

Da hipótese ao domínio da escrita: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia

Henz, Rossana Regina Guimarães Ramos ¹

Rocha, Luiza Alice Lima ²

Silva, Camila Elizabete da Silva da ³

RESUMO

A escrita, enquanto tecnologia e prática social de interação, especialmente nas sociedades grafocêntricas, requer um processo de ensino e aprendizagem sistemático, geralmente desenvolvido no contexto escolar. Assim, nossa finalidade nesta pesquisa foi observar e analisar os desvios de grafia em textos de estudantes em fase de escrita pós-alfabética. Com base em Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (2003), Hodges e Nobre (2012), entre outros, além dos parâmetros da BNCC (2018), analisamos dois textos produzidos por alunos do 3º ano do ensino fundamental em duas oficinas de escrita. A análise em questão levou em consideração, por conta do nível de escolaridade dos estudantes, que os desvios ortográficos observados não são necessariamente “erros”, mas tentativas de seguir o padrão da ortografia, caracterizando-os assim como hipóteses de escrita. Nessa perspectiva, buscamos observar e descrever os processos metalinguísticos representados nos textos, considerando os diferentes níveis ortográficos dos discentes.

Palavras-chave: aprendizagem; desvios ortográficos; escrita.

From hypothesis to mastery of writing: reflections on teaching and learning spelling

ABSTRACT

Writing, as a technology and social practice of interaction, especially in graphocentric societies, requires a systematic teaching and learning process, generally developed in the school context. Thus, our purpose in this research

¹ Universidade de Pernambuco; Universidade Católica de Pernambuco. Professora adjunta do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação stricto sensu PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco (UPE) campus Mata Norte e da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Email: rossana.henz@unicap.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5163989360351447>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3369-87864>.

² Universidade Católica de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Professora da rede municipal de Caucaia - CE. Bolsista CAPES. Email: luiza.00000850017@unicap.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9031442105113750>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5552-9775>.

³ Universidade Católica de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Bolsista CAPES. Email: camila.00000850018@unicap.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4707162176350199>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9070-7844>.

was to observe and analyze spelling deviations in texts from students in the post-alphabetic writing phase. Based on Ferreiro and Teberosky (1999), Cagliari (2003), Hodges and Nobre (2012), among others, in addition to the parameters of the BNCC (2018), we analyzed two texts produced by students in the 3rd year of elementary school in two workshops writing. The analysis in question took into account, due to the students' level of education, that the spelling deviations observed are not necessarily "errors", but attempts to follow the spelling pattern, thus characterizing them as writing hypotheses. From this perspective, we seek to observe and describe the metalinguistic processes represented in the texts, considering the different spelling levels of the students.

Keywords: learning; spelling deviations; writing.

De la hipótesis al dominio de la escritura: reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía

RESUMEN

La escritura, como tecnología y práctica social de interacción, especialmente en sociedades grafocéntricas, requiere de un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje, generalmente desarrollado en un contexto escolar. Así, nuestro objetivo en esta investigación fue observar y analizar las desviaciones ortográficas en textos de estudiantes en la fase de escritura post-alfabética. Con base en Ferreiro y Teberosky (1999), Cagliari (2003), Hodges y Nobre (2012), entre otros, además de los parámetros del BNCC (2018), analizamos dos textos de estudiantes de 3er año de educación primaria en dos talleres de escritura. El análisis en cuestión tuvo en cuenta, debido al nivel educativo de los estudiantes, que las desviaciones ortográficas observadas no son necesariamente "errores", sino intentos de seguir el patrón ortográfico, caracterizándolos así como hipótesis de redacción. Desde esta perspectiva, buscamos observar y describir los procesos metalingüísticos representados en los textos, considerando los diferentes niveles ortográficos de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje; desviaciones ortográficas; escribiendo.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da modalidade escrita é um processo complexo e progressivo que envolve uma série de fatores de ordem linguística e extralinguística. Neste período, a criança passa por etapas essenciais para o domínio da escrita. Essas etapas são marcadas por hipóteses que garantem



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e262022 [2024]
**Dossiê Línguas e suas interfaces com ensino
e aprendizagem na Educação Básica**
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262022>

que os indivíduos reflitam diretamente sobre a língua. No campo da escrita, as hipóteses representam diferentes formas sobre como os sujeitos interpretam e atribuem sentido ao ato de escrever, passando por estágios distintos à medida que avançam na compreensão do sistema alfabético (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Durante esse processo, é comum a ocorrência de “erros” de grafia, os quais caracterizamos neste estudo como desvios⁴, em virtude dos diferentes níveis de escrita dos aprendizes. Embora esses desvios sejam naturais ao decorrer do processo de aprendizagem da escrita, podem implicar uma “pausa” na evolução do aprendizado do padrão ortográfico, considerando que essa habilidade se desenvolve de maneira gradual e sequencial ao longo do tempo (Cagliari, 2003; Nascimento e Henz, 2021). Esses pressupostos envolvem processos mentais essenciais, combinando habilidades cognitivas, metacognitivas e metalinguísticas na aprendizagem da escrita ortográfica, aspecto que nos propomos analisar neste artigo.

Posto isso, esta pesquisa tem como finalidade apresentar discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo, durante a transição da etapa de alfabetização para o período de desenvolvimento da ortografia, fase pós-alfabética. Para a realização desse estudo, coletamos e selecionamos produções textuais de estudantes do 3º ano do ensino fundamental, desenvolvidas em duas oficinas de escrita. O *corpus* aqui apresentado é composto por duas produções, em que buscamos identificar e analisar os desvios ortográficos existentes nos textos.

Em termos de organização, o artigo está dividido em quatro seções principais, além da introdução: a primeira aborda conceitos fundamentais relacionados à escrita, à ortografia e aos processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos envolvidos na sua aprendizagem. O segundo segmento aborda a relação entre a escrita e os processos educacionais de ensino e aprendizagem, examinando as etapas de desenvolvimento da escrita e os conceitos subjacentes. O terceiro segmento apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, como foi realizada a coleta de dados e o detalhamento das oficinas. O último segmento apresenta as análises das questões ortográficas

⁴ Ainda que o termo “erro” seja empregado ao longo do texto por parte dos autores que compõem nosso referencial teórico, optamos por utilizar o termo “desvios” ao invés de “erro” para nos referirmos às incorreções ortográficas. Isso se baseia na perspectiva de Cagliari (2003) e Bortoni-Ricardo (2005), os quais sugerem que, do 3º ano 5º ano do ensino fundamental, os alunos ainda estão se familiarizando com as regras ortográficas da língua, analisando as formas com que tentam escrever e realizando suposições (hipóteses) sobre a ortografia.

observadas em textos de discentes do 3º ano do ensino fundamental. Por fim, encerramos com as considerações finais sobre os resultados obtidos a partir das análises do *corpus*, mediante os aspectos teóricos-metodológicos propostos.

Pressupostos teóricos sobre escrita, ortografia e aprendizagem

A escrita é uma tecnologia aprendida, sobretudo, em contextos formais, já que, diferentemente da fala que é apreendida, a escrita suscita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, metacognitivas e, sobretudo, metalinguísticas (Marcuschi, 2010; Hodges e Nobre, 2012). Por ser uma criação humana, a escrita tornou-se um artifício cultural construído para atender demandas sociais específicas, as quais a oralidade unicamente não é capaz de suprir. Neste sentido, Marcuschi (2010) revela que enquanto prática socialmente situada, a concretização da escrita só é realizada mediante a aspectos materiais específicos e gráficos, podendo ser constituída, por recursos alfabéticos, ideográficos e iconográficos.

Ainda assim, todo sistema de escrita tem as palavras como unidades básicas, conforme expõe Cagliari (2009). Isso implica afirmar que a escrita alfabética é uma notação, já que “nota/representa ‘coisas inestáveis’, isto é, as palavras orais” (Morais, 2007, p. 15). Além disso, a escrita não é formada apenas de elementos alfabéticos, sua constituição requer a incorporação de aspectos gráficos que transcendem o uso das letras. Dessa forma, o sistema de escrita não é apenas uma transcrição das palavras faladas, mas um sistema complexo que envolve também aspectos visuais e gráficos.

À vista disso, Cagliari (2009) evidencia a existência de dois tipos basilares de escrita: a ideográfica e a fonográfica. Enquanto a escrita ideográfica se concentra em representar graficamente o significado (semântica) das ideias, a escrita fonográfica, por sua vez, corresponde à representação gráfica dos sons das palavras. Embora um desses tipos seja predominante nos sistemas de escrita, eles podem ser coexistentes numa mesma língua (Cagliari, 2009). Por isso, ainda que a língua portuguesa tenha como base o alfabeto, elementos como números, símbolos e marcas ideográficas também se inserem em seu sistema.

Para Fayol (2014), a organização da escrita perpassa 3 níveis básicos: a preparação do conteúdo da mensagem, levando em consideração as circunstâncias de produção, bem como a quem ela se destina; a construção

linguística, que envolve o léxico, a ortografia, além da retórica do texto e, por conseguinte, a execução motora. Partindo das premissas apresentadas pelo autor, podemos constatar que a escrita se insere em num plano de vários tipos de conhecimento, dentre eles, o conhecimento ortográfico, o qual se interconecta com outros saberes para que a compreensão e a produção de sentidos sejam estabelecidas.

De modo geral, conforme Dubois *et al.* (2006), o conceito de ortografia nos leva a reconhecer uma norma, à qual os indivíduos adequam o modo como escrevem. Para o autor, a presença da ortografia supõe formas corretas e incorretas de estabelecer a escrita numa mesma língua. Observamos essas questões em virtude do caráter normativo e arbitrário com que a ortografia é concebida. Para Caiado (2005) além disso, a ortografia é uma convenção social, isto é, um produto socialmente instituído pela necessidade de unificar a modalidade escrita da língua, tendo em vista a viabilização da leitura e, consequentemente, da interação.

Assim sendo, para que a leitura seja realizada, é necessário que a ortografia cumpra uma função ainda mais específica: conter a variação linguística. Segundo Cagliari (2009), é papel da ortografia determinar limites, haja vista a inviabilidade de realizar representações gráficas para qualquer palavra conforme a preferência do usuário da língua. Partindo desse ponto de vista, sem um modelo normativo de grafia, a escrita apresentaria uma diversidade considerável de formas, tendo em vista as distintas variedades linguísticas presentes em uma mesma língua.

Conforme Moraes (2010), discutir o papel da ortografia é adentrar em um espaço controverso, em que o objeto de interesse é marcado por estigmas (preconceitos). Assim, podemos perceber que, dada a sua inserção na sociedade, a ortografia não se comporta apenas como um modo de promover a interação, mas como uma forma de avaliação social significativa. Na escrita, como evidencia Nascimento e Henz (2021), cometer “erros” implica atitudes linguísticas negativas no âmbito social, inclusive por parte dos professores de língua portuguesa, que, por vezes, se deparam com problemáticas relativas aos desvios ortográficos.

Processos mentais envolvidos na aprendizagem da escrita

Cabe ressaltarmos que a aprendizagem da escrita é um processo multifacetado e complexo que envolve uma combinação dos domínios linguísticos, cognitivos, metacognitivos e sociais (Hodges e Nobre, 2012).



Essas habilidades ultrapassam as atividades de memorização e os aspectos visuais, pois consistem em um processo de construção de significados que estão diretamente ligados ao contexto sociocultural e são moldados por um sujeito reflexivo, capaz de processar informações e empregar estratégias diversas na compreensão e produção da escrita. Corroborando o exposto, Gerhardt (2013, p. 98), afirma que:

Os estudos em cognição, sobretudo aqueles relacionados ao caráter processual da construção do significado, oferecem um arcabouço teórico-descritivo capaz de nos auxiliar a compreender os mecanismos, elementos e processos relacionados ao aprendizado, aqui visto como integração conceptual que conta com a articulação entre as bases de conhecimento existentes no “lado de dentro” e no “lado de fora”, para que sejam criados novos conceitos, novas ideias.

Dessa forma, para tornar-se um escritor proficiente, além das habilidades cognitivas, faz-se necessário também o uso das habilidades metacognitivas e metalinguísticas. Consoante a isso, Maluf (2010) destaca a necessidade de transcender o conhecimento implícito sobre a linguagem durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A autora ressalta que é fundamental realizar uma reflexão sobre a língua e suas diversas aplicações para alcançar um entendimento mais profundo e significativo.

Segundo Eysenk e Keane (2007), a cognição envolve a maneira como percebemos o mundo ao nosso redor, bem como a forma com que analisamos as vivências, adquirimos conhecimentos e utilizamos esses conhecimentos nas mais diversas situações. Portanto, podemos defini-la como a capacidade do cérebro de adquirir, processar, armazenar e utilizar informações. Nosso autoconhecimento e a capacidade de administrarmos conscientemente a própria cognição, é denominada de metacognição. Essa habilidade está intrinsecamente vinculada à competência do sujeito de regular seus processos de pensamento e as estratégias utilizadas para solucionar problemas, com o intuito de identificar oportunidades de aprimoramento nesse processo (Tarricone, 2011; Botelho, 2015).

Por sua vez, o processo metalinguístico está relacionado à capacidade de avaliar e ajustar o uso da linguagem, observando possíveis erros gramaticais, fazendo o uso adequado do vocabulário e compreendendo o significado das palavras e/ou expressões utilizadas (Gombert, 1992). Nas atividades de cunho metalinguístico, de acordo com Hodges e Nobre (2012),

são os elementos linguísticos que viram o objeto de reflexão. O desenvolvimento metalinguístico, além de facilitar a boa comunicação, desempenha importante papel na evolução da consciência linguística, possibilitando o indivíduo expressar de forma mais precisa e elaborada suas ideias.

Podemos identificar esses aspectos na aprendizagem da escrita, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) relacionados à psicogênese da língua escrita. De acordo com as pesquisadoras, o processo evolutivo da aprendizagem da escrita é caracterizado por etapas marcadas por reflexões (hipóteses), conflitos e revisões em que a criança reflete sobre o objeto aprendido, sobre o que ele representa, sobre como representá-lo e de que forma ele é organizado. O conflito surge quando a criança percebe que a abordagem usada não é apropriada para uma situação específica, motivando-a a reexaminar e aprimorar suas ideias. Esse processo contínuo de reflexão e ajuste é crucial para o desenvolvimento progressivo da competência escrita.

A escrita como objeto de ensino e de aprendizagem

De acordo com Fayol (2014), as crianças têm contato com a escrita desde a mais tenra idade, tendo em vista a vasta presença de materiais escritos na sociedade. Nessa perspectiva, o autor segue expondo que a familiaridade com atividades de escrita faz com que algumas crianças sejam beneficiadas, linguisticamente, desde cedo.

[...] a exposição a escritos de toda sorte torna as crianças bem precocemente sensíveis a algumas das propriedades da escrita. Assim, a criança descobre e elabora progressivamente suas funções e características e leva muito tempo até dominar a integralidade das formas e usos da escrita. (Fayol, 2014, p. 34)

Desta forma, até dominar a notação escrita em sua totalidade, o aprendiz passa por um processo de aprendizagem gradual e evolutivo, já que, como menciona o autor, as crianças vão descobrindo e elaborando pouco a pouco as funções e características da escrita. Na mesma obra, Fayol revela que sendo a escrita uma ferramenta complexa, não é possível observá-la por completo de forma imediata, haja vista todos os aspectos que a compõem. Por isso, ainda que sua aprendizagem sistemática seja iniciada durante o 1º ano do ensino fundamental, com o ciclo da alfabetização, ela é ampliada ao longo da

escolarização, de forma complementar, com a etapa de ortografização⁵ (Brasil, 2018).

Durante esse processo de aprendizagem, as crianças percorrem diversas fases para a compreensão e desenvolvimento de suas representações internas acerca da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999). Inicialmente, a criança diferencia marcas figurativas e não figurativas, reconhecendo a diferença entre letras, números e símbolos. Na sequência, percebem que, para escrever, faz-se necessário representar sons, construindo hipóteses mais sofisticadas sobre a escrita. Essas hipóteses variam qualitativamente, desde a representação de alguns fonemas até a diferenciação das marcas sonoras, mesmo sem associá-las a letras específicas. Cada hipótese de escrita traz consigo descobertas e a construção de esquemas cognitivos, favorecendo o surgimento de esquemas mais avançados que culminam na competência da escrita ortográfica.

Alguns estudos, como o de Antunes (2003) e o de Possenti (2006), reconhecem que os processos de ensino e aprendizagem da ortografia devem estar atrelados a significativas práticas de escrita. Outrossim, essa também é a posição tomada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no eixo de Conhecimentos linguísticos e gramaticais do ensino fundamental anos iniciais:

[...] sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos (Brasil, 2018, p. 91).

As recomendações normativas da base preconizam que a aprendizagem da escrita não seja concebida como um plano estático, mas como uma prática socialmente situada. De acordo com Oliveira, Castro e Couto (2023), todos os aspectos estéticos, linguísticos, textuais e discursivos devem ser avaliados no ensino da escrita, considerando as séries e os objetivos de aprendizagem. Isso implica diagnosticar e acompanhar, portanto, o desenvolvimento processual da escrita dos alunos em função do domínio dessa notação, sem se ater apenas aos desvios de ortografia.

⁵ Para Rojo (2009, p. 65), “as crianças que se aproximam do alfabeto [...] estariam ‘alfabetizadas’, faltando apenas estabilizar e regularizar esse conhecimento das correspondências entre sons e letras (ortografizar)”.

A análise desses desvios, muitas vezes, é categorizada com base em diversas questões metodológicas, como afirma Bortoni-Ricardo (2005). As categorias incluem erros decorrentes da arbitrariedade do sistema de convenções da escrita, além da interferência de regras fonológicas categóricas e variáveis, sendo a abordagem focada principalmente na questão fonológica. De forma específica, Cagliari (2003) destaca diversas formas de “erro”, como a transcrição fonética, o uso inadequado das letras, a hipercorreção, a modificação da estrutura segmental das palavras, a juntura e a segmentação, a forma morfológica diferente, a forma estranha de traçar letras, o uso indevido de maiúsculas e minúsculas, os acentos gráficos, a pontuação e os problemas sintáticos.

Assim, considerando os elementos e conceitos expostos, tomaremos por base, sobretudo, a classificação proposta por Cagliari (2003), para analisar, na seção intitulada “As incorreções ortográficas na prática: identificação, causas e reflexões”, algumas ocorrências dos usos e desusos da norma ortográfica no desenvolvimento da escrita pós-alfabética da língua.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico utilizado para a execução da pesquisa.

Metodologia

Nosso estudo segue uma abordagem qualitativa, em consonância com os postulados de Minayo (2001) sobre esse tipo de pesquisa, que destaca a importância de explorar os significados, as motivações e os valores subjacentes aos fenômenos estudados. Concentramo-nos, especificamente, em um estudo sobre a escrita ortográfica pós-alfabética, visando compreender os processos envolvidos na progressão da aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Essa metodologia permite uma análise aprofundada das interações sociais e dos contextos que influenciam a execução da escrita ortográfica, contribuindo para aprimorar as práticas de ensino relacionadas à ortografia.

Além disso, realizamos uma revisão bibliográfica abrangente para explorar os principais conceitos e estudos que tratam do aprendizado da escrita. Neste percurso, analisamos obras de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Cagliari (2003), Hodges e Nobre (2012), Nascimento e Henz (2021) e outros, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta o desenvolvimento da educação básica.

Essa revisão bibliográfica enriqueceu nossa compreensão teórica, sendo fundamental para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa-ação, conduzindo duas oficinas de escrita com alunos do 3º ano do ensino fundamental. Optamos por esse método de pesquisa devido a sua natureza participativa e planejada, que envolve a atuação direta do pesquisador na situação em estudo, conforme explica Fonseca (2002). O autor argumenta que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (Fonseca, 2002, p. 34).

Levando em consideração esses pontos, durante os meses de setembro e dezembro de 2023, no III e IV bimestre, foram realizadas duas oficinas de escrita. Cada uma dessas oficinas foi desenvolvida em duas aulas, visando não só a produção textual, mas também a reflexão sobre as temáticas abordadas e sobre os gêneros trabalhados. Ao total foram coletadas 13 produções textuais dos estudantes, no entanto, em virtude de fins sistemáticos (extensão e natureza da pesquisa), selecionamos apenas duas das produções textuais desenvolvidas. Para isso, especificamente, escolhemos uma produção de cada oficina, focando nos textos que apresentavam desvios ortográficos de diversas ordens.

Detalhamento das oficinas

Embora as propostas didáticas das atividades não tivessem, inicialmente, como foco a análise ortográfica, elas nos ofereceram um campo de reflexão acerca das normas, bem como das intervenções pedagógicas necessárias para o ensino de ortografia. Deste modo, com o desenvolvimento das oficinas, percebemos que o resultado das produções era interessante para a avaliação do conhecimento formal dos alunos acerca da modalidade escrita da língua. Abaixo, descrevemos detalhadamente cada uma dessas oficinas e as etapas que compuseram o seu desenvolvimento:

Oficina 1



a) Aula 1 (contextualização e problematização):

- sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a campanha "Setembro Amarelo";
- exploração do propósito e dos objetivos da campanha;
- apresentação do gênero textual cartão motivacional e sua importância na divulgação de mensagens positivas.

b) Aula 2 (produção dos cartões):

- estímulo à criação de cartões com mensagens positivas em apoio à campanha;
- orientação para o desenvolvimento das mensagens conforme as características composicionais do gênero cartão motivacional.

Oficina 2

a) Aula 1 (reflexão e contextualização):

- discussão sobre o significado do Natal e do personagem "Papai Noel";
- compartilhamento de experiências e sentimentos em relação à data festiva;
- exploração das tradições natalinas e sua importância cultural.

b) Aula 2 (produção de cartas para o Papai Noel):

- estímulo à produção de textos nos quais os alunos expressam seus desejos e aspirações para o período natalino;
- orientação para a composição das mensagens de acordo com as características do gênero carta.

Ademais, o estudo seguiu os procedimentos éticos, garantindo a proteção e o respeito aos direitos dos participantes. Todas as informações coletadas foram tratadas de forma confidencial e anônima, garantindo a privacidade dos participantes. Nesse sentido, apresentamos o parecer de número 6.666.699, aprovado pelo CEP em 23 de fevereiro de 2023.

No que diz respeito à interpretação do conteúdo das produções textuais, fundamentamos nossa pesquisa na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016). Essa abordagem é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para examinar e interpretar o conteúdo de materiais textuais, como documentos, entrevistas, discursos ou, no caso deste estudo, as produções textuais de alunos.

Os desvios ortográficos na prática: identificação, causas e reflexões

Ainda que os aspectos formais da língua, tais como a gramática e a ortografia, não representem os únicos elementos a serem considerados na elaboração dos textos, eles desempenham um papel crucial na coesão e na coerência textual. Essa perspectiva é respaldada pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamenta o ensino de línguas, conforme evidenciado pela habilidade EF15LP07, destinada as turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, que propõe:

Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso (Brasil, 2018, p. 113).

Ante o exposto, tomando como referência a habilidade supracitada, a análise da nossa pesquisa se concentra em duas produções textuais advindas de duas oficinas de escrita realizadas com alunos do 3º ano do ensino fundamental. Através das oficinas de escrita, foi possível avaliar os conhecimentos que os alunos já possuíam e o que ainda precisavam desenvolver em relação aos elementos que constituem a modalidade escrita da língua. De acordo com Calkins (1989, p. 21):

Na oficina de escrita, os momentos de conexão pessoal formam uma matriz, a partir da qual tudo o mais desenvolve-se. As crianças escrevem sobre o que está vivo, sobre o que é vital e real para elas – e sua escrita torna-se o currículo. Seus professores escutam, orientam e guiam.

Neste sentido, essa abordagem nos permite aprofundar nossa compreensão nas necessidades individuais dos estudantes em relação a escrita, inclusive no que diz respeito às dificuldades ortográficas, visto que ao

identificar lacunas específicas, os professores podem direcionar intervenções pedagógicas de forma mais precisa e eficaz. Conforme Moraes (1999) destaca, os "erros" dos alunos são pistas valiosas que enriquecem o planejamento docente, ajudando a superar desafios durante o processo de escrita.

Sendo assim, considerando os elementos e conceitos expostos, nos apoiaremos, principalmente, na classificação proposta por Cagliari (2003) para analisar, nesta seção, algumas ocorrências dos usos e desusos da norma ortográfica no desenvolvimento da escrita pós-alfabética da língua. Ademais, apresentamos a seguir, a análise das oficinas e as questões ortográficas identificadas nas produções textuais.

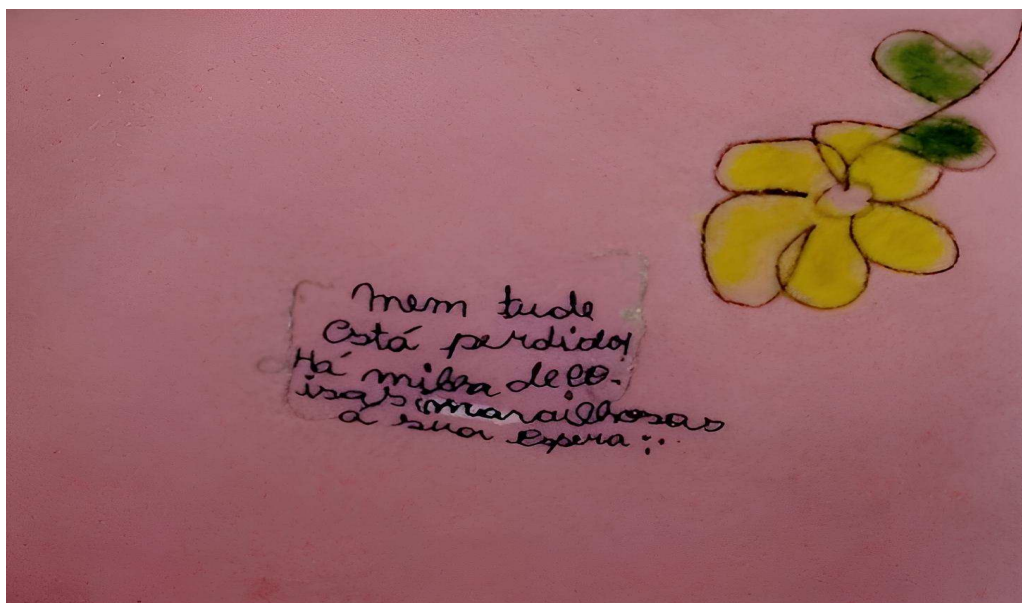
Oficina 1: Criação de cartões motivacionais em apoio à saúde mental

Na primeira oficina, a produção textual foi estruturada a partir do gênero cartão motivacional, em que os alunos foram incentivados a escrever mensagens de apoio e incentivo, dirigidas uns aos outros, em prol da campanha "Setembro Amarelo"⁶. Com a análise da atividade de escrita coletada, percebemos a transição do estágio alfabético com falhas para o estágio alfabético⁷. Conforme Nascimento e Henz (2021), no nível alfabético com falhas, a criança apresenta uma preocupação ampliada com a análise fonética das palavras. Contudo, ainda ocorrem desvios ortográficos devido ao nível de conhecimento da ortografia e à extensão da consciência metalinguística dos alunos.

Figura 1: Cartão em prol do Setembro Amarelo

⁶ Desde 2015, o "Setembro Amarelo" é marcado por campanhas de preservação da saúde mental e prevenção ao suicídio, uma iniciativa do Centro de Valorização da Vida (CVV), do Conselho Federal de Medicina (CFM) e da Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP).

⁷ No estágio alfabético, conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças começam a compreender que as letras correspondem aos sons da fala e que as palavras podem ser segmentadas em unidades sonoras. Nesta fase, elas estão em transição entre uma concepção puramente visual da escrita e a compreensão mais profunda do sistema alfabético.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Legenda:

Mem tude está perdido! Há milha de coisas maravilhosas á sua espera;.

No exemplo mencionado, é possível observarmos alguns tipos de incorreções na escrita, isto é, desvios ortográficos intercorridos na produção da mensagem. Abaixo evidenciamos alguns:

Desvios ligados a grafemas

- a) Troca de grafemas: No texto em questão, logo no início, é possível observar incorreções em “Mem” e “tude”, pela permutação da consoante “N” pela letra “M” (Mem = Nem), bem como a troca da vogal “o” pela vogal “e” (tude = tudo).
- b) Apagamento de grafemas: Ainda na continuidade da mensagem, é possível identificar duas situações de apagamento nas palavras “milha” (milhares) e “marailhosas” (maravilhosas). Na primeira situação,

notamos a supressão da sílaba “-res” na formação da palavra “milhares”. Em seguida, percebemos na escrita da palavra “maravilhosas”, a ausência da consoante “v” que antecede a vogal “i”.

Desvios ligados à segmentação das palavras

- a) Segmentação não-convencional: separação silábica indevida em “co-isas” em vez de “coi-sas”.

Desvios ligados ao uso de acentuação/diacríticos

- a) Uso indevido de acentuação: No excerto “[...] á sua espera”, numa tentativa de utilizar o acento grave (`) na vogal “a”, a aluna faz o uso do acento agudo.

Em suma, é evidente alguns desvios significantes quanto à norma ortográfica no texto. No exemplo indicado, o aprendiz apresenta falhas no uso de algumas letras, demonstrando, por vezes, conflitos sobre quais grafemas utilizar na escrita das palavras. Além disso, a segmentação não-convencional da palavra “coisas” também caracteriza um desvio de escrita na produção textual, já que o estudante faz a separação silábica de um ditongo como se fosse um hiato, ao separar o “i” da primeira sílaba que constitui o vocábulo.

Ainda no cartão, é possível identificarmos também uma pequena rasura na primeira sílaba da palavra “marailhosas”, haja vista a correção realizada no texto. Esse recurso aponta para o exercício da consciência metalinguística do discente, à medida que entra em conflito, refletindo ativamente sobre seu processo de produção escrita ao reelaborar sua própria forma de escrever.

Outra questão relevante está concentrada na acentuação gráfica das palavras. Embora o discente tenha utilizado adequadamente o diacrítico na conjugação do verbo “haver”, na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (Há), é possível constatar o uso indevido do acento agudo em outra situação. No caso em questão, ao que nos parece, a acentuação empregada é uma tentativa de aplicar o acento grave na vogal “a” do excerto “[...] á sua espera”, marcando a presença da crase. No entanto, ainda que identifiquemos essa ocorrência no texto, é compreensível que o discente não domine o uso dos sinais diacríticos, levando em consideração, como esclarece Cagliari (2003), que o uso dos acentos não é comumente ensinado durante o início da

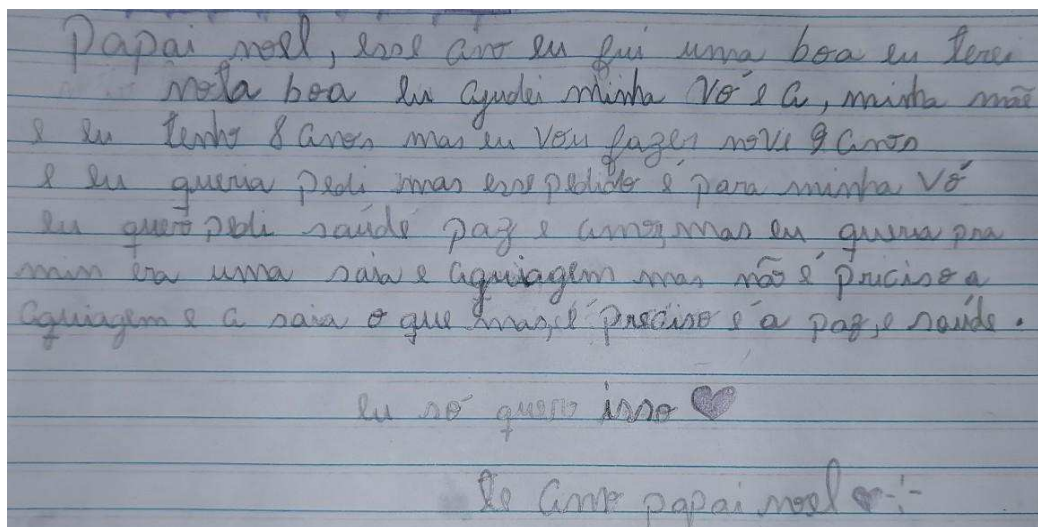
alfabetização. Para o autor, esses usos, geralmente, são provenientes das semelhanças ortográficas das palavras com e sem acentos.

Mesmo com essas questões, podemos depreender que a atividade analisada foi exitosa em diversos pontos, tendo em vista que os objetivos de aprendizagem pretendidos foram atendidos. É importante mencionarmos que esta oficina tinha como foco a campanha de prevenção ao suicídio e a apresentação do gênero cartão motivacional, não as intercorrências ortográficas. No entanto, por meio dos resultados obtidos com as produções textuais dos alunos, é possível refletir sobre quais práticas interventivas são necessárias para viabilizar a evolução dos aprendizes no que se refere ao domínio progressivo da escrita.

Oficina 2: Escrita de cartas ao Papai Noel

Posteriormente, a segunda oficina foi desenvolvida em torno de outro gênero textual, o gênero carta, na qual foi solicitado aos discentes que escrevessem uma carta endereçada ao Papai Noel acerca dos presentes que almejavam receber no Natal.

Figura 2: Carta para o Papai Noel



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Legenda:

Papai noel, esse ano eu fui uma boa eu tirei nota boa eu ajudei
minha vó e a, minha mãe e eu tenho 8 anos mas eu vou fazer nove
9 anos e eu queria pedi mas esse pedido é para minha vó eu quero
pedi saúde paz e amor mas eu queria pra min era uma saia e
aquiação mas não é prciso a aquiação e a saia o que mas, é
preciso é a paz, e saúde.
eu só quero isso
te amo papai noel

Observando a produção da criança, podemos identificar alguns desvios, destacamos:

Desvios ligados a grafemas

- a) Apagamento de grafemas: no texto, verificamos a ausência da letra “r” em “pedi” (pedir); a omissão da consoante “m” em “aquiação” (maquiação) e a supressão da vogal “i” em “mas” (mais).
- b) Troca de grafemas: no decorrer da carta, é possível identificarmos a substituição da consoante “m” pela “n”, e a troca da vogal “e” pela letra “i”, respectivamente da “min” (mim) e “prciso” (preciso). Posteriormente, podemos observar que a criança escreve novamente a palavra “preciso”, porém seguindo as normas ortográficas.
- c) Uso indevido de maiúsculas e minúsculas: na marcação do vocativo da carta, notamos a escrita de “noel” com a consoante “n” minúscula. Entretanto, essa palavra deveria ser grafada com a consoante “N” maiúscula, já que se trata de um substantivo próprio. Destacamos, também, a ausência de maiúsculas no início das frases, a exemplo dos trechos “eu só quero isso” e “te amo papai noel”.

Desvios ligados à pontuação

- a) Uso de pontuação: Além da falta de pontuação (ponto final), em “te amo papai noel”, há outras inadequações presentes na produção textual. Podemos perceber ainda outras ocorrências relacionadas à omissão da pontuação nas frases, assim como o acréscimo de pontuações em lugares inadequados, tal como nos excertos: “[...] eu ajudei minha vó e a, minha mãe” e “[...] o que mas, é preciso é a paz, e saúde”.



Ao analisar os desvios ortográficos presentes no texto produzido, observamos algumas ocorrências comuns nessa fase de desenvolvimento da escrita, conforme apontado anteriormente. De formar específica, no caso dos usos indevidos das letras maiúsculas e minúsculas, cremos que essa é uma questão normativa do texto escrito que deve mediada pelo professor, com vistas para a observação dos alunos ao longo do processo de aprendizagem da escrita. Notamos ainda que em um determinado trecho do texto, há a ausência de palavra. Provavelmente, o autor “esqueceu” de acrescentar a palavra “menina” na frase “Papai Noel, esse ano eu fui uma boa eu tirei nota boa”. Esse fato poderia ter sido identificado pela criança, caso, após a atividade, tivesse ocorrido uma leitura de revisão antes de concluir a produção textual (reescrita⁸).

No entanto, é importante ressaltar que o discente também demonstra progresso ao longo do texto, pois, ao final, ele corrige o desvio ortográfico em “prciso” e escreve adequadamente a palavra “preciso”. Além disso, destacamos ainda o uso correto dos acentos diacríticos nas palavras: “vó”, “é” e “saúde”, assim como o emprego do til nos vocábulos: “não” e “mãe”. Isso sugere uma capacidade de autorregulação e aprendizado ativo por parte da criança, o que é um aspecto positivo do processo de alfabetização.

Mesmo que observemos essas questões normativas da língua, nosso posicionamento é concordante aos postulados de Cagliari (2003) ao afirmar que as “erros” ortográficos são naturais no processo de aprendizagem da linguagem e refletem atitudes individuais que evidenciam reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita. Essas inadequações não devem ser avaliadas pejorativamente como erros, mas sim como tentativas de acerto, especialmente, em estágios iniciais de escolarização. Zorzi (1998, p. 20) corrobora a ideia de Cagliari quando apresenta que:

Considerando-se assim, a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiram como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Ou seja, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às

⁸ Segundo Flad (2014), reescrita é a atividade de revisão após a produção do texto, onde o autor/escritor identificará possíveis falhas e/ou inadequações, ajustando o texto conforme necessário. Essas alterações, podem ser desde uma pequena correção, até mudanças de significado do que foi produzido.

propriedades características do sistema de escrita (Zorzi, 1998, p. 20).

Nesta perspectiva, torna-se fundamental que o professor reconheça que nenhum desses equívocos ortográficos surge de forma aleatória, há razões subjacentes para sua ocorrência, bem como métodos disponíveis para sua explicação e correção. Partindo dessa premissa, entendemos que a preocupação com as questões relativas à escrita ortográfica não devem ser sobre como fazer com que o aluno não erre, mas como fazer com que ele reflita e repense suas próprias dificuldades ortográficas. Sendo assim, as diferentes estratégias pedagógicas adotadas devem ter como centro o exercício da consciência metalinguística, levando em consideração a produção textual como um todo, não apenas a superfície do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho em questão, por meio de análises práticas dos textos, expusemos algumas das situações em que os desvios ortográficos dos alunos representam o exercício dos processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aprendizagem escrita. As hipóteses, os conflitos e as reelaborações textuais das produções analisadas emergem como a capacidade reflexiva dos estudantes é efetivada em virtude dos erros cometidos, já que ao entrar em conflito, o aprendiz coloca em atividade a sua consciência metalinguística.

Partindo dessa noção, é possível considerar que a escrita não é adquirida de forma igualitária por todos os indivíduos, de modo que é preciso identificar as dificuldades dos aprendizes em relação ao domínio dessa notação da língua. Deste modo, diferentes estratégias de intervenção devem ser utilizadas para atender as necessidades dos alunos que estão em níveis ortográficos distintos, levando em consideração não só a superfície do texto, mas a produção textual como uma dimensão mais ampla.

Ainda que não sejam propostas estratégias didáticas para o ensino da ortografia, entendemos que este estudo, mesmo que de forma breve, traz contribuições pedagógicas, ao apresentar visões substanciais sobre os desafios ortográficos enfrentados pelos estudantes e pelos docentes, e ao examinar e ponderar as inconsistências presentes na escrita. Além disso, o estudo proporciona a reflexão dos processos mentais envolvidos na aprendizagem da escrita, reforçando a importância da análise sobre a

ortografia e suas dificuldades. Por fim, aponta-se também para a urgência de um ensino contextualizado e personalizado, que ultrapasse a mera correção do “erro” e estimule o aluno no desenvolvimento da competência escrita.

REFERÊNCIAS

- Antunes, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação São Paulo: Parábola, 2003.
- Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- Botelho, Patricia Ferreira. **Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de História: leitura e metacognição**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- Brasil. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.
- Cagliari, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.
- Cagliari, Luiz Carlos. **Ortografia não é apenas escrever palavras com a grafia correta**. ComCiência, n. 113, 2009.
- Caiado, Roberta. **"meuqueridoblog.com "**: a notação escrita produzida no gênero weblog e sua influência na notação escrita escolar. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- Calkins, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- Dubois, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- Eysenck, Michael; Keane, Mark. **Manual de psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.
- Fayol, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- Flad, Raquel Salek. Reescrita. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, s/p. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/reescrita> Acesso em: 15 fev. 2024.

Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Fonseca, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: Gerhardt, Ana Flávia Lopes Magela; Amorim, Marcel Alvaro; Carvalho, Alvaro M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 77-113.

Gombert, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, v. 14 (04), 1992.

Hodges, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. **Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.15, n.3, p. 07-21, setembro/ dezembro 2012.

Maluf, Maria Regina. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, Sandra Regina; MALUF, Maria Regina. **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010. p. 17-32.

Marcuschi, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Morais, Artur Gomes de. **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Morais, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

Morais, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: Silva, A.; Moraes, A.; Melo, K. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Recife: Autentica, 2007, p.11-27.

Nascimento, Juscelino; Henz, Rossana. **A ortografia e os níveis de escrita: o erro em textos de sujeitos escolarizados**. Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa, 2021, p. 226-248.

Oliveira, Daniela; Castro, Marcelo; Couto, Ana. **Ortografia: múltiplos padrões no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes editoras, 2023.

Possenti, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Rojo, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Tarricone, Pina. **The taxonomy of metacognition**. Hove: Psychology Press, 2011.

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

Submissão em 11 de março de 2024.

Aceite em 15 de abril de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional. Texto da Licença:
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

0/