

## **A INTERFACE GRAFEMA-FONEMA NO TRATAMENTO DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS RECORRENTES DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

THE GRAPHEME-PHONEME INTERFACE IN THE TREATMENT OF RECURRING SPELLING INACCURACIES BY 9<sup>TH</sup> GRADERS

Ana Carvalho de Paula | [Lattes](#) | [anacarvalhoenglish4@gmail.com](mailto:anacarvalhoenglish4@gmail.com)  
Universidade Federal do Ceará

Ronaldo Manguiera Lima Jr | [Lattes](#) | [ronaldojr@ufc.br](mailto:ronaldojr@ufc.br)  
Universidade Federal do Ceará/CNPq

**Resumo:** Na língua portuguesa não existe uma relação biunívoca entre grafema e fonema. Isso implica desvios ortográficos por alunos de todos os anos do Ensino Fundamental. Argumentamos que os desvios ortográficos são sistemáticos e têm como gênese a utilização de algum conhecimento fonético-fonológico por parte dos alunos. Assim, este trabalho teve como objetivo preliminar investigar os desvios ortográficos mais recorrentes identificados em produções textuais de estudantes do 9º ano e, como objetivo principal, elaborar um caderno pedagógico voltado para o trabalho sistemático e reflexivo desses desvios ortográficos. Foram analisadas 76 redações de uma turma de 9º ano, nas quais os desvios ortográficos foram identificados, classificados e contabilizados de acordo com os processos fonológicos e as relações grafofônicas do português que os ocasionaram. As três categorias de desvios ortográficos mais recorrentes foram: o apagamento de <r> em coda e sua hipercorreção, o alçamento vocálico e sua hipercorreção, e a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda. Esses três tipos representam quase 60% dos 211 desvios ortográficos identificados. Diante desse resultado, foi proposto um caderno pedagógico com atividades reflexivas, contextualizadas, discursivas e específicas para o tratamento de cada uma das dificuldades ortográficas.

**Palavras-Chave:** Ortografia; Desvios ortográficos; Processos fonológicos; Relações grafofônicas; Proposta didática.

**Abstract:** In Portuguese there is not a one-to-one relationship between graphemes and phonemes. This results in spelling inaccuracies by students of all levels of Elementary and Middle School. We argue that spelling inaccuracies are systematic and have their origin

in the use of some phonetic-phonological knowledge by the students. Thus, this study had as its preliminary goal to investigate the most recurring spelling inaccuracies identified in texts written by students from the 9th grade and, as its main goal, to develop a pedagogical workbook aimed at a systematic and reflective work with such inaccuracies. A total of 76 texts from a 9th grade class were analyzed, in which spelling inaccuracies were identified, classified, and accounted for according to the phonological processes and the graphophonemic relationships of Portuguese that caused the inaccuracies. The three most recurring categories of spelling inaccuracies were: the deletion of final <r> and its overgeneralization, mid-high vowel raising and its overgeneralization, and the competition of graphemes to represent the voiceless alveolar fricative. Those three types represent almost 60% of the 211 spelling inaccuracies identified. As a result, a pedagogical workbook with specific, reflective, contextualized, discourse-based activities for the treatment of each one of those spelling difficulties was created.

**Keywords:** Spelling; Spelling inaccuracies; Phonological processes; Graphophonemic relations; Teaching proposal.

## 1 Introdução

A escrita é uma invenção do ser humano criada com o propósito de atender a uma necessidade; portanto, é um produto artificial, diferentemente do sistema oral, que tem sua gênese na emergência natural do sistema. Embora com o propósito de representar a oralidade, a linguagem escrita tem suas particularidades, e a relação entre a linguagem oral e a escrita não se estabelece de forma estritamente direta. Essas duas formas de comunicação se desenvolvem de maneiras distintas, “dada a existência de diferenças de forma, diferenças de função e diferenças na maneira de representação” (Roberto, 2016, p. 140).

Outra distinção é que todo ser humano que não seja limitado por um distúrbio de natureza neurológica ou psicológica é capaz de formular sentenças, elaborar e responder perguntas, selecionar palavras apropriadas a determinadas situações, fazer uso de regras sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas, entre outras habilidades do sistema de sua língua, antes de completar cinco anos de idade. Tais ações podem ser realizadas sem que o aprendiz tenha passado por qualquer espécie de ensino sistemático (Kato, 1999). Todavia, o mesmo não se pode afirmar quando nos referimos à linguagem escrita, pois ela necessita de um ensino sistematizado para que seu aprendizado se efetive. Sobre essa questão, Pelandré (2002, p. 102) assinala que o aprendizado da linguagem escrita:

não acontece se não houver instrução específica sobre o que se quer ensinar, pois, para se chegar à compreensão do alfabeto enquanto sistema de representação mental e gráfica da língua, precisam ser desenvolvidas capacidades de análise e síntese dos componentes desse sistema.

Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de sistematizar o ensino da escrita em uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, na qual desde a fase infantil os cidadãos são estimulados a ler e a escrever. Nasce, assim, por parte dos docentes de língua portuguesa, uma preocupação em relação ao ensino da ortografia, já que, para esse tipo de sociedade, discentes que apresentam menos erros ortográficos em sua escrita supostamente estão recebendo um ensino de melhor qualidade nas escolas.

Tal preocupação torna-se ainda mais pertinente porque, se esses desvios na escrita ortográfica não forem trabalhados, possivelmente serão reproduzidos na fase adulta, o que poderá comprometer o desempenho dos indivíduos no exercício da cidadania, uma vez que esta pode ser plenamente exercida através da manifestação escrita. Em uma sociedade grafocêntrica, não ter o domínio adequado dessa habilidade poderá implicar restrição ou até mesmo exclusão dessas pessoas em seus direitos de opinião, argumentação e exposição de sua visão de mundo. Afinal, a escrita tem papel central na vida social e particular dos indivíduos, perpassando áreas como política, direito, arte, cultura e economia (Soares, 2003; Goulart, 2014).

Dessa forma, sendo a escola o lugar de ensino sistemático da escrita ortográfica, os docentes de língua portuguesa passam a ter um papel essencial na busca de uma prática pedagógica mais reflexiva, que incentive uma produção escrita relevante para a vida do sujeito escrevente, a fim de que possa “avançar em níveis de letramento que lhe propiciem apropriar-se de fato de todos os benefícios decorrentes do domínio da escrita” (Roberto, 2016, p. 141). Todavia, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário planejamento por parte dos professores e das escolas. Não se trata de impor aos estudantes exaustivos exercícios mecânicos de fixação, nem de menosprezar a problemática de uma escrita fora dos padrões convencionais, na crença de que ela se resolverá sozinha com o tempo. Trata-se de conscientizar-se de que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é auxiliar a comunicação escrita, e, sendo uma convenção social, é necessário que seja ensinada.

É importante que o aprendiz perceba, no início de seu processo de alfabetização, a linguagem escrita como uma nova forma de comunicação e que compreenda o código alfabético de sua língua materna. Esse código tem como base a representação de unidades sonoras, os fonemas, nem sempre facilmente perceptíveis; e suas respectivas representações gráficas, os grafemas (Gombert, 2003; Zanella, 2010). Os desvios ortográficos são

muito comuns nos primeiros anos de escolaridade, quando se prioriza a aprendizagem das correspondências entre som (fonema) e letra (grafema). Trata-se de um processo natural de aquisição da escrita até chegarmos ao estágio alfabético e, por fim, passarmos ao domínio ortográfico. Porém, é muito comum o relato de professores dos anos finais do ensino fundamental (e do ensino médio) de que o problema de lacunas no domínio da escrita ortográfica tem se estendido além das séries de anos iniciais, mostrando que o problema merece atenção não somente na fase de alfabetização, mas também no ensino fundamental e no médio.

Assim, torna-se necessário mostrar ao aprendiz que a escrita do português não corresponde a relações biunívocas entre fonema e grafema e que a grafia correta das palavras depende de convenções de uma *norma ortográfica*:

quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a *escrever segundo a norma* (Morais, 2009, p. 28).

Por ser uma forma mais estável da linguagem, se comparada à oralidade, a linguagem escrita tem a vantagem de possibilitar uma compreensão melhor do texto escrito qualquer que seja a variação linguística do escritor e do leitor, pois ela funciona “como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”. No entanto, essa mesma característica da linguagem escrita traz incompatibilidades nas relações letra-som, já que a linguagem oral está em constante mudança. Além disso, as mudanças na linguagem oral emergem naturalmente pelo uso interativo da língua por seus falantes, por isso, está sujeita a mudanças locais, dialetais. A norma ortográfica, portanto, tem o papel de unificar a comunicação escrita entre falantes de variedades e dialetos diferentes de uma mesma língua.

Há diversas maneiras de se classificarem os desvios ortográficos, mas há o consenso de que algum tipo de conhecimento fonético-fonológico está envolvido nos desvios ortográficos (ex.: Stampe, 1973; Carraher, 1990; Rego, Buarque, 1999; Cagliari, 2001; Silva, Moraes, 2007; Silva, 2007, 2009; Seara, Nunes, Volcão, 2011; Hora, Magalhães, 2016). O caso de aplicação mais direta de conhecimento fonético-fonológico está nos efeitos dos processos fonológicos, naturais da linguagem oral, sobre a escrita. Por exemplo, é comum não pronunciar ditongos em “queijo” e “couro”, não pronunciar o /r/ em co-

das de verbos no infinitivo e pronunciar a lateral em coda como uma (semi)vogal. Não há nada de errado com esses processos fonológicos de monotongação, apagamento e vocalização – na verdade, esses são exemplos de processos fonológicos altamente produtivos em português do Brasil; contudo, eles podem levar aprendizes que se apoiam fortemente nas relações letra-som para suas decisões de escrita a escreverem “quejo” (ou “quêjo”) e “coro” (ou “côro”) para “queijo” e “couro”; “esta” (ou “está”) para “estar”; e “pincéu” para “pincel”, por exemplo.

Começar a compreender que nem sempre escrevemos o que falamos pode levar o aprendiz a um segundo tipo de erro, o da generalização de regras (ou hipercorreção). Nesse caso, saber que às vezes precisamos escrever um <i> ou um <r> mesmo quando não os pronunciamos, ou que às vezes precisamos escrever um <l> quando a pronúncia é de algo mais próximo de um /u/ (ou /w/) pode levar aprendizes às equivocadas grafias “bandeija”, “carangueijo”, “ele estar aqui”, e “troféi”. Dificilmente um aprendiz que cometa um desses deslizos de fato pronuncie um /i/ em “bandeja” ou “caranguejo”; um /r/ em coda de infinitivo ou uma lateral em coda. Mesmo assim, há conhecimento fonético-fonológico em jogo, pois o aluno percebeu que às vezes são necessários grafemas que não correspondem ao esperado para sua pronúncia, precisando consolidar e sistematizar esse conhecimento a ponto de aplicá-lo apenas quando necessário. Consideramos, portanto, desvios ortográficos advindos de generalizações de regras (hipercorreções) como um sinal positivo de percepção de regras que compõem a norma ortográfica.

Por fim, há os desvios ortográficos resultantes das relações grafofônicas da língua, entre elas, a existência de um mesmo grafema para representar diversos fonemas (como o <s>, que pode ser utilizado para representar tanto /s/ como /z/); e de um mesmo fonema podendo ser representado por diversos grafemas (como o /s/, que pode ser grafado com <s, c, ç, sc, xc, sç, ss>). Essas relações grafofônicas também levam a muitos desvios ortográficos.

Conseqüentemente, os aprendizes não cometem desvios ortográficos de forma aleatória. Seus desvios tanto sinalizam as dificuldades que têm para escrever palavras cujas grafias ainda não foram internalizadas quanto revelam a busca de soluções para o alcance da grafia padrão (Carragher, 1990; Mateus, 2006; Lemle, 2007). O conhecimento da gênese dos desvios ortográficos como fonte de ativação de conhecimento fonético-fonológico pode ajudar na elaboração de propostas didáticas que auxiliem os alunos a refletir sobre as normas da escrita ortográfica:

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. (Cagliari, 2001, p. 61).

Se a norma ortográfica precisa ser incorporada pelos alunos, tem-se de tomá-la como algo que exige um ensino sistemático, planejado em função de propostas que levem os alunos a refletir sobre suas regularidades e irregularidades (Morais, 2009; Nóbrega, 2013). Por exemplo, Moraes (2009) divide as regularidades em diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

Nas regularidades diretas estão incluídos os grafemas <p>, <b>, <t>, <d>, <f>, <v> na grafia de palavras como: “pétala”, “bola”, “tela”, “doce”, “fada”, “vaca”. Como não há grafemas que concorrem para representar o fonema, é comum não haver dificuldade na grafia de palavras que contenham essa relação fonema-grafema. Entre as regularidades contextuais está a concorrência entre <r> e <rr>. Para representar graficamente a fricativa /r/ (o “r” forte), utiliza-se o <r> no início de palavras, como em “rua”; no início de sílabas precedidas por consoantes, como em “honra”; e no final de sílabas, como em “martelo”. Se o som vier entre vogais, a escolha é pelo <rr>. Já para a representação gráfica do tepe (o “r” fraco), utiliza-se o <r>, como em “areia”. Os exemplos de regularidades morfológico-gramaticais envolvem tanto substantivos e adjetivos quanto verbos: substantivos abstratos que derivam de adjetivos e terminam com /eza/ são escritos com <z> (como “riqueza” e “avareza”); adjetivos derivados de substantivos abstratos são escritos com <s> (como “carinhoso” e “zeloso”); verbos na 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo recebem o sufixo -ão (como “pularão” e “comerão”), enquanto aqueles no pretérito perfeito do indicativo recebem o sufixo -am (como “pularam” e “comeram”).

Nas correspondências irregulares não há um princípio gerativo que possa auxiliar o escrevente quando há dúvidas na escrita de determinadas palavras, pois tal grafia possui critérios próprios, como a base na etimologia da palavra. Entre elas estão letras mudas, como o <h> inicial, e os casos das relações grafofônicas já mencionados (um mesmo grafema para mais de um fonema, ou um mesmo fonema para mais de um grafema). Nesses casos, a recomendação é a consulta ao dicionário e a memorização da grafia dos vocábulos que pertencem a essa categoria. Contudo, essa memorização pode ser feita de maneira lúdica e envolvendo, primeiramente, palavras que são de fato relevantes para a realidade e necessárias para o uso comunicativo dos alunos.

Visto que, como demonstrado até aqui, (i) desvios ortográficos são comuns na escrita de alunos até mesmo de anos finais do ensino fundamental (e do ensino médio), (ii) os desvios são sistemáticos devido à sua gênese em alguma ativação de conhecimento fonético-fonológico da língua, por isso, (iii) carecem de um ensino planejado e reflexivo, este estudo se debruçou sobre a escrita ortográfica de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, propondo estratégias para aprimorar seu desempenho na escrita da norma ortográfica. Este estudo se justifica por dois principais motivos: primeiro, por ser a sala de aula o ambiente onde o usuário encontra os meios que podem favorecer o seu desenvolvimento como cidadão consciente de sua capacidade para falar e escrever; em segundo lugar, por ele se tornar capaz de competir com igualdade de direitos na sociedade, por assumir o domínio mais próximo possível da variável vista como padrão no meio cultural.

Assim, este trabalho teve como objetivo preliminar diagnosticar os desvios ortográficos mais recorrentes em produções textuais de alunos do 9º ano. Uma vez identificados os três desvios mais recorrentes (com suas respectivas generalizações da regra ou hipercorreções), partiu-se para o objetivo principal, que foi o de elaborar atividades pedagógicas que abordassem o aprendizado reflexivo da escrita ortográfica desses três desvios mais recorrentes (e suas hipercorreções). Como produto da pesquisa, as atividades propostas foram organizadas em uma apostila disponibilizada abertamente em formato PDF<sup>1</sup> para que professores utilizem as atividades como foram propostas ou as adaptem para outros desvios ortográficos recorrentes em suas turmas. Além de reflexivas, as atividades propostas são contextualizadas, variadas, focam no uso da linguagem como instrumento de comunicação e buscam ser instigantes e significativas para a faixa etária.

## 2 Metodologia

Primeiramente, foi feita uma análise sobre os desvios ortográficos mais recorrentes em três produções textuais de alunos do 9º ano: uma redação do tipo dissertativo-argumentativo, um texto narrativo e um conto. Essa etapa exploratória foi realizada em uma turma de 45 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do Ceará, com alunos entre 14 e 17 anos de idade.

A primeira produção escrita analisada foi um texto dissertativo-argumentativo, com o tema: *A selfie e o narcisismo moderno*. A segunda foi a composição de um texto narrativo que tinha o seguinte recorte temático: *Em uma catástrofe, podemos encontrar de tudo: desgraças, mortes, destruições. Mas em algo tão terrível, também é possível nos depararmos com coisas boas: o amor, a bondade, a dedicação, a cumplicidade...* Finalmente, de acordo com a

<sup>1</sup> <https://bit.ly/profletras-ufc01>

terceira proposta, os discentes escreveram um conto, que eles próprios deveriam intitular. É importante salientar que a tipologia textual proposta (um texto dissertativo-argumentativo, um texto narrativo e um conto) obedeceu a demanda curricular para o período escolar em questão.

Ao todo foram analisadas 76 redações. Em cada redação, os desvios ortográficos foram identificados e classificados segundo as tipologias propostas por Cagliari (2001), Morais (2009) e Roberto (2016). Nelas há tanto processos fonológicos como relações grafofônicas. Ao todo foram contabilizados 211 desvios ortográficos, classificados em 30 categorias. Os desvios foram organizados em ordem decrescente de quantidade de ocorrência e estão dispostos na tabela 1 (seção 3).

Identificadas as dificuldades ortográficas dos discentes, o passo seguinte foi a construção de uma proposta didática com uma sequência de atividades que contemplassem os desvios ortográficos mais recorrentes nas produções escritas, com questões que propusessem o ensino reflexivo da norma ortográfica, considerando também as orientações dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2019).

As atividades foram elaboradas buscando levar o aprendiz a refletir sobre sua escrita ortográfica e a compreender o funcionamento da linguagem escrita, gerando uma percepção de que a escolha de grafemas pode ser decidida por meio de princípios gerativos ou, no caso da ausência de regras, por meio da consulta a fontes autorizadas e da memorização. As atividades foram contextualizadas com variedade de gêneros textuais escolhidos com o intuito de estimular e desafiar os aprendizes, tornando as tarefas instigantes e engajadoras, voltadas para a realidade da faixa etária. As atividades também buscaram explorar os conhecimentos prévios dos alunos, levando-os a descobrir regras por meio de atividades indutivas, algumas das quais envolvendo a interação dos alunos com trabalhos em duplas ou em pequenos grupos. Algumas das atividades são exemplificadas na seção a seguir, e a apostila completa pode ser baixada<sup>2</sup>.

### **3 Resultados e discussão**

Ao todo foram identificados 211 desvios ortográficos. A tabela 1 apresenta os desvios ortográficos identificados pelo menos mais de uma vez nas redações analisadas, organizados em ordem decrescente de quantidade de ocorrência. As categorias utilizadas foram adaptadas de Cagliari (2001), Morais (2009) e Roberto (2016), e, para cada uma, há alguns exemplos de desvios retirados das produções dos alunos.

---

<sup>2</sup> <https://bit.ly/profletras-ufc01>

**Tabela 1** – desvios ortográficos identificados nas produções textuais dos alunos pelo menos mais de uma vez em ordem decrescente de ocorrência, com exemplos, quantidade de ocorrência e percentual (arredondado)

<b>Desvio</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Apagamento de <r> em coda	<i>resolveu abri o jogo sente um tremo</i>	57	27
Concorrência de grafemas para representar /s/	<i>comesou a namorar inesplicaveis</i>	28	13
Hipercorreção de alçamento vocálico	<i>envadir destrubuir</i>	18	9
Alçamento vocálico	<i>Ele discuti (presente do indicativo) aglumeração</i>	13	6
Concorrência de grafemas para representar a nasalidade	<i>populaçam estam (presente do indicativo)</i>	11	5
Hipercorreção de apagamento de <r> em coda	<i>conversar (substantivo) resolver (pretérito perfeito do indicativo)</i>	9	4
Monotongação	<i>piso no papel... (pretérito perfeito) antes de ir deixo cartas...</i>	9	4
Hipossegmentação	<i>pelomenos agente</i>	8	4
Representação grafêmica de /z/	<i>messes (meses) decissão (decisão)</i>	7	3
Ditongação	<i>mais eles não sabia reijeção</i>	5	2
Hiperssegmentação	<i>da quele dia já mais</i>	5	2
Sonorização de segmento surdo	<i>dímidos jamava</i>	5	2
Não registro do <h> inicial	<i>O que ouvi? (verbo haver) a quatro meses</i>	4	2
Desnasalização	<i>segudo mensagem</i>	4	2
Hipercorreção da vocalização de /l/	<i>resovel escutol</i>	4	2
Aférese	<i>isso só tá piorando pra conseguir</i>	4	2
Concorrência de grafemas para representar róticos	<i>entrou corendo lindo e fofo cachorinho</i>	3	1
Nasalização	<i>não tinha sendo convidado lingou para ela</i>	3	1
Concorrência de grafemas para representar /ʃ/	<i>enxente enfaicha</i>	2	1
Epêntese	<i>opita decepionado</i>	2	1

Fonte: Elaborado pelos autores

Houve ainda a ocorrência de mais dez desvios, que ocorreram apenas uma vez: enurdecimento de segmento sonoro (*tampem* para “também”), prótese (*alevanta*), paragoge (*interneti*), transposição (*miseravelmente*), não registro de <h> intermediário (*compania*), concorrência de grafemas para representar /ʒ/ (*jeneros musicais*), palatalização da lateral (*falhecido*), elisão da lateral (*escultar*) e síncope (*dibres* para “dribles”).

A partir dos dados apresentados, podemos observar que os desvios ortográficos com maiores índices de ocorrência foram: apagamento de <r> em coda, concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda e hipercorreção de alçamento vocálico, com 27%, 13% e 9%, respectivamente. Esses dados podem indicar a influência da oralidade ainda presente na linguagem escrita de alunos dos níveis finais do Ensino Fundamental, bem como dificuldades na escolha de grafemas que representam um único fonema. Outro dado relevante diz respeito aos processos fonológicos mais recorrentes e suas hipercorreções. O percentual de desvios relacionados ao apagamento de <r> em coda foi de 27%, e a sua hipercorreção foi 4%, totalizando 31%. Sobre a hipercorreção do alçamento vocálico, o percentual foi de 9%, que, somado ao percentual de 6% de casos de alçamento vocálico, totalizou 15%.

Assim, os desvios de apagamento de <r> em coda com sua hipercorreção, de concorrência de grafemas para representar /s/ e de alçamento vocálico com sua hipercorreção representam quase 60% de todos os desvios identificados (125 dos 211 desvios). Esse resultado é relevante, pois indica que o tratamento de apenas três categorias de desvios ortográficos (com suas hipercorreções) tem o potencial de diminuir mais da metade dos desvios ortográficos. Esse resultado se soma aos encontrados em estudos anteriores similares: Freitas e Lima Jr. (2019) e Almeida e Lima Jr. (2018) identificaram o apagamento do <r> em coda e sua hipercorreção como o desvio mais recorrente entre alunos do 7º e 8º anos, respectivamente; e Silva e Lima Jr. (2020) encontraram o mesmo desvio entre os mais recorrentes de alunos do nível VI (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, com o propósito de levar o aluno pertencente à etapa final do Ensino Fundamental a refletir sobre sua linguagem escrita, foram elaboradas atividades para o aprendizado sistematizado e reflexivo das convenções que regem a escrita ortográfica de nossa língua materna, especificamente sobre os três desvios mais recorrentes encontrados nas redações dos alunos. A elaboração das atividades considerou as questões pedagógicas já mencionadas (como contextualização, descobrimento das regras por indução, in-

teração com pares etc.), bem como as orientações dos PCN para o Ensino Fundamental, especialmente o 2º ciclo; e as habilidades da BNCC para o ensino da ortografia. Para cada um dos três desvios ortográficos mais recorrentes, foram elaboradas cinco atividades. No caderno, cada proposta de atividade apresenta as habilidades da BNCC evocadas e sugestões de como o professor pode conduzir a atividade em sala de aula. A seguir, apresentamos, como forma de ilustração, uma das atividades elaboradas para cada desvio ortográfico.

### **3.1 Exemplo de atividade sobre o desvio apagamento do <r> em coda**

Apresentamos a Atividade 4 para ilustrar o trabalho com o apagamento do <r> em coda e sua hipercorreção. A atividade está disposta no quadro 1, com o mínimo de formatação, e, no caderno pedagógico, começa com a seguinte sugestão de condução da atividade para o professor:

- A proposta deste exercício é levar o aluno a refletir sobre a inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos.
- Professor, você pode dar uma breve explicação sobre o gênero textual piada. Depois, estipule um tempo para que os alunos realizem a primeira parte da atividade, que é a escolha da forma verbal mais adequada para completar os textos.
- Após esse momento, sugerimos que a correção seja feita de forma coletiva e, a partir da resolução das questões propostas na primeira parte, conduza os alunos a uma reflexão sobre em que contextos (mencionar tonicidade, flexão verbal) acontece a inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos.
- A correção pode ser registrada no quadro, com uma cor de pincel para cada opção de grafia (com ou sem o <r> final).
- Feita a correção dessa forma, oriente os alunos a que realizem a segunda parte da atividade, tomando como base as respostas da etapa 1.
- Esta atividade explora a habilidade EF69LP56 da BNCC: fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada

## Quadro 1 – Exemplo de atividade sobre o trabalho com o apagamento do <r> em coda

**Enunciado da atividade:** As piadas têm o objetivo de entreter o leitor pelo efeito de humor presente em seus textos. Para que esse efeito seja alcançado nas piadas a seguir, você irá completar os espaços em branco com a escolha correta das formas verbais entre parênteses. Após o preenchimento, responda às questões propostas.

**4.1. Acorda aí**  
O diretor da empresa \_\_\_\_\_ ao novo funcionário: (perguntar / pergunta)  
– O contador já lhe disse qual é sua tarefa?  
– Sim. Acordá-lo quando eu \_\_\_\_\_ que o senhor está vindo. (perceber / percebe)  
● Se você escolheu as opções pergunta e perceber, as respostas estão corretas.  
● Com relação à forma verbal pergunta, responda às perguntas a seguir:  
# Quanto à tonicidade, como a palavra é classificada?  
# Quanto à conjugação, como o verbo está flexionado?  
● Com relação à forma verbal *perceber*, informe:  
# sua classificação, de acordo com a sílaba tônica: \_\_\_\_\_  
# sua forma nominal (infinitivo, gerúndio ou particípio) \_\_\_\_\_

**4.2. Vamos nadar**  
Sabe por que o rapaz jogou o computador no mar?  
R.: Pra ele \_\_\_\_\_ na internet! (navegar / navega)  
# Que forma verbal preenche corretamente a sentença acima? Justifique sua escolha.

**4.3. Nada de bebês**  
Por que o rádio não \_\_\_\_\_ ter filhos? (poder / pode)  
R.: Porque ele é stereo.  
# Na piada acima, a opção *pode* é a correta para preencher o espaço em branco. Refletindo sobre essa afirmação, o que a faz estar correta?  
● Tomando como base a resolução das questões acima, responda o que se pede:  
# Quais são os traços comuns entre as formas verbais *pergunta* e *pode*?  
# Que semelhanças existem entre as formas nominais *perceber* e *navegar*?  
# Que conclusões podem ser tiradas acerca do contexto da escrita dessas palavras?

**4.4. Para finalizar, divirta-se com a leitura de mais piadas e aproveite para praticar o que aprendeu preenchendo os espaços com as corretas formas dos verbos.**

**a. Requentado**  
Um rapaz vai à padaria e \_\_\_\_\_ (perguntar / pergunta) se o salgado era de hoje.  
- Não, é de ontem.  
- E como faço pra \_\_\_\_\_ (comer / come) o de hoje?  
- Volte amanhã!

**b. Alô?**  
Por que o menino estava falando no telefone deitado?  
Para não \_\_\_\_\_ (cair / cai) a ligação;

**c. Nada de sabão**  
Por que o policial não \_\_\_\_\_ (usar / usa) sabão?  
R.: Porque ele prefere deter gente.

**d. Hora do embarque**  
Qual a fruta que \_\_\_\_\_ (andar / anda) de trem?  
R.: O kiwiiiiii.

**e. A internet do mineiro**  
Como o mineiro \_\_\_\_\_ (acessa / acessar) a internet?  
R.: Pelo UAI-fai

**f. Frangos**  
O que o advogado do frango foi fazer na delegacia?  
R.: Foi \_\_\_\_\_ (soltar / solta) a franga!

**g. Problema de comunicação**  
Por que o pão não \_\_\_\_\_ (entender / entende) a batata?  
R.: Porque o pão é francês e a batata é inglesa

**h. Dora, a aventureira**  
Por que a Dora aventureira aprendeu capoeira?  
R.: Para ela \_\_\_\_\_ (dar / dá) voa-Dora.  
Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/piadas-curtas-engracadas/> adaptado

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na primeira parte da atividade (itens 4.1 a 4.3), que pode ser realizada individualmente ou em grupo, o aluno é conduzido a levantar hipóteses acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais, através de questões que o conduzem a uma reflexão acerca dos princípios gerativos que norteiam esse aspecto da escrita. De acordo com Nóbrega (2013), essa primeira parte seria uma “atividade de descoberta”. Já no item 4.4, os alunos põem em prática as discussões e as hipóteses levantadas acerca desse aspecto ortográfico, através da escolha da forma verbal que preenche de forma correta os itens seguintes, esclarecendo possíveis dúvidas que ainda permaneceram no momento das discussões, o que Nóbrega (2013) define como “atividades de sistematização”.

### **3.2 Exemplo de atividade sobre a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/**

Para ilustrar o trabalho com a concorrência de grafemas para representar /s/, apresentamos a Atividade 1, disposta no quadro 2. No caderno pedagógico, ela começa com a seguinte sugestão para os professores:

- Professor, na atividade a seguir, os alunos deverão preencher as lacunas com grafemas que representam o fonema [s]. Explique aos alunos as duas primeiras instruções da atividade e disponibilize um tempo para o preenchimento. Nota: Para o ensino da ortografia através de textos, sugerimos que seja um texto já trabalhado em outros aspectos da língua, como leitura e interpretação. Assim, o texto não será usado como pretexto para o trabalho com a ortografia, e os alunos, já familiarizados com o texto, voltarão sua atenção para o que está sendo solicitado na atividade.
- Em seguida, faça a correção coletiva. Nesse momento, alguns alunos podem registrar no quadro suas respostas. Se houver diferentes grafias para a mesma palavra, permita que sejam registradas, sem revelar qual escrita é a correta, se esta estiver já registrada.
- Por fim, destaque ou registre a grafia correta dos vocábulos e discuta com os alunos as questões propostas na última instrução.
- Esta atividade explora a habilidade EF69LP56 da BNCC: fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

## Quadro 2 – Exemplo de atividade sobre o trabalho com o apagamento do <r> em coda

**Enunciado:** O texto a seguir, cuja mensagem é muito importante, contém palavras nas quais algumas letras foram omitidas. Para realizar esta atividade, siga as instruções:

- Leia atentamente todo o texto.
- Preencha as lacunas com as letras que você considera estarem faltando.

### **Não corra atrás das borboletas, cuide do seu jardim**

Muitas vezes, pa\_\_\_\_\_amos um longo tempo de no \_\_\_\_\_as vidas correndo desesperadamente atrás de algo que desejamos, seja um amor, um emprego, uma amizade, uma casa etc.

Muitas vezes, a vida usa símbolos, acontecimentos que são sinais para que po\_\_\_\_\_amos entender que, antes de mere\_\_\_\_\_ermos aquilo que desejamos, pre\_\_\_\_\_isamos aprender algo importante, pre\_\_\_\_\_isamos estar prontos e maduros para viver determinadas \_\_\_\_\_ituações.

Se i\_\_\_\_\_o está acontecendo na sua vida, pare e reflita sobre a seguinte frase: “Não corra atrás das borboletas. Cuide do seu jardim e elas virão até você!”. Devemos compreender que a vida segue seu fluxo e que esse fluxo é perfeito.

Tudo aconte\_\_\_\_\_e no seu devido tempo.

Nós, seres humanos, é que nos tornamos an\_\_\_\_\_iosos e estamos constantemente querendo “empurrar o rio”. O rio vai sozinho, obede\_\_\_\_\_endo ao ritmo da natureza. Se pa\_\_\_\_\_amos todo o tempo desejando as borboletas e reclamando porque elas não se apro\_\_\_\_\_imam da gente, mas vivem no jardim do no \_\_\_\_\_o vizinho, elas realmente não virão.

Mas, se nos dedicarmos a cuidar de nosso jardim, a transformar o nosso espa\_\_\_\_\_o [a nossa vida] num ambiente agradável, perfumado e bonito, será inevitável... as borboletas virão até nós!

Dê o que você tem de melhor e a vida lhe retribuirá...!

(Disponível em: <http://www.acordacidade.com.br/>. Acesso em: 19 de novembro de 2016.)

● Finalmente, responda às questões propostas:

# Você acertou a grafia de todas as palavras lacunadas do texto? Quais acertou? Quais errou?

# Você saberia informar o motivo da grafia incorreta de algumas palavras?

# Em relação às palavras cujas letras foram escritas corretamente, você foi orientado por alguma regra ortográfica? Justifique sua resposta.

# As palavras cujos espaços foram preenchidos têm algo em comum? Se sim, o que poderia ser?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Morais (2009) sugere que textos escolhidos para o trabalho com a ortografia sejam textos já conhecidos dos estudantes, por já terem sido trabalhados em outros aspectos da língua. Se o aprendiz já está familiarizado com o texto, através da leitura e discussão, então, segundo o autor, o texto não será um pretexto para a realização de atividades ortográficas. É por isso que, primeiramente, é proposta uma leitura silenciosa do texto. Além disso, a escolha dos vocábulos do texto está de acordo com a orientação dos PCN (BRASIL, 1998) sobre a “preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática” (BRASIL, 1998, p. 85). Nas perguntas finais, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as irregularidades presentes na escrita ortográfica.

### 3.3 Exemplo de atividade sobre o alçamento vocálico

A Atividade 2, entre outras elaboradas para o tratamento de desvios ortográficos advindos do processo fonológico de alçamento vocálico (bem como sua hipercorreção), foi a escolhida para exemplificação e está disposta no quadro 3. No caderno pedagógico completo, a atividade é precedida das seguintes sugestões aos professores:

- A atividade a seguir é composta por 4 partes. Sugerimos que cada etapa seja realizada de acordo com um tempo estipulado e que a correção seja feita ao término de cada etapa.
- Antes de explicar a primeira parte da atividade, como um aquecimento, faça perguntas acerca das tarefas que um professor realiza na escola. Em seguida, oriente como os alunos devem realizar essa etapa. A correção poderá ser feita de forma coletiva, com as respostas registradas no quadro.
- Na segunda parte da atividade, o aluno terá a oportunidade de refletir sobre suas respostas na parte 1, respondendo às questões propostas. Oriente a que essa etapa seja feita individualmente e faça depois a correção através da discussão em sala das questões apresentadas.
- Antes de realizar a terceira parte da atividade, sugerimos uma breve explicação sobre o contexto de uso do Pretérito Perfeito (ações iniciadas e finalizadas no passado), usando o exemplo da atividade para ilustrar a explicação. Exemplo: Eu discuti com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas. Mencione o exemplo apenas oralmente, para não influenciar a escrita dos discentes.
- Para finalizar a atividade, discuta com os alunos as questões da última parte da atividade, motivando-os a compartilhar suas respostas e, finalmente, registrar as respostas que foram elaboradas após as discussões.
- Esta atividade explora a habilidade EF69LP56 da BNCC: fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

### Quadro 3 – Exemplo de atividade sobre o trabalho com alçamento vocálico e sua hipercorreção

**Enunciado** - As imagens a seguir ilustram um pouco a rotina de um professor.

**Parte 1** - Complete o texto abaixo com as corretas formas verbais que correspondem às ações de cada imagem.

O professor tem uma rotina de trabalho bem intensa, realizando tarefas tanto na escola como em casa. Dentre as tarefas realizadas na escola, o docente:



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-borda-tabua-placa-6340634/><sup>4</sup>

(discutir) \_\_\_\_\_ com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/borda-tabua-placa-quadro-6340665/>

(decidir) \_\_\_\_\_ quais conteúdos serão abordados nas avaliações.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-borda-tabua-placa-6340657/>

(dividir) \_\_\_\_\_ com outros docentes experiências de ensino /aprendizagem em sala de aula.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-apartamento-negocio-empresa-3831873/>

(imprimir) \_\_\_\_\_ atividades e avaliações que elabora.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-ambiente-de-trabalho-apresentacao-area-de-trabalho-374016/>

(corrigir) \_\_\_\_\_ atividades, presenciais e remotas. No entanto, esse trabalhador também reserva um tempo para o lazer. Nos finais de semana, por exemplo, ele:



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/afeicao-carinho-simpatia-afro-americano-4260639/>

(assistir) \_\_\_\_\_ a filmes e séries com a família.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/grupo-de-jovens-colegas-multietnicos-e-alegres-fazendo-uma-festa-apos-o-dia-de-trabalho-3856042/>

(divertir-se) \_\_\_\_\_ com os amigos e, quando possível,



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/bebe-em-manta-branca-na-cama-6392926/>

(dormir) \_\_\_\_\_ umas horinhas a mais.

**Parte 2** - Após a correção da parte 1, responda às questões a seguir:

- Em que tempo e modo estão os verbos que completaram as sentenças?
  - Qual a pessoa verbal?
  - Qual a conjugação?
  - Você acertou a grafia de todos os verbos?
- ( ) sim ( ) não Se marcou a segunda opção, quais acertou? Quais errou?

**Parte 3** - Concluída a discussão da parte 2, imagine que os anos se passaram e você é um professor aposentado. Você irá falar o que fez enquanto estava exercendo sua profissão, e fará isso colocando os verbos das sentenças da parte 1 no Pretérito Perfeito do modo indicativo.

*Exemplo: Eu \_\_\_\_\_ com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.*

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sendo o alçamento vocálico um desvio ortográfico de motivação fonológica, no qual a escrita sofre influência de traços da oralidade, esta atividade de descoberta tem o propósito, nas etapas 1 e 3, de levar o aluno a inferir qual vogal (<e> ou <i>) será a mais adequada na posição final das formas verbais em questão. Na etapa 4, o aluno é orientado a levantar hipóteses, orientado pelo modo, tempo, conjugação e pessoa verbal dos verbos trabalhados nas etapas 1 e 3, sobre a possibilidade de construir um princípio gerativo que norteie a grafia desses verbos, quando recebem a terminação <e> e quando recebem a terminação <i>.

#### 4 Conclusão

A falta de domínio da escrita ortográfica, fenômeno natural entre os aprendizes das séries iniciais do Ensino Fundamental, tem se estendido além da fase de alfabetização, chegando a ser verificada nos níveis finais dessa etapa escolar e até mesmo no Ensino Médio. Diante desse fato, constatamos a necessidade de ações interventivas, que foram desde o planejamento de atividades para o diagnóstico dos desvios ortográficos mais recorrentes até a elaboração de propostas didático-pedagógicas para o tratamento dessas dificuldades que ainda permanecem na escrita ortográfica dos estudantes, para que, por

meio do domínio da linguagem escrita, eles se tornem aptos para exercer sua cidadania numa sociedade grafocêntrica.

Este trabalho teve como objetivo preliminar investigar os desvios ortográficos mais recorrentes que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram em suas produções textuais. Para tanto, foram coletados dados de produções textuais dos alunos. Após a coleta, os dados foram analisados e organizados em uma tabela, de acordo com a categoria do desvio. O resultado foi um total de 211 desvios ortográficos, classificados em 30 categorias. Os três desvios mais recorrentes foram: o apagamento de <r> em coda (e sua hipercorreção); o alçamento vocálico (e sua hipercorreção) e concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda. Juntos, esses três desvios, com suas hipercorreções, representaram quase 60% de todos os desvios identificados.

O objetivo seguinte, que foi o principal, consistiu na elaboração de um caderno pedagógico com atividades abordando o aprendizado reflexivo da escrita ortográfica, com base nos desvios ortográficos analisados. O caderno pedagógico contempla uma sequência de atividades para o tratamento dos desvios ortográficos que foram identificados com mais frequência nas produções escritas dos estudantes. Foram elaboradas cinco atividades para cada desvio ortográfico, totalizando 15 atividades.

Diante das diversas categorias de desvios ortográficos identificadas nas produções textuais dos estudantes, tanto de motivação fonológica quanto de motivação grafofônica, consideramos essencial que o ensino reflexivo e sistematizado da norma ortográfica da língua portuguesa seja abordado em todas as etapas do Ensino Fundamental. Para que tal ensino possa ser eficiente para o aprimoramento da linguagem escrita dos discentes, é importante que o material didático utilizado não esteja limitado ao livro didático. Assim, destacamos a necessidade de elaboração de materiais didáticos que abordem atividades direcionadas ao tratamento dos desvios ortográficos apresentados pelos estudantes, o que confirma a relevância do diagnóstico. Assim, o caderno pedagógico pode ser utilizado como foi disponibilizado, mas suas atividades podem também ser adaptadas para outros desvios ortográficos, aqueles diagnosticados como mais recorrentes em outras turmas.

Finalmente, enfatizamos a importância de se incluir o ensino da ortografia na escola no mesmo patamar de relevância dos outros aspectos da língua portuguesa, como a leitura e a compreensão e produção textual. A escola é o ambiente propício para que o aprendiz encontre os meios para o seu desenvolvimento como cidadão consciente de sua capacidade de se expressar para competir com igualdade de direitos por meio da comunicação escrita. Tal capacidade será adquirida por meio do domínio mais próximo possível das convenções que regem a escrita ortográfica de sua língua materna.

## Referências

ALMEIDA, Daniele Cristina de; LIMA JR., Ronaldo Mangueira. Tratamento didático do apagamento e da inserção do <r> em final de verbos com alunos do 8º ano. *Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 20, n. 2, 2018.

BRASIL. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CARRAHER, Terezinha Nunes. *Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português*. Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1990, p. 109-117.

CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado do Ceará*. Fortaleza: SEDUC, 2019.

FREITAS, Érica Aparecida Alves Fraga; LIMA JR., Ronaldo Mangueira. Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do <r> em coda final em formas verbais. *Caletroscópio*, v. 7, n. esp. 1, 2019.

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

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Revista Bakhtiniana*, São Gonçalo, n. 9, v. 2, p. 35-51, 2014.

HORA, Dermeval da; MAGALHÃES, José. *Fonologia, variação e ensino*. Edufrn, 2016.

KATO, Mary Aizawa. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: CABRAL, Loni Grimm; MORAIS, José (org.). *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Sciar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 201-225.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MATEUS, Maria Helena Mira. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. *Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 1. P. 159-180, 2006.

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

NÓBREGA, Maria José. *Ortografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PELANDRÉ, Nilcea Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, Artur Gomes de (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-40.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. *Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2007.

SILVA, Francisca Aline Almeida; LIMA JR., Ronaldo Manguiera. O efeito do ensino de relações grafofonológicas na redução de erros ortográficos na Educação de Jovens e Adultos. *Domínios de Linguagem*, v. 14, n. 3, p. 879-907, 2020.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. *Ensinando ortografia na escola*. In: SILVA, A. et al. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

SOARES, Magda. Alfabetização e cidadania. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 55-60.

STAMPE, David. *A dissertation on natural phonology*. Chicago, 1973. Tese (Doutorado) – Universidade de Chicago, Estados Unidos, 1973.

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



Data de submissão: 22/12/2022

Data de aceite: 15/02/2023