamos de bicicleta, assim evitamos esse tipo de <i>transtorno</i> ,” disse Rita. Rui <i>sorriu</i> e concordou, feliz com mais um dia de aventuras.		

Fonte: Elaborado pela autora.

O ditado lacunado foi planejado para contemplar a mesma quantidade de palavras em cada contexto da letra "R", garantindo equilíbrio na análise dos diferentes sons e grafias associados a esse fonema. As palavras selecionadas foram destacadas no texto para facilitar sua identificação durante a atividade. Além disso, toda a lista de compras presente no texto foi ditada integralmente. Essa estrutura permitiu uma análise detalhada das regularidades ortográficas e das dificuldades apresentadas, favorecendo comparações consistentes entre os diferentes contextos.

Quadro 13 - Síntese / palavras – sons do R

Nº	R INICIAL	R EM FINAL DE SÍLABA	R EM ENCONTRO CONSONANTAL	R ENTRE VOGAIS FRACO	R ENTRE VOGAIS FORTE
1	rato	mercado	precisavam	laranja	cachorro
2	rua	margarina	frango	rapadura	arroz
3	requeijão	detergente	brinquedos	acerola	macarrão
4	rodo	sorvete	entrada	camarão	carrinho
5	refrigerante	carne	problema	vassoura	correu
6	rapadura	iogurte	transtorno	refrigerante	sorriu

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nessas observações, a tabela 14 apresenta os erros registrados, permitindo uma análise das dificuldades recorrentes.

Tabela 14 - Mapeamento / ditado lacunado

REGULARIDADES CONTEXTUAIS – SONS DO R			
CONTEXTO	PALAVRA	ALTERAÇÕES APRESENTADAS	Nº DE ERROS
Fonema /h/ - grafema r: no início da palavra.	<u>R</u> ato	Não houve alteração.	00
	<u>r</u> ua	Não houve alteração.	00
	<u>R</u> equeijão	<u>rr</u> equeijão	01
	<u>R</u> odo	<u>rr</u> odo (2)	01
	<u>R</u> efrigerante	Não houve alteração.	00
	<u>R</u> apadura	<u>rr</u> apadura	01
TOTAL			03
Fonema /h/ - grafemas r: no fim de sílaba.	Mer <u>c</u> ado	me <u>c</u> ado (2)	02
	Mar <u>g</u> arina	ma <u>c</u> arina	01
	Det <u>e</u> rgente	det <u>e</u> gente - tete <u>g</u> ete	02
	Sor <u>v</u> ete	so <u>v</u> ete (2)	02
	Car <u>n</u> e	Não houve alterações.	00
	Iogur <u>t</u> e	y <u>or</u> ro <u>g</u> ute	01
TOTAL			08
Fonema /h/ - grafema rr: entre vogais.	Cachor <u>rr</u> o	cachor <u>o</u> (4)	04
	Ar <u>rr</u> oz	a <u>r</u> os - a <u>ro</u> is (2)	03
	macar <u>rr</u> ão	macar <u>a</u> ão (6)	06
	carr <u>rr</u> inho	Não houve alteração.	00
	cor <u>rr</u> eu	co <u>r</u> eu (6)	06
	sor <u>rr</u> iu	so <u>r</u> iu (3) - sor <u>o</u> - sor <u>i</u>	05
TOTAL			24
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais.	la <u>r</u> anja	ra <u>l</u> anja	01
	rapadu <u>r</u> a	Não houve alteração.	00
	ace <u>r</u> ola	Não houve alteração.	00
	camar <u>ã</u> o	Não houve alteração.	00
	vassour <u>a</u>	vassour <u>rra</u>	01

	refriger <u>r</u> ante	Não houve alteração.	00
TOTAL			02
Fonema /r/ - grafema r: em encontro consonantal.	p <u>r</u> ecisavam	<u>r</u> esisava	01
	f <u>r</u> ango	<u>r</u> ago	01
	b <u>r</u> inquedos	b <u>i</u> gado - b <u>i</u> gado	02
	en <u>t</u> rada	Não houve alteração.	00
	p <u>r</u> oblema	plobema	01
	t <u>r</u> anstorno	<u>r</u> atrono	01
TOTAL			06

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da tabela evidencia padrões e dificuldades na grafia de palavras com sons e grafemas relacionados ao "r". No contexto em que o fonema /h/ é representado pelo grafema "r" no início da palavra, os erros foram mínimos, demonstrando maior domínio dessa regularidade pelos alunos. No primeiro ditado, apenas três erros foram registrados, todos cometidos pelo mesmo aluno, indicando uma dificuldade pontual. No segundo ditado, mesmo após a reflexão sobre a regra em contexto, os erros persistiram e continuaram a ser cometidos pelo mesmo estudante, evidenciando a necessidade de reforçar intervenções individualizadas para auxiliá-lo na superação dessa dificuldade.

Em relação ao fonema /h/ no fim da sílaba, foram registradas oito alterações em seis palavras no segundo ditado, representando uma redução significativa quando comparado ao primeiro, no qual cinco palavras resultaram em 27 erros. Essa diminuição sugere um progresso no reconhecimento e na escrita adequada desse fonema, ainda que alguns erros persistam.

O maior número de erros, entretanto, foi observado no caso do fonema /h/ grafado como "rr" entre vogais, como por exemplo, em "cachoro" no lugar de "cachorro". Apesar disso, houve uma redução nas ocorrências: no primeiro ditado, foram 39 erros em quatro palavras ditadas, enquanto no segundo, 24 erros foram registrados em seis palavras. Esse declínio reflete avanços no processo de aprendizagem, embora o contexto ainda demande atenção pedagógica específica.

O fonema /r/ com o grafema "r" entre vogais apresenta um número reduzido de erros, indicando que os alunos têm maior familiaridade com essa estrutura ortográfica. No entanto, ainda ocorrem casos esporádicos de duplicação indevida, como em "vassourra", o que sugere dificuldades pontuais na grafia. Ao comparar com o primeiro ditado, no qual foram registrados 8 erros em 4 palavras, observa-se uma melhora significativa, com apenas 2 erros em 6 palavras no segundo ditado.

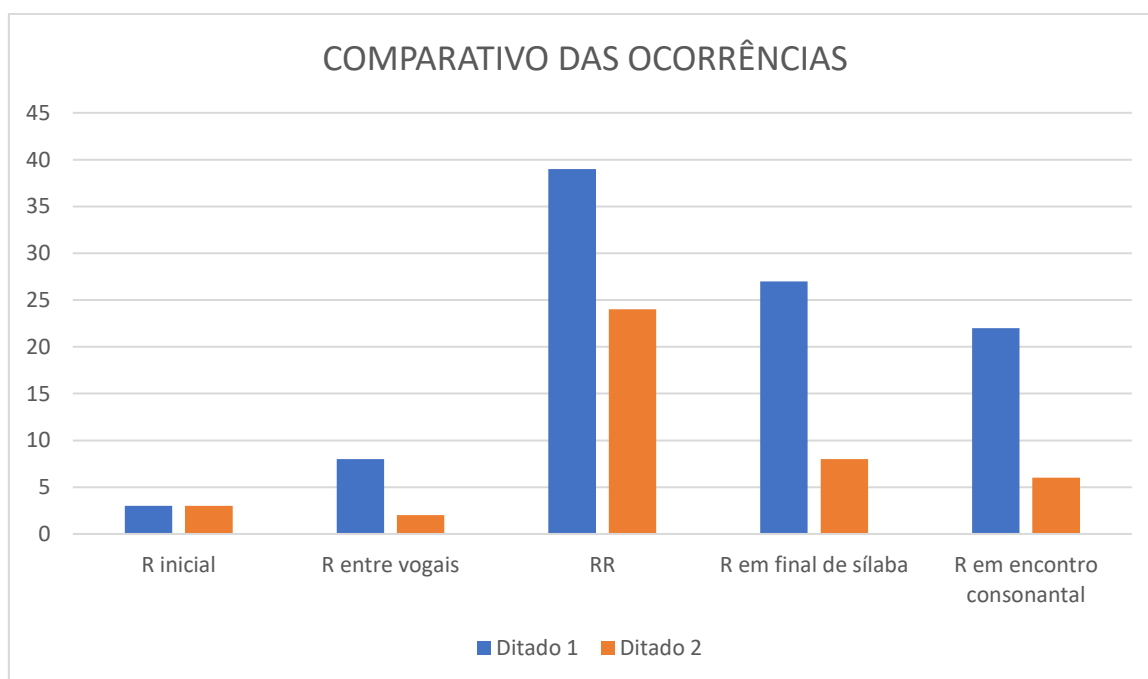
No caso do "r" em encontros consonantais, observam-se simplificações e omissões, como em "rago" no lugar de "frango", indicando dificuldades na representação gráfica dessas

combinações. No segundo ditado, foram registrados 6 erros em 6 palavras, o que representa uma redução significativa em relação ao primeiro ditado, no qual ocorreram 22 erros em 5 palavras.

De forma geral, a análise evidencia que as principais dificuldades dos alunos estão relacionadas ao "rr" entre vogais e ao "r" no fim de sílaba, enquanto as situações envolvendo o "r" no início das palavras ou entre vogais simples mostram-se mais consolidadas. Após as intervenções pedagógicas, observou-se uma redução significativa nos erros em todos os contextos de uso do "r". No primeiro ditado, foram registrados 99 erros, enquanto no segundo, com mais palavras ditadas em todos os casos, o total de erros foi reduzido para 43.

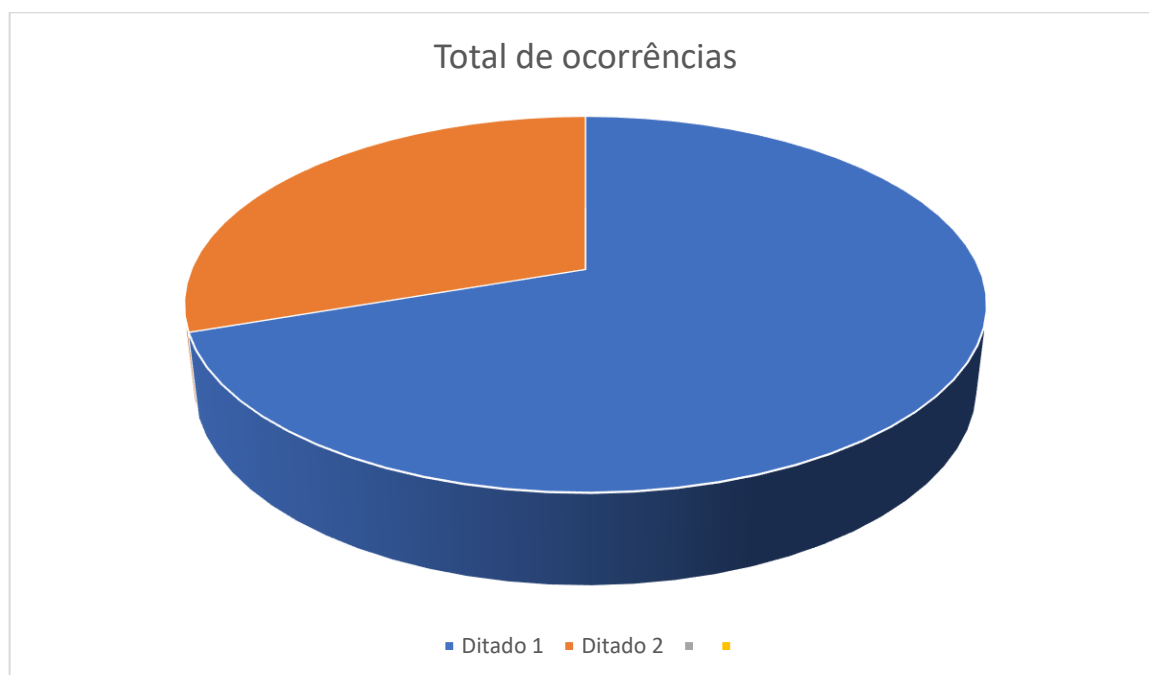
O gráfico abaixo ilustra as diferenças apresentadas em cada contexto,

Gráfico 3 - Comparativo das ocorrências: ditado 1 e ditado 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Comparativo geral / sons do R



Fonte: elaborado pela autora.

De maneira geral, ao comparar os resultados do primeiro e do segundo ditado, observa-se uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, após as intervenções pedagógicas. No primeiro ditado, foram registrados um total de 99 erros, distribuídos entre diferentes contextos fonológicos, com destaque para dificuldades nas grafias do "rr" entre vogais e do "r" no fim de sílaba. Já no segundo ditado, com um número maior de palavras ditadas em todos os contextos, o total de erros foi reduzido para 43, evidenciando uma evolução no reconhecimento e na aplicação das regras ortográficas.

Embora ainda persistam erros, especialmente no uso do "rr" e do "r" em finais de sílabas, a redução no número de erros sugere que as intervenções tiveram um efeito positivo. Esse comparativo indica que, embora o aprendizado não tenha sido completamente consolidado por todos os alunos, houve um avanço considerável, o que reforça a necessidade de dar continuidade ao trabalho pedagógico para garantir a superação total das dificuldades.

8.4.3 Mapeamento e análise do reconto escrito da fábula

O reconto escrito da fábula "A Lebre e a Tartaruga" foi utilizado como uma atividade de verificação para avaliar os avanços alcançados após as intervenções relacionadas aos sons do "r". Essa proposta permitiu explorar, de forma contextualizada, os diferentes usos do fonema

em variadas situações. A atividade possibilitou observar como os alunos aplicam as regras aprendidas em um contexto mais espontâneo e menos controlado, evidenciando o nível de internalização das regularidades ortográficas. Os resultados expuseram tanto os progressos alcançados quanto as dificuldades ainda presentes.

Inicialmente, realizamos a leitura em voz alta do texto para os alunos, com o objetivo de promover uma compreensão geral da narrativa. Para complementar a leitura prévia e apoiar o processo de escrita, utilizamos novamente uma sequência de imagens que representam as cenas principais da fábula, como suporte visual. Durante essa etapa, destacou-se os elementos principais, como personagens, cenários e a sequência dos eventos, conforme apresentado no quadro 15,

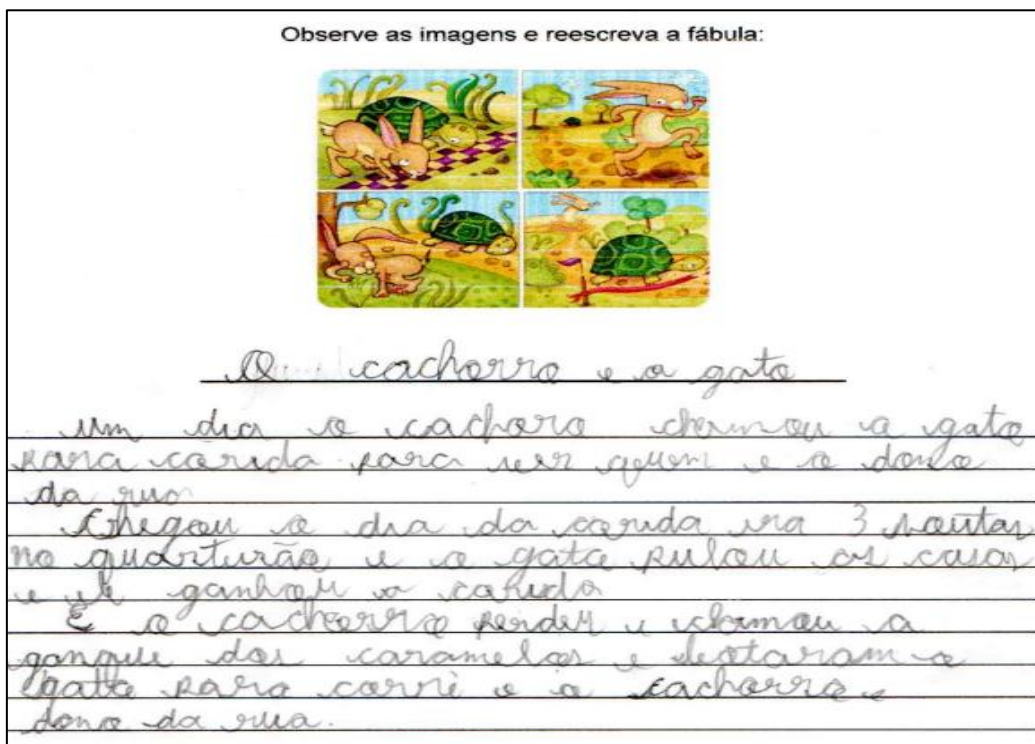
Quadro 14 - Fábula: “A lebre e a tartaruga”

A Lebre e a Tartaruga
A Lebre costumava fazer troça da Tartaruga por ela ser tão lenta. — Tu alguma vez chegas ao teu destino? — perguntou-lhe um dia zombando dela. — Sim — replicou a Tartaruga—, e chego mais depressa do que pensas. Vamos fazer uma corrida e provar-to-ei. A Lebre achou graça ao desafio da Tartaruga, e, para se divertir, resolveu aceitar. A Raposa, designada como júri, estabeleceu a distância, alinhou os corredores e deu o sinal de partida. Em breve, a Lebre ficou longe da vista, e, para demonstrar o ridículo do desafio, deitou-se para dormir uma sesta até que a Tartaruga a alcançasse. Entretanto, lenta mas persistentemente, a Tartaruga ultrapassou o local onde a Lebre dormia profundamente e foi-se aproximando da linha de chegada. Quando acordou, a Lebre viu que a Tartaruga estava já muito perto da meta e começou a correr o mais depressa que pôde, tentando ainda ultrapassá-la, mas não conseguiu.

Fonte: Fonte: Kees Moerbeek, 2013, p. 223

Dessa forma, para analisar os resultados obtidos, as reescritas selecionadas na atividade diagnóstica inicial serão apresentadas novamente. Essa etapa busca identificar os avanços e as dificuldades no processo de reescrita, possibilitando uma avaliação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

Figura 18 - Reescrita "A lebre e a tartaruga" / Estudante 1



Fonte: Dados da pesquisa

A análise do texto revela que o estudante criou uma versão original da fábula, adaptando-a de forma criativa ao introduzir novos personagens e eventos. No entanto, foram observados erros relacionados aos sons do "r", alguns dos quais parecem resultar de falta de atenção. Um exemplo disso é a palavra "cachoro", na qual houve a omissão de uma das letras "r", o que pode ser atribuído à desatenção, considerando que, no mesmo texto, a palavra foi escrita corretamente em outro momento.

Outros erros, como "corida" (em vez de "corrida"), indicam dificuldades no uso do "rr" entre vogais, destacando a necessidade de mais prática e reflexão sobre essa grafia específica. Isso sugere que, além de reforçar intervenções focadas no "rr", é fundamental incentivar a revisão cuidadosa dos textos para minimizar erros ocasionais.

Ao comparar os dois textos produzidos pelo estudante número 1, é possível identificar avanços, embora algumas dificuldades ainda persistam, especialmente em relação ao uso do "rr" entre vogais. O primeiro texto apresenta uma estrutura mais simples e um vocabulário menos desafiador, o que pode ter contribuído para a menor ocorrência de erros. Já no segundo texto, que é mais criativo e complexo, surgem erros como "cachoro" (em vez de "cachorro") e "corida" (em vez de "corrida"), ambos envolvendo o "rr" entre vogais.

No entanto, o aluno demonstra progresso ao incorporar maior diversidade de palavras e contextos, evidenciando um esforço para aplicar as regras aprendidas. A redução de erros mais

sistemáticos e a ampliação do vocabulário utilizado indicam um progresso significativo no desenvolvimento da escrita.

Figura 21 – Reescrita “A lebre e a tartaruga – Estudante número: 22

Observe as imagens e reescreva a fábula:



a corrida da tartaruga e a cailha
em um dia na floresta ia de uma cor-
rida entre a cailha e a tartaruga e a cailha
caiu em tentação enquanto a tartaruga ia
com calma depois a cailha decidiu dormir
e a tartaruga passou da cailha mas quando
a cailha acordou a tartaruga já tinha
ganhado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o texto em relação aos sons do "r", observa-se que o aluno cometeu poucos erros, indicando um bom domínio das regularidades ortográficas associadas ao fonema. Um erro pontual aparece em "floresta" (em vez de "floresta"), onde houve a inclusão desnecessária de um "r". Esse tipo de desvio parece mais relacionado à percepção fonológica do que a uma dificuldade sistemática.

Nos demais casos, o uso do "r" está correto, como em "corrida", "tartaruga", demonstrando que o aluno consegue aplicar adequadamente as regras em contextos variados. De forma geral, o texto evidencia avanços no uso dos sons do "r", com erros mínimos e isolados, mostrando que o aluno está consolidando as regularidades ortográficas aprendidas. O progresso é notável, e a continuidade de intervenções pontuais pode auxiliar na eliminação de alguns deslizes.

Em comparação ao primeiro texto, produzido pelo mesmo estudante, observam-se diferenças importantes. No texto 1, as dificuldades com o "r" são mais evidentes e recorrentes, enquanto no texto 2, os erros são pontuais, indicando avanços no reconhecimento do som do "r" e sua grafia. O aluno parece estar consolidando as regras ortográficas, embora ainda enfrente desafios em contextos específicos.

Figura 19 - Reescrita “A lebre e a tartaruga” / Estudante 19

Observe as imagens e reescreva a fábula:



coelha e tataruga
 um dia a coelha e a tataruga poistou
 corrida.
 a coelha e a tataruga a coelha ganhou
 fato.
 a coelha fez casinha e idoniu e muito
 tempo e a tataruga morreu

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto apresenta erros ortográficos que evidenciam dificuldades no uso dos sons do "r", como em "tattruga" (tartaruga) e "trataruga". Além disso, observam-se trocas de letras, como em "poistou" (apostou), e inversões, como em "nuto tnepo" (muito tempo). Comparando com a reescrita anterior, os textos mostram dificuldades semelhantes na representação dos sons do "r", com trocas e omissões recorrentes, como em "tattruga" (tartaruga) e "tabalhado" (trabalhando), o que sugere ausência de progresso no domínio ortográfico desses aspectos.

Ademais, no sentido de ampliar a compreensão das alterações apresentadas, a seguir, apresentamos uma análise geral dos erros relacionados aos sons do "r" presentes na atividade de reescrita da fábula “A lebre e a tartaruga”.

Tabela 17 - Mapeamento / Reescrita

REGULARIDADES CONTEXTUAIS			
CONTEXTO	PALAVRA	ALTERAÇÕES APRESENTADAS	Nº DE ERROS
Fonema /h/ - grafemas r: no fim de sílaba.	correr	corri	01
	certo	centro	01
	tartaruga	dadaruga - tartaruga - trataruga - tataruca	04

	per <u>ce</u> beu	p <u>e</u> sebel	01
	dor <u>m</u> ir	do <u>ro</u> mi	01
TOTAL			08
Fonema /h/ - grafema rr: entre vogais.	cachorro	cachoro	01
	corr <u>i</u> da	co <u>r</u> ida (6) - go <u>r</u> ida	07
TOTAL			08
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais.	X	Não houve alterações.	00
TOTAL			00
Fonema /h/ - grafema r: em início de palavra.	<u>r</u> ápido	<u>rr</u> ápido	01
TOTAL			01
	f <u>r</u> ente	f <u>er</u> te - f <u>e</u> te	02
Fonema /r/ - grafema r: em encontro consonantal.			
TOTAL			02

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados apresentados sobre as regularidades contextuais no uso dos sons do "r" revela padrões específicos de erros nos diferentes contextos. No caso do fonema /h/ representado pelo grafema "r" no fim de sílaba, foram observados 8 erros ao longo das palavras analisadas. A palavra "tartaruga" gerou o maior número de alterações, com variações como "dadaruga", "trataruga" e "tataruca".

No contexto do fonema /h/ representado pelo grafema "rr" entre vogais, houve um total de 8 erros, sendo 7 deles relacionados à palavra "corrida", que apareceu como "corida" e "gorida". Por outro lado, não foram observados erros no contexto do fonema /r/ representado pelo grafema "r" entre vogais, o que indica um domínio maior dessa regularidade ortográfica. No fonema /h/ representado pelo grafema "r" no início da palavra, o erro foi limitado a uma única palavra: "rápido", que foi escrita como "rrápido". Por fim, no contexto do fonema /r/ representado pelo grafema "r" em encontros consonantais, foram registrados 2 erros na palavra "frente", escrita como "ferte" e "fete".

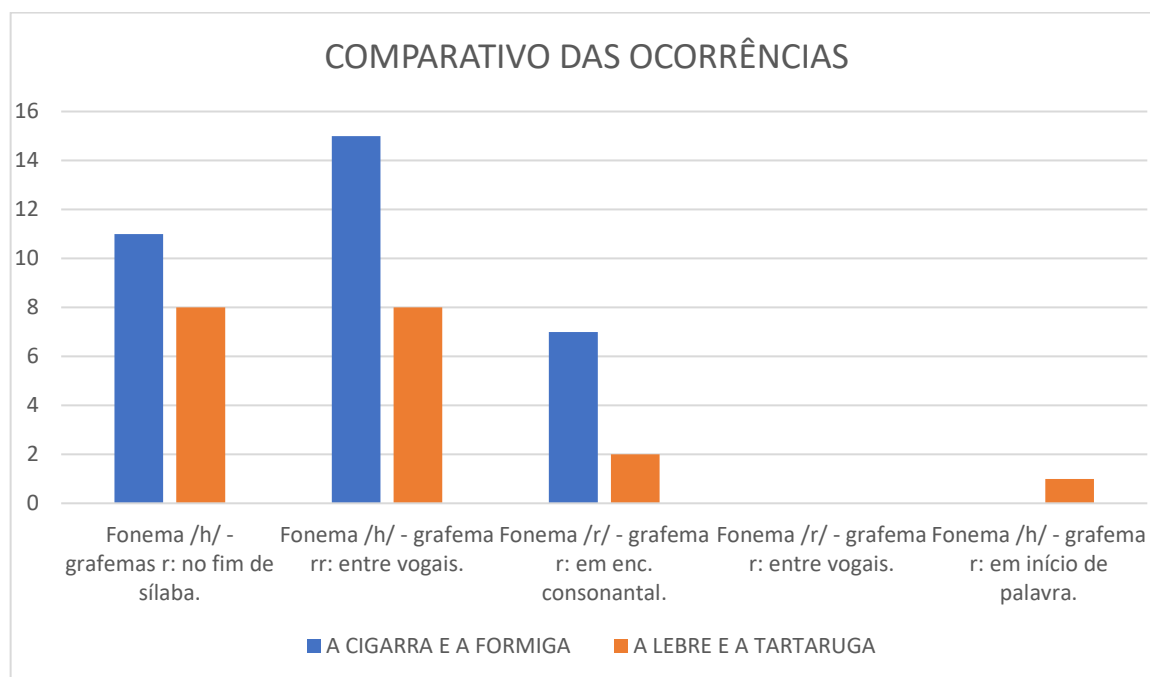
Em comparação com a reescrita da fábula "A cigarra e a formiga", realizada antes das intervenções, observamos um avanço significativo no uso dos sons do "r", conforme evidenciado na Tabela 15 e nos gráficos a seguir:

Tabela 15- Comparativo reescrita das fábulas

CONTEXTO	A CIGARRA E A FORMIGA	A LEBRE E A TARTARUGA
Fonema /h/ - grafema r: no fim de sílaba.	11	8
Fonema /h/ - grafema rr: entre vogais.	15	8
Fonema /r/ - grafema r: em encontro consonantal.	7	2
Fonema /r/ - grafema r: entre vogais.	0	0
Fonema /h/ - grafema r: em início de palavra.	0	1

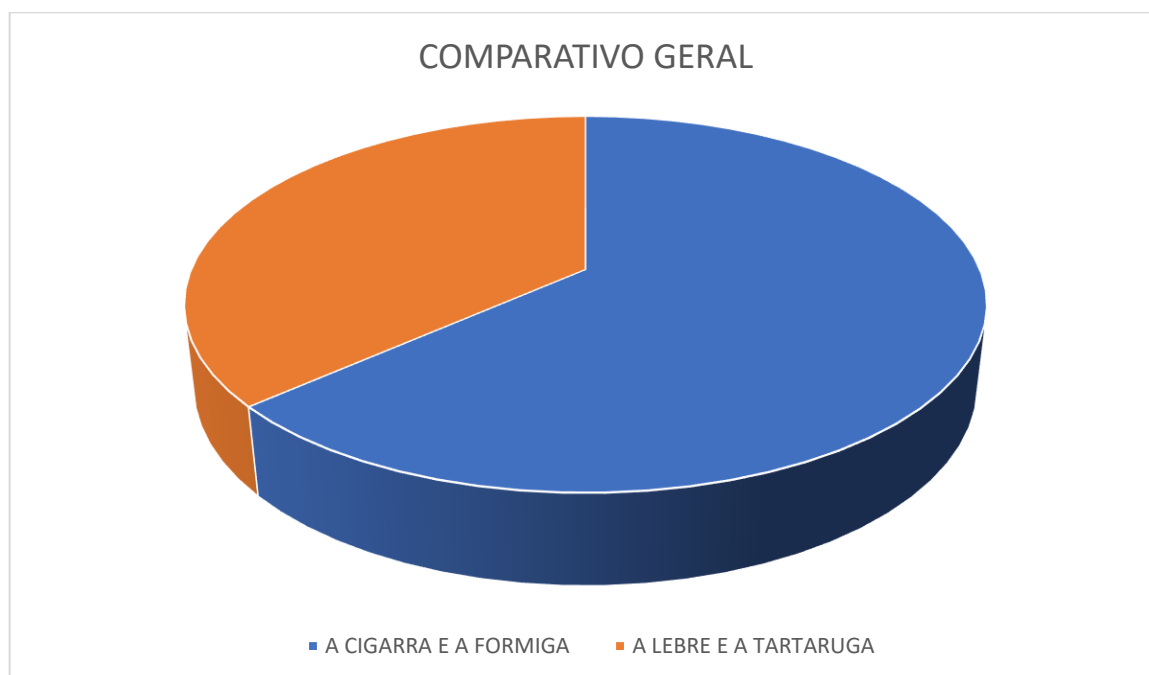
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5 - Comparativo das ocorrências / REESCRITAS



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 - Comparativo geral



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados mostram que, ao comparar as duas reescritas, é possível perceber avanços notáveis. Antes de realizar essa comparação, é importante destacar que as reescritas de "A lebre e a tartaruga" foram, de modo geral, mais elaboradas e apresentaram um vocabulário mais variado. Essa complexidade adicional refletiu em uma aplicação mais desafiadora das regras ortográficas, evidenciando melhor elaboração da escrita das palavras.

Embora ainda persistam alterações relativas aos contextos do fonema /h/ no fim de sílaba e o grafema "rr" entre vogais, observou-se uma redução significativa nesses erros. Na primeira reescrita, "A cigarra e a formiga", foram registrados 11 erros no uso do "r" no fim de sílaba e 15 erros no "rr" entre vogais. Já na reescrita de "A lebre e a tartaruga", esses números caíram para 8 em ambos os casos. Além disso, a reescrita de "A lebre e a tartaruga" também apresentou uma diminuição considerável nos erros relacionados ao "r" em encontros consonantais, passando de 7 para 2 erros.

Os resultados indicam um progresso na aplicação das regras ortográficas relacionadas aos sons do "r". A redução dos erros sugere que o aluno está internalizando as regularidades ortográficas. Embora ainda haja algumas dificuldades, o avanço observado na segunda reescrita demonstra uma evolução no domínio das regras e na ampliação do repertório ortográfico do estudante.

De maneira geral, tanto nas atividades de ditado quanto na reescrita, observou-se um progresso na aplicação das regras ortográficas. As intervenções voltadas para a reflexão sobre as regularidades ortográficas dos sons do "r" resultaram em uma diminuição dos erros. No entanto, algumas dificuldades ainda persistem, especialmente em contextos específicos como o uso do "rr" entre vogais e o "r" no fim de sílaba.

Portanto, apesar dos avanços observados, é necessário continuar reforçando as intervenções e proporcionando outras práticas nos contextos em que as dificuldades persistem. Os resultados das atividades indicam que o estudante tem progredido na aplicação das regras ortográficas, mas ainda há margem para aperfeiçoamento, especialmente em relação a contextos mais desafiadores.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, buscamos identificar as dificuldades ortográficas e estabelecer sua relação com a apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, a partir de atividades desenvolvidas com crianças do 5º ano do ensino fundamental. Para isso, realizamos um estudo teórico do sistema de escrita alfabética e da escrita ortográfica, com a realização de uma pesquisa participante a partir da aplicação de testes diagnósticos, da realização de atividades diferenciadas, a partir de jogos de classificação e jogos de escrita. Com base nos dados obtidos optamos pela realização de atividades de intervenção pedagógica, como produto educacional, em atendimento às exigências do curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras.

Desse modo, partimos da premissa de que as dificuldades ortográficas enfrentadas pelos alunos estão associadas à relativa "transparência" da ortografia do português brasileiro. Apesar de haver uma previsibilidade considerável na relação entre sons e grafemas, alguns aspectos do sistema ortográfico tornam o processo de aprendizagem complexo e desafiador.

Inicialmente, diagnosticamos que uma porcentagem significativa dos estudantes apresentou erros relacionados às regularidades contextuais, especialmente no que diz respeito à representação dos sons do "R". Essas dificuldades foram mais evidentes em situações que exigem maior atenção, como no uso correto do "R" em final de sílaba, em encontro consonantal e dígrafo.

Por outro lado, foram registrados poucos erros de regularidades diretas, o que demonstra que os estudantes possuem um domínio razoável das correspondências mais simples entre grafemas e fonemas. O que aponta que algumas crianças ainda não haviam consolidado conhecimentos do sistema de escrita alfabética, os quais se espera ao final do 2. Ano do ensino fundamental.

De modo geral, acreditamos que essas dificuldades foram acentuadas pelo contexto da pandemia de Covid-19, que interrompeu ou limitou práticas pedagógicas regulares e presenciais. O ensino remoto emergencial restringiu as oportunidades de mediação direta, afetando a frequência de atividades sistemáticas voltadas à consolidação das regras ortográficas. Como resultado, a assimilação de convenções da escrita sofreu retrocessos, impactando diretamente a qualidade das produções escritas.

Para superar as dificuldades diagnosticadas, foram elaboradas atividades diferenciadas, como jogos de classificação e escrita, tomando como referência Moraes e Almeida, que ajudaram os alunos a reconhecer padrões e aplicar as regras ortográficas corretamente. Como

ações específicas do produto educacional, realizaram-se intervenções pedagógicas baseadas no resultado do ditado e no reconto da fábula "A Cigarra e a Formiga". Essas estratégias foram fundamentais para promover a reflexão sobre os sons da língua e suas correspondências gráficas, contribuindo para o aprimoramento das habilidades ortográficas dos estudantes.

Assim, apesar das adversidades, os resultados das intervenções realizadas indicaram progressos na aplicação das regras ortográficas. A análise das produções dos alunos aponta uma redução significativa nos erros relacionados às regularidades contextuais, relativas aos sons do R, evidenciando o impacto positivo de práticas pedagógicas reflexivas e direcionadas. Contudo, os desafios observados em determinados contextos mostram que ainda há lacunas que precisam ser superadas.

Os dados apresentados indicam que o ensino das normas ortográficas deve ser contínuo e adaptado às necessidades dos alunos. Apesar de a utilização de uma quantidade significativa de jogos ter contribuído para o processo de aprendizagem, é fundamental reconhecer que algumas crianças demandam mais tempo e um volume maior de atividades para consolidar o conhecimento. Essa diferenciação no ritmo de aprendizagem destaca a importância de estratégias pedagógicas diversificadas, que atendam às particularidades dos estudantes, promovendo um desenvolvimento mais equitativo e efetivo das habilidades ortográficas.

Nesse sentido, torna-se essencial continuar promovendo práticas pedagógicas que ampliem a reflexão sobre as regularidades da língua escrita e proporcionem oportunidades de fixação dessas regras. Especial atenção deve ser dada ao desenvolvimento de estratégias que combinem atividades planejadas, sistematizadas, contextualizadas e que promovam a reflexão. Afinal, “com planejamento e intervenções bem pensados, poderemos ajudar nossos estudantes a encontrarem regularidades nas correspondências fonográficas, o que lhe permite trabalhar com as regras de forma gerativa e evitando uma sobrecarga à memória” (Morais e Almeida, 2022, p. 55).

Outro ponto relevante consiste em considerar que o mapeamento das alterações identificadas foi além de uma simples contagem de erros. Se concentrou na identificação de padrões de dificuldade apresentados pelos alunos, permitindo a compreensão dos aspectos que impactam o aprendizado. Esse enfoque possibilitou a implementação de ajustes pedagógicos direcionados, baseados nas necessidades específicas da turma, tornando o processo de ensino mais efetivo e alinhado às demandas coletivas.

Com base nos dados desta pesquisa, as dificuldades ortográficas identificadas evidenciam a relevância de intervenções pontuais, aliadas a uma abordagem coletiva que contemple as necessidades de toda a turma. A análise dos ditados revelou-se fundamental para

subsidiar o planejamento de ações pedagógicas direcionadas. Ao mesmo tempo, a análise geral das produções espontâneas, ainda que menos detalhada devido à natureza livre dessas atividades, ofereceu uma visão abrangente das tendências e padrões de erro, permitindo a identificação de aspectos prioritários para intervenção.

Esses momentos foram marcados por diversão e ludicidade, pois as crianças se envolveram com entusiasmo nas atividades propostas. As estratégias utilizadas, além de promoverem o engajamento dos estudantes, proporcionaram oportunidades de aprendizado significativo, permitindo que as regras ortográficas fossem trabalhadas de forma contextualizada e reflexiva. Dessa maneira, o processo de ensino tornou-se mais dinâmico e efetivo, fortalecendo a autonomia dos alunos no uso da língua escrita.

Nessa perspectiva, é importante considerar que a “imersão na cultura escrita é a grande tarefa quando nós, educadores, na democratização das práticas letradas. Escrever segundo a norma ortográfica é um detalhe desse projeto de democratização do apropriar-se da escrita para exercer a cidadania”. Por isso optamos pela realização de jogos de classificação e de escrita de palavras como “uma alternativa que não esquece esse projeto maior e que parte de uma opção clara: queremos jogar com palavras, promovendo a ludicidade e a reflexão, para que todas as meninas e todos os meninos possam usar a escrita na luta por um país mais humano e fraterno” (Morais e Almeida, 2022, p. 152).

Ensinar a escrever conforme a norma ortográfica faz parte de um projeto mais amplo, que visa permitir que todos se apropriem da escrita como ferramenta de expressão e participação. Nesse contexto, os jogos descritos buscaram oferecer uma alternativa pedagógica que combina ludicidade e reflexão, sem perder de vista esse objetivo. Ao jogar com palavras, as crianças são capacitadas a se expressar de forma clara e de acordo com os padrões ortográficos.

Desse modo, esperamos que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão das dificuldades ortográficas enfrentadas por crianças em processo de alfabetização, com especial atenção ao contexto pós-pandemia. Nesse cenário, é fundamental repensar as práticas pedagógicas, adaptando-as às novas realidades educacionais.

Portanto, ao abordar as dificuldades ortográficas, a pesquisa buscou identificar os principais obstáculos que as crianças enfrentam ao tentar aplicar as regras ortográficas corretamente. Espera-se que os resultados desta investigação ofereçam subsídios para a criação de intervenções pedagógicas, adaptadas ao ritmo e ao contexto de diferentes grupos de alunos. Além disso, buscamos proporcionar o avanço dos estudantes na aplicação das normas

ortográficas, para que se tornem mais confiantes e competentes no uso da escrita como ferramenta de comunicação e expressão.

Por fim, destaco que o mestrado profissional em educação teve um papel fundamental na minha formação, proporcionando uma visão aprofundada e prática sobre as metodologias de ensino e estratégias pedagógicas. Através das experiências vivenciadas ao longo do curso, pude aprimorar minhas habilidades de pesquisa e intervenção em sala de aula, além de adquirir um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente.

A interação com outros profissionais e a troca de conhecimentos contribuíram significativamente para a construção de uma base teórica, que, aliada às experiências práticas, tem me permitido atuar de forma mais eficaz na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosivânia Diniz. **A consciência fonológica no processo de alfabetização: análise do curso de formação continuada em práticas de alfabetização.** 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia.** Educar em Revista, p. 43-58, 2002.
- CARVALHO, José António Brandão. **A escrita na escola: uma visão integradora.** Revista Interacções, v. 9, n. 27, 2013.
- COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores.** Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, p. 46-70, 2005.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** Educação, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.
- FRADE, Isabel; CARVALHO, Gilcinei; RESENDE, V. B. Apropriação da escrita na alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/Faculdade de Educação/UFGM, 2019.
- FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação.** Revista Mosaico-Revista de História, v. 8, n. 2, p. 113-121, 2015.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26.ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.
- GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as).** Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-28, 2005.
- GUIMARÃES, D. M. L. O. **Sistema Fonológico.** In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 130. Belo Horizonte: UFGM/Faculdade de Educação, 2014.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização: dilemas da prática.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 9, 2019.
- LEAL, Telma Ferraz. **Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola.** Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-110, 2005.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.
- MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos.** Lavras: UFLA, p. 8-21, 2013.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Um estudo sobre o erro ortográfico.** Diálogos entre linguística e educação, v. 1, 2010.
- MOERBEEK, Kees. **Fábulas de Esopo: adaptação em pop-up da obra de Esopo.** São Paulo: Publifolha Editora, 2013.

Nenhuma entrada de sumário foi encontrada.

MORAIS, Artur Gomes de; TEBEROSKY, Ana. **Erros e transgressões infantis na ortografia do português**. Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. Editora Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização**. MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 29-45, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; TEBEROSKY, Ana. **Erros e transgressões infantis na ortografia do português**. Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia S. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos**. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, p. 71, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?** In: Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11.

MORAIS, Artur Gomes de. **O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia**. Ortografia na sala de aula, Belo Horizonte: Autêntica, p. 45, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 240-241. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental**. Debates em Educação, v. 12, p. 01-16, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia-Ludicidade e reflexão**: Inclui jogos para professores utilizarem em sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2000a). **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/Inep/Comped.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 2005.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Ensino de ortografia**: sequências didáticas e jogos para o ensino fundamental, 2020.

REGO, Lúcia Lins Browne. **O aprendizado da norma ortográfica**. SILVA, A. et al. Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-44, 2007.

ROSA, Clarice Costa; GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador. **Aquisição do sistema ortográfico**: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. Revista Cefac, v. 14, p. 39-45, 2012.

SCHAFER, Cassiane Maria; QUITAISKI, Larissa Fernanda; GIACCHINI, Vanessa. **Desempenho em consciência fonológica e erros de escrita de crianças submetidas a diferentes métodos de alfabetização**. Distúrbios da Comunicação, v. 29, n. 2, p. 318-329, 2017.

SILVA, Alexsandro da, Morais, Artur Gomes de. **Ensinando ortografia na escola**. In: Ortografia na sala de aula / organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Morais e Kátia Leal Reis de Melo. – 1.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144 p.

SILVA, T. C. A. **Consciência fonológica**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 69-70. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SILVA, T. C. A. **Correspondência grafofonêmica**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, p. 80-81. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.52, p.1-24, 1985.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: em busca de um método**. Educação em Revista, n. 12, p. 44-50, 1990.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004a.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 7ª impressão. São Paulo: Contexto, 2022, 384p.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. – 1. ed., 5ª impressão - São Paulo: Contexto, 2022.

ZANELLA, Maura Spada. **Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita**. Poíesis Pedagógica, v. 8, n. 2, p. 109-125, 2010.