



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROP**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**



**FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO**

**A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM DESTAQUE PARA A TROCA DA SEMIVOGAL /U/ PELO  
GRAFEMA “L” EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA**

**TERESINA-PI**

**2025**

**FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO**

**A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESTAQUE PARA A TROCA DA SEMIVOGLAL /U/ PELO GRAFEMA “L” EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Linguagens e letramentos

**LINHA DE PESQUISA:** Estudos da linguagem e práticas sociais

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho

**TERESINA-PI**

**2025**

C331h Carvalho, Francymara Vieira.

A hipercorreção na escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental: um destaque para a troca da semivogal /u/ pelo grafema "l" em posição de coda silábica / Francymara Vieira Carvalho. - 2025.

127f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Campus Poeta Torquato Neto, Teresina - PI, 2025.

"Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucirene da Silva Carvalho".

1. Ensino. 2. Ortografia. 3. Fonologia. 4. Hipercorreção. I. Carvalho, Lucirene da Silva . II. Título.

CDD 469.152



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL (TCF) DE**

**FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO**

Aos trinta dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco, às quinze horas, realizou-se on-line, via Google Meet a sessão pública de Defesa do Trabalho de Conclusão Final **“A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESTAQUE PARA A TROCA DA SEMIVOGAL /U/ PELO GRAFEMA “L” EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA”**, apresentado pela mestranda **FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO** (matrícula 4039509), que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. A banca examinadora foi composta pela presidente da banca, **Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)** Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), **Prof. Dr. André Pedro Silva (UFBA)**, Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e a **Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva (UESPI)**, Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A sessão transcorreu conforme o seguinte protocolo: i) abertura da sessão pela presidente da banca; ii) exposição do trabalho pela mestranda; iii) arguição, pelos membros da banca; iv) argumentação da aluna; v) reunião reservada da banca; vi) anúncio do resultado pela presidente. A banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**. Logo em seguida, foi encerrada a sessão, e, para registro, foi lavrada a presente ata que, lida e aprovada, foi assinada por todos os membros da banca examinadora e pela mestranda que defendeu o TCF.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

*Lucirene da Silva Carvalho*

---

Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)  
(Presidente)

*André Pedro da Silva*

---

Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFBA)  
(1º Examinador)

*Ailma do Nascimento Silva*

---

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva (UESPI)  
(2º Examinadora)

*Francymara Vieira Carvalho*

---

Francymara Vieira Carvalho  
Discente

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, a Deus, fonte de amor e inspiração, por toda força, luz e discernimento para a realização desta pesquisa. Obrigada, Senhor! A Ti dedico cada linha deste trabalho!

A meus pais, Francisco da Chaga Carvalho (in memoriam) e Maria Alves Costa Vieira, pelo privilégio da vida e da sólida educação, por serem minha referência e meu porto seguro, por terem me ensinado que o estudo é o melhor e mais seguro caminho para o crescimento pessoal e profissional.

A minha mãe Maria Alves, pelo companheirismo e incentivo, por sempre me apoiar no caminho dos estudos, por ficar com minha filha pequena e cuidar dela quando eu não pude estar presente, por conta das aulas e da escrita da dissertação. Muito obrigada!

Aos meus filhos, Francisco Neto e Maria Fernanda, por serem os maiores presentes que Deus me deu, por me estimularem a ser uma pessoa melhor a cada dia e por serem a representação do amor mais puro e sincero na minha vida. Vocês são meu maior motivo para acordar e batalhar todos os dias. Amo vocês, meus tesouros!

Ao meu querido esposo Fábio, por ser um grande companheiro, pelo amor e paciência, por assumir com tanto zelo seu papel de esposo e pai, pela compreensão quando tive que estar ausente de muitos momentos em família. Obrigada!

Aos meus irmãos, Malena e Jaime Neto, pelo apoio, encorajamento e por acreditarem em mim. Em especial, a minha irmã Malena, pelo convívio mais próximo e por ter me acolhido em sua casa nos períodos de aulas presenciais na UESPI. Muito obrigada pela hospitalidade!

Aos meus sogros, Aloísio e Maria do Carmo, pelo carinho e generosidade, pelo cuidado com meus filhos e meu esposo, nos períodos de ausência, em que tive que ir a Teresina estudar ou trabalhar. Muito obrigada!

À Universidade Estadual do Piauí, pela oferta do mestrado PROFLETRAS, capacitando os professores da Educação Básica e aperfeiçoando sua prática em sala de aula.

A minha querida orientadora, professora Dra. Lucirene (UESPI), por ter me incentivado e confiado no meu trabalho; pelas orientações seguras e objetivas; pela

disponibilidade em me auxiliar e me direcionar de forma competente na escrita deste trabalho; pela amizade, e pelo exemplo de profissional incrível, em quem busco me espelhar. Muito obrigada, professora!

À professora Dra. Ailma (UESPI) e ao professor Dr. André Pedro (UFBA), pelas valiosas sugestões e recomendações para o aperfeiçoamento desta pesquisa, na banca de qualificação.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela dedicação, por todo o conhecimento que compartilharam, pelos desafios diários e pela motivação. Minha imensurável gratidão e admiração por todos vocês!

Aos meus alunos da turma 17C, que aceitaram participar desta pesquisa, e colaboraram para a concretização deste trabalho.

À gestão da Escola Municipal Professor Valter Alencar, pela acolhida, por tornarem possível a execução desta pesquisa, pelos ajustes de horários para que eu pudesse assistir às aulas presenciais, pela compreensão e empatia.

Aos amigos e colegas de trabalho, em especial Jorge Diego e Tânia, que também trilharam esse caminho, pelas conversas e dicas, pela amizade, por me ajudarem com a voz da experiência e com material bibliográfico.

Aos meus colegas de curso, sobretudo aos meus amigos, Andressa e Antônio Sérgio, pela cumplicidade, por serem “ouvidos” para os momentos mais desafiadores, pelos bons momentos compartilhados, e por não terem soltado minha mão.

Meu muito obrigada a todos! Que Deus abençoe infinitamente cada um!

## RESUMO

O ensino de ortografia na escola tem sido um desafio para o professor de Língua Portuguesa, visto que o domínio das formas escritas não é um processo imediato, mas se faz com a prática da língua e reflexão sobre ela. Muitas vezes, o conceito de “erro”, adotado pela escola, na verdade, consiste em alterações sonoras denominadas de processos fonológicos, comuns no processo de apropriação da língua escrita, e mais especificamente, aquisição da língua, como salienta Garcia (2004), ou “hipóteses que alunos levantam sobre a escrita”, segundo Cagliari (2009, p.244). Em outras palavras, os erros ortográficos podem ser considerados um suporte, uma ferramenta importante para a construção da escrita ortográfica. A hipercorreção, foco desta pesquisa, é um desvio ortográfico que se conceitua como uma tentativa exagerada de correção, isto é, de corrigir o que não precisa. Esse fenômeno ocorre quando o aluno entende como incorreta uma forma correta da língua, e acaba trocando por uma outra forma que considera adequada, com o objetivo de alcançar o padrão prestigiado socialmente. A hipercorreção, para Labov (2008, p.162) resulta de uma “insegurança linguística”, motivada por pressões da sociedade, levando o discente a uma tentativa exagerada de correção, passando a corrigir o que não precisa. Em produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental, identificou-se uma acentuada recorrência, na escrita, da troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda, isto é, no final da sílaba de verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (*jogol, buscol, partil*, no lugar de “jogou”, “buscou” e “partiu”, por exemplo). Os objetivos deste trabalho são: pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, verificar a presença desse fenômeno na escrita dos discentes, descrever os contextos fonológicos que explicam esse processo, levando a uma reflexão sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa. Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois fundamentar-se-á nos estudos de autores, como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Hora (2009), Moraes (2010), Cagliari(1999), Labov(2008), Bortone e Alves(2014), entre outros; quali-quantitativa, por apresentar resultados quantificáveis, por meio de produções textuais e atividades envolvendo o fenômeno estudado, além de conter avaliação de dados, buscando entender e analisar o processo de troca da semivogal /u/ pela consoante “l” nas produções textuais de alunos do ensino fundamental; e de campo, pois foi realizada com alunos de 7º ano de uma escola municipal de Teresina, Piauí, constituindo campo de pesquisa para aplicabilidade do estudo desse desvio ortográfico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Ortografia. Fonologia. Hipercorreção.



## ABSTRACT

The teaching of spelling in school has been a challenge for the Portuguese Language teacher, since the mastering of the written forms is not an immediate process, but is achieved through practice and the reflection of the language. Often, the concept of mistake, adopted by school, in fact, consists of sound changes called of phonological process, common in the process of written language appropriation, and more specifically, language acquisition as highlighted by Garcia (2004), or “hypotheses that students raise about writing” according to Cagliari (2009, p.244). In other words, the spelling mistakes can be considered as support, an important tool for the construction of written language. The hypercorrection, which is the focus of this research is a spelling deviation conceptualized as an exaggerated attempt of correction, that is, to correct what is not needed. This phenomenon takes place when the student understands as incorrect a correct form of the language and changes it for another one that he considers as adequate, aiming to reach the socially prestigious standard. Hypercorrection to Labov (2008, p162) results from linguistic insecurity motivated by social pressures taking the student to an exaggerated attempt of correction, leading to correct what is not necessary to be corrected. In texts produced by students of 7<sup>th</sup> grade of elementary school, a marked recurrence was identified in writing, the exchange of the semivowel /u/ for the grapheme “l” in coda position, that is, at the end of the syllable of verbs inflected in the 3<sup>rd</sup> person of singular of the past perfect tense of the indicative mode (*jogol*, *buscol*, *partil*, in the place of “jogou”, “buscou” and “partiu”, for example). The objectives of this work are: to point out and quantify the occurrences of this spelling mistake, to verify the presence of this phenomenon in the students' writing, to describe the phonological contexts that explain this process, leading to a reflection on the spelling system of the Portuguese language. This is a bibliographic research since is grounded in the studies of authors as Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Hora (2009), Moraes (2010), Cagliari (1999), Labov (2008), Bortone and Alves(2014), among others, as well as quali-quantitative, since presents quantifiable results, through textual productions and activities involving the phenomenon under study, beyond containing data evaluation seeking to understand and analyze the process of exchanging the semivowel /u/ by the consonant “l” in the texts produced by elementary school students, and field research, since was carried out with 7<sup>th</sup> grade students of a municipal school from Teresina, Piauí, constituting a research field to applicability of this spelling deviation study.

**KEYWORDS:** Teaching. Spelling. Phonology. Hypercorrection.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção .....	49
<b>Figura 2:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção .....	50
<b>Figura 3:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção .....	51
<b>Figura 4:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção .....	51
<b>Figura 5:</b> Modelo de sílaba na teoria métrica, conforme Selkirk(1982) .....	55
<b>Figura 6:</b> Construção hierárquica da sílaba .....	62
<b>Figura 7:</b> Princípio de Sequência de Sonoridade .....	63
<b>Figura 8:</b> Localização geográfica da cidade de Teresina, Piauí .....	66
<b>Figura 9:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção .....	75
<b>Figura 10:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção.....	76
<b>Figura 11:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção .....	77
<b>Figura 12:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção.....	79
<b>Figura 13:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção .....	80
<b>Figura 14:</b> Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção.....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Fenômeno de hipercorreção em turma de 7º ano (%) .....	71
<b>Gráfico 2:</b> Categorização dos casos de hipercorreção .....	74
<b>Gráfico 3:</b> Percentual dos desvios ortográficos em turma de 7º ano .....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Classificação das vogais na perspectiva de Câmara Jr. ....	57
<b>Quadro 2:</b> Dados de hipercorreção em turma de 7º ano .....	71
<b>Quadro 3:</b> Dados de erros com apoio na oralidade.....	83

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 ORTOGRAFIA E ENSINO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES.....</b>	<b>17</b>
2.1 Considerações sobre Oralidade e Apropriação da Língua Escrita .....	18
2.2 Uma Breve História da Ortografia e sua Importância .....	20
2.3 O Ensino de Ortografia nas Séries Finais do Ensino Fundamental .....	23
2.4 A Classificação dos Erros Ortográficos de Alunos do 7º ano .....	30
2.4.1 Classificação de erros ortográficos na visão de Moraes .....	32
2.4.2 Classificação de erros ortográficos na concepção de Cagliari .....	33
2.4.3 Classificação de erros ortográficos no entendimento de Zorzi.....	34
2.4.4 Classificação de erros ortográficos para Oliveira .....	36
2.4.5 Classificação de erros ortográficos na perspectiva de Miranda .....	38
<b>3 A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO .....</b>	<b>41</b>
3.1 Definição e Caracterização de Hipercorreção .....	42
3.2 A Hipercorreção na Perspectiva de Diferentes Autores.....	46
3.3 Alguns Dados de Hipercorreção em Textos de Alunos do 7º ano.....	48
<b>4 FONOLOGIA E ORTOGRAFIA.....</b>	<b>53</b>
4.1 Teoria da Sílabas: a troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” à luz da Fonologia .....	54
4.2 A Teoria da Sílabas e as Vogais .....	56
4.3 A Teoria da Sílabas e as Semivogais .....	58
4.4 A Consoante /l/ e as Relações com a Teoria da Sílabas.....	59
4.5 A Posição de Coda e sua Instabilidade.....	61
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>64</b>
5.1 Caracterização da Pesquisa .....	64
5.2 Campo de Pesquisa/ Fonte de Dados .....	66
5.3 Participantes da Pesquisa .....	68
5.4 Coleta de Dados.....	68
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>70</b>
6.1 Hipercorreção: troca da semivogal /u/ pela letra “l” em verbos.....	74
6.2 Hipercorreção: troca da semivogal /u/ pela vogal “o” em verbos .....	77
6.3 Hipercorreção :troca da vogal “o” por ditongo.....	78
6.4 Hipercorreção: acréscimo de “r” em partícula integrante do verbo .....	80

6.5 Hipercorreção :acrécimo de “r” ao verbo flexionado.....	81
6.6 Para além da hipercorreção: um destaque para a influência da oralidade na escrita.....	82
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	88
8 CONCLUSÃO .....	108
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	114
ANEXOS .....	122

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de ortografia na escola não é uma tarefa fácil, tornando-se um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa, visto que o domínio das formas escritas não é um processo imediato, mas se faz com a prática da língua e reflexão sobre ela. O sistema alfabético-ortográfico é complexo e convencional, isto é, definido socialmente, de acordo com Morais (2010). Sendo esse sistema complexo, é inviável que se espere que o aluno escreva de acordo com as regras ortográficas somente com as práticas de letramento ou com métodos falidos de repetição, cópia e memorização.

Ensinar a escrever implica que o educando entenda que a relação entre sons e letras nem sempre é biunívoca, isto é, são poucos os casos em que uma letra do alfabeto corresponderá a um único fonema. Enquanto o fonema /b/ será sempre representado pelo grafema “b”, não importando que posição ocupe na palavra, alguns grafemas, como “l” e “u” podem ambos ter valor de /u/, como em “sinal” e “dormiu”, respectivamente.

Conforme Morais (2010), a escola exige do aluno a correção do que escreve, mas não proporciona um ensino eficaz de ortografia, para que o aluno reflita sobre sua escrita e as dificuldades ortográficas da Língua Portuguesa. Além disso, a maioria dos educadores, ao trabalhar a ortografia em sala de aula, fazem-no de forma mecânica, pautada na memorização, apontando e corrigindo “erros” na escrita, sem conhecer os processos fonológicos que identificam e explicam os desvios que cada aluno comete. Outros educadores nem realizam o ensino de ortografia, com o argumento de que os alunos aprenderão em seu cotidiano, em suas práticas de letramento.

Ainda segundo Morais (2010), os erros ortográficos causam censura e constrangimento a quem os comete, dentro e fora da escola, causando o preconceito linguístico. Por esse motivo, a escola deve se preocupar em oferecer um ensino eficaz e reflexivo de ortografia, já que esta tem o papel crucial de unificar a escrita da língua.

De acordo com Seara; Nunes e Volcão (2022), os professores, na maioria das vezes, não mostram aos discentes a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, nem refletem sobre como se dá o processo de aprendizagem, faltando a investigação

e a elaboração de hipóteses sobre o que estes estão decodificando e quais estratégias estimulam essas descobertas. Ainda conforme as autoras, é imprescindível que os estudos de Fonética e Fonologia tenham, além de seu valor acadêmico, uma função concreta no ambiente escolar, a fim de serem úteis ao ensino de escrita da língua portuguesa.

Muitos professores não priorizam o ensino de ortografia em sala de aula, não por falta de vontade ou comprometimento, mas porque tiveram uma formação precária, voltada para a repetição, memorização de regras, sem reflexão fonético-fonológica em relação ao sistema de escrita da língua. Assim, essa formação insuficiente reflete em sua prática em sala de aula.

Diante dessas dificuldades no ensino-aprendizagem de ortografia, a presente pesquisa pretende analisá-las, a fim de proporcionar um maior entendimento das regras ortográficas e verificar a necessidade de o professor aplicar conhecimentos de fonética e fonologia em suas aulas de leitura e escrita, levando, assim, seus alunos a refletirem sobre as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico adotado pela sociedade e, conseqüentemente, a escreverem melhor.

O tema desta pesquisa é voltado para o ensino e a aprendizagem da ortografia, com foco no fenômeno da hipercorreção, em função da aluna-pesquisadora ter observado nas produções textuais de alguns alunos do 7º ano, a recorrência da troca da semivogal /u/ pelo grafema “l”, especialmente em verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (*jogol, buscol, partil*, no lugar de “jogou”, “buscou” e “partiu”, por exemplo). Isso despertou a curiosidade da pesquisadora em entender tal fenômeno, o que o motiva e com que frequência ele ocorre, que hipótese explicaria essa troca de letras, em que contexto ela ocorre, e que intervenções o professor deve fazer para que os alunos superem (ou pelo menos, minimizem) esse problema ortográfico.

Diante do exposto, pretende-se analisar especialmente o uso da semivogal /u/ e sua troca pelo grafema “l” em produções textuais de alguns alunos do 7º ano, pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, discorrer sobre o processo de hipercorreção, descrever os contextos fonológicos e ortográficos que expliquem esse fenômeno, como também apresentar intervenções pedagógicas direcionadas a fim de reduzir a ocorrência desse desvio de escrita.



Após um levantamento de dados em produções escritas de alunos do 7º ano de uma escola municipal da zona leste de Teresina (PI), este trabalho justifica-se na reflexão de base ortográfica sobre a troca da semivogal /u/ em posição de coda pelo grafema “l”, principalmente na escrita de verbos na 3ª pessoa do singular, flexionados no pretérito perfeito do modo indicativo, buscando propostas de intervenção com o objetivo de entender esse processo na fase de apropriação, e minimizá-lo na escrita do aluno .

Para esta pesquisa, direcionada ao estudo da ortografia, sobretudo em relação a desvios ortográficos na escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental, buscou-se, primeiramente, um embasamento teórico que a fundamentasse, a fim de que os dados sejam discutidos de forma sistematizada e eficaz.

O presente trabalho está dividido em oito capítulos. O primeiro, Introdução, apresenta as informações gerais sobre a pesquisa, como o tema, a justificativa, as hipóteses, os objetivos e a importância do trabalho para o Ensino Fundamental, com ênfase nos anos finais.

No capítulo dois, explanaram-se conceitos importantes e esclarecedores sobre ortografia, como o processo de apropriação da escrita, sua complexidade e importância, um breve percurso histórico, como ela é ensinada e como os erros ortográficos são classificados, baseando-se nas concepções teóricas de autores cujo foco de estudo é a ortografia.

No capítulo três, deu-se uma atenção especial para o desvio ortográfico que é centro desta pesquisa: o processo de hipercorreção na escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental, de acordo com o ponto de vista de diferentes autores, como Oliveira (2005), Moraes (2010), Miranda (2010), assim como as reflexões levantadas pela pesquisadora em relação a esses desvios na escrita dos alunos.

O capítulo quatro discutiu a relação intrínseca entre ortografia e fonologia, visto que esta consegue explicar quase sempre as causas dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos, por ser a área da Linguística responsável por estudar o sistema de sons da língua e seu funcionamento. Nesse capítulo, procurou-se explicar a troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em coda silábica, pelo viés da Fonologia.

No capítulo cinco, relatou-se a metodologia adotada. Neste capítulo, detalhou-se o procedimento metodológico, os participantes e o campo de pesquisa,

apresentando-se os instrumentos de coleta de dados e especificando a proposta-piloto, por meio da qual foi feito o levantamento de dados para este trabalho.

O capítulo seis apresenta a análise e discussão dos dados, com base no levantamento de dados obtidos das produções textuais dos alunos, fundamentando-se em teorias discutidas no referencial teórico. Nesse capítulo, foram categorizados e analisados os fenômenos de hipercorreção cometidos pelos alunos, à luz da Fonologia, assim como dados recorrentes de influência de oralidade na escrita.

O capítulo sete explana a proposta de intervenção, que visa ampliar a consciência fonológica dos educandos, ao oferecer uma proposta de trabalho direcionada aos “erros” de escrita dos alunos, com destaque no tipo de hipercorreção observado com mais frequência a partir da análise dos dados obtidos.

No capítulo oito, resumem-se os resultados obtidos na pesquisa e as conclusões inferidas sobre o estudo desenvolvido.

Após esse capítulo, seguem as referências bibliográficas que serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **2 ORTOGRAFIA E ENSINO NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES**

Neste capítulo, discutem-se conceitos importantes e esclarecedores sobre ortografia, como o processo de apropriação da escrita, sua complexidade e importância, um breve percurso histórico, como ela é ensinada e como os erros ortográficos são classificados, baseando-se nas concepções teóricas de autores cujo foco de estudo é a ortografia.

Desde o início da fase de apropriação da linguagem escrita, o aluno paulatinamente domina as relações entre letra e som conforme o sistema alfabético de escrita. Contudo, esse domínio não garante a escrita correta das palavras, havendo, assim, a necessidade de conhecer e apropriar-se das regras ortográficas, compreendendo as regularidades e irregularidades convencionadas socialmente para que possa grafar corretamente as palavras.

No ensino tradicional, muitas escolas têm adotado estratégias ultrapassadas no tocante ao ensino da ortografia, como, por exemplo, o ditado tradicional, cópias, correções rigorosas, punindo os alunos e deixando de considerar significativos avanços na escrita dos mesmos.

Apesar de as práticas constantes de leitura serem imprescindíveis para que o educando tenha uma maior familiaridade com as palavras, é importante que estratégias pedagógicas reflexivas sejam elaboradas e utilizadas em sala de aula, de modo que o aluno aprenda regras e utilize essas descobertas em circunstâncias de escrita espontânea de textos.

A seguir, serão apresentados alguns conceitos sobre o processo apropriação da escrita, visto que esse processo é construído gradualmente e, talvez por isso, muitos estudantes ainda chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com o conhecimento ortográfico imaturo. Esse dado, sem dúvida, revela a complexidade da ortografia da língua portuguesa e a necessidade urgente de um olhar mais atento do professor em relação a um ensino sistematizado da mesma

## 2.1 Considerações sobre Oralidade e Apropriação da Língua Escrita

Esta seção focará nas relações entre oralidade e escrita e seu processo de apropriação, desde os primeiros níveis, até a construção das regras ortográficas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) destacam que

(...) os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influências educativas que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. (Brasil, 1997, p. 39)

Os estudantes vivem em uma sociedade letrada, tendo contato com os mais diversos tipos de texto, sendo absolutamente esperado que elas formulem hipóteses sobre o funcionamento da língua.

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem a concepção de que a criança, antes de chegar à escola, já apresenta um conhecimento prévio da língua e formula hipóteses sobre a escrita. O aprendiz, nessa teoria, “reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.” (Ferreiro e Teberosky 1999, p. 24) O aluno percorre os estágios linguísticos até a aquisição da língua escrita, os quais as autoras classificam em níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, a escrita ainda não tem um significado alfabético, não há uma relação entre a escrita e a fala. A criança faz rabiscos e desenhos desassociados ao valor sonoro da palavra. Por exemplo, para escrever a palavra BOLA, ela fará um rabisco qualquer ou um círculo.

Diferente do pré-silábico, no nível silábico, a criança já supõe que a escrita está relacionada à fala e tentará fazer essa associação. A consciência fonológica, nesse nível, permite que ela use uma letra para cada sílaba (mais provavelmente uma vogal para cada sílaba). Por exemplo, para escrever a palavra BOLA, ela escreverá OA.

No nível silábico-alfabético, a criança já tem uma noção de sílaba, de valor sonoro na escrita, o que faz com que ela crie hipóteses silábicas. Por exemplo, para escrever a palavra CABELO, ela pode escrever KBLO.

Já no nível alfabético, o aprendiz compreende o uso social da escrita, como forma de comunicação. Aqui, a criança já sabe o valor sonoro da sílaba e a união delas para a formação das palavras. Nesse nível, o educando começa a produzir pequenos textos, apropriando-se do sistema de escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) no nível alfabético,

(...) a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. Isto não quer dizer que todas as barreiras tenham sido superadas: a partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito. (Teberosky, 1999, p. 15)

Em outras palavras, mesmo o aprendiz não apresentando mais problemas na escrita no sentido estrito, ainda se defrontará com as dificuldades da ortografia, cabendo à escola criar condições para que essas dificuldades sejam sanadas no decorrer do processo de alfabetização.

Um ponto a ser considerado na apropriação de regras ortográficas é a relação entre oralidade e escrita, a qual faz com que o aluno, muitas vezes, escreva conforme sua fala. Essa relação merece destaque no ambiente escolar, levando o docente a compreender que geralmente, a língua falada influenciará a escrita do educando. Para Cagliari (1999),

quando se diz “língua escrita”, não se quer dizer que a escrita é totalmente diferente da linguagem oral, mas que é apenas um “uso específico” da linguagem. Fora o aspecto gráfico, tudo o mais que se encontra num texto escrito só pode ser entendido com relação ao sistema linguístico da língua, o qual é, na sua essência, uma realidade oral. (Cagliari, 1999, p.64)

De acordo com esse autor, a oralidade não deve ser negligenciada e, muito menos, desvalorizada no espaço escolar. Pelo contrário, a língua materna deve ser trabalhada em todas as suas modalidades e variações. Tanto a oralidade quanto a escrita têm sua importância na vida em sociedade, e ambas são formas de comunicação.

No processo de apropriação da língua escrita, é natural que os aprendizes escrevam de acordo com a fala, e o docente, gradativamente, deve conscientizá-los

“dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequadas ao texto escrito”. (Koch, Elias, 2012, p.18).

A apropriação da escrita realiza-se por meio de acertos e erros, os quais “fazem parte da aprendizagem, podendo revelar hipóteses que as crianças vão, gradativamente, construindo para chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita”. (Zorzi, 2009, p.3). Dessa forma, é muito importante um trabalho sistematizado com a oralidade e a escrita nas aulas de língua materna, para que o educando se familiarize com a relação contínua entre ambas, e saiba se expressar oralmente e por escrito, apresentando menos dificuldade no processo de apropriação da escrita ortográfica.

Não somente crianças, mas também muitos jovens e adultos apresentam dificuldades no que diz respeito ao sistema ortográfico da língua portuguesa. Muitos alunos não chegam ao Ensino Fundamental II com habilidades desenvolvidas no que diz respeito à apropriação da escrita ortográfica, por ser esta um sistema complexo e repleto de influências fonéticas, fonológicas, morfológicas, fatores etimológicos, políticos, socioculturais, entre outros. Na visão de Cagliari(2009b),

para muitos alunos, a grande dificuldade com a ortografia das palavras não está no uso do X ou se a palavra BELEZA se escreve com Z ou com S. Para quem é falante de dialetos muito diferentes da norma culta, o uso da ortografia se apresenta com dificuldades muito maiores do que essas. (Cagliari, 2009b, p. 351)

Dessa maneira, percebe-se que o processo de apropriação da escrita é gradual, pois não é somente nos anos iniciais que se adquire, ou seja, não é em pouco tempo que acontece. Como esse processo é de construção, reconstrução de conhecimentos e formulação de hipóteses, não é cabível um ensino mecânico e repetitivo de ortografia, com uma infinidade de regras a serem decoradas, e sim o uso de práticas reflexivas de escrita ortográfica na escola.

## **2.2 Uma Breve História da Ortografia e sua Importância**

Nesta seção, explanar-se-á brevemente a história do sistema de escrita da língua portuguesa, a qual passou por três fases diferentes ao longo da história, que

são denominadas: fase fonética, pseudoetimológica e simplificada. Discutir-se-á também a complexidade do sistema ortográfico da língua e sua importância.

Em relação à história do sistema de escrita da língua portuguesa, a ortografia passou por três fases diferentes ao longo da história, as quais se denominam: fase fonética, pseudoetimológica e simplificada.

Na fase fonética, como o próprio nome já diz, as palavras eram escritas conforme a pronúncia de cada falante. Nesse período, situado entre os séculos XII ao XV, não havia regras oficiais de escrita; portanto, o falante poderia escolher se escreveria a palavra com c, s, ss ou ç, por exemplo.

A fase pseudoetimológica situa-se no século XVI e vai até 1904(período clássico). Nessa fase, foram incorporadas à grafia do português algumas letras com origem etimológica de palavras gregas e latinas. Conforme Roberto (2016),

o período clássico, que marcou o início dessa fase, trouxe consigo, como você já deve ter visto em aulas de literatura, a supervalorização da cultura greco-latina. Essa supervalorização fez com que nossa escrita incorporasse muitas letras do léxico greco-latino, o que denotava status. Assim, passaram a ser incorporadas à grafia do português muitas letras que não tinham absolutamente nenhuma contrapartida sonora. (Roberto, 2016, p.145)

Como exemplo de palavras escritas nessa fase, podem-se citar **philosophia** e **thesoura**. Alguns desses critérios de inserção de letras eram discutíveis, justificando o nome da fase: “pseudoetimológica”.

A terceira fase, denominada “fase simplificada”, inicia-se em 1904, com a publicação da “Ortografia nacional”, de Gonçalves Viana, o qual

propõe a supressão de letras dobradas (com exceção de ss e rr, que tinham contrapartida sonora que as justificava), a eliminação de consoantes que não fossem pronunciáveis e a regularização dos acentos gráficos. (Roberto, 2016, p. 145)

Essa fase teve um papel primordial na uniformização do sistema de escrita da língua portuguesa, embora só tenha passado a vigorar no Brasil a partir de 1931. E somente em 1990, foi criado o Primeiro Acordo Ortográfico, com o objetivo de unificar a escrita da língua portuguesa, por todos os países que a tem como língua oficial.

Vista toda essa trajetória pela qual passou a ortografia da língua portuguesa no decorrer do tempo, é indiscutível a sua complexidade e arbitrariedade, visto que ela é

um sistema convencional. E convenção é exatamente isso: um acordo, um pacto, com normas estabelecidas pela sociedade. E normas existem para serem cumpridas.

Dessa forma, a ortografia é muito importante, pois permite a escrita uniformizada das palavras, tornando-se compreensível para todos os falantes e contribuindo para uma comunicação clara e eficaz. Essa padronização da escrita é bem relevante, dadas as muitas variações regionais que existem, com suas mudanças de pronúncia das palavras. Além disso, escrever segundo a norma ortográfica é uma exigência da sociedade, dentro e fora da escola, no cotidiano de todo cidadão, independentemente da idade. Bagno (2007) menciona que:

por mais que os linguistas rejeitem a norma-padrão tradicional, por não corresponder às realidades de uso da língua, eles não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, existe uma demanda social por essa “língua certa”, identificada como um instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade. (Bagno ,2007, p. 79-80)

A aprendizagem da ortografia, sem dúvida, deixa qualquer indivíduo seguro em relação à sua escrita e à sua convivência no mundo letrado, permitindo que o mesmo represente melhor suas ideias, garantindo a clareza nos textos e eficácia na comunicação.

A ortografia é um sistema convencional e complexo, portanto, é errôneo pensar que o aluno não apresentará mais problemas de escrita, quando chegar ao nível alfabético, visto que, de acordo com Cagliari (2009a),

(...) a relação entre letras e sons é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas formas. [...]É uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética. (Cagliari, 2009a, p.101)

Se a escrita fosse fonética, cada pessoa teria uma escrita diferente, pois todo falante faz uso de variação, dependendo da região onde vive, da faixa etária, da classe social, entre outros fatores. A fala é individual e a escrita é ortográfica, com o objetivo de uniformizar a grafia das palavras, independente da pronúncia dos falantes.

Morais (2010) afirma que o pensamento de muitas pessoas é que a ortografia é uma imposição inútil e que tudo ficaria mais fácil se as palavras fossem escritas tal como são pronunciadas. Tal afirmação seria impossível de ser concretizada, visto que



nem todas as letras representam apenas um som, e nem todos os sons são representados por uma única letra, isto é, o sistema alfabético-ortográfico é bastante complexo, o que constitui uma dificuldade para aqueles que estão em processo de apropriação.

Ainda conforme Morais (2003, p.8), “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo.” Como a ortografia é uma convenção social (assim como as leis de trânsito), não é de se esperar que nossos alunos aprendam ortografia sozinhos.

Na visão de Morais (2010, p. 32), negligenciar o ensino de ortografia “contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita.” Somente as práticas de letramento social não são suficientes para o aluno aprender a escrita correta das palavras. O educando precisa conhecer os sistemas de escrita da língua, as relações entre o sistema gráfico e o sonoro, observando as diferenças de fala, entendendo e respeitando as variedades da língua.

Na concepção de Lemle (2011),

na situação vigente, a escrita é neutra quanto à pronúncia. Você pode ter sotaque nordestino, carioca, caipira ou lisboeta e escrever corretamente. Há várias maneiras, todas igualmente válidas, aceitáveis e respeitáveis de falar a língua. A relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros[...] (Lemle, 2011, p.40)

A autora mencionada anteriormente ratifica a distância, muitas vezes, inevitável entre língua falada e escrita. Já que cada uma tem suas características peculiares, gerando a arbitrariedade e complexidade do sistema linguístico português. Por esse motivo, a escola cobra tanto do aluno que escreva de acordo com a norma ortográfica, é primordial que esta, no papel do professor, ofereça subsídios que sanem as diversas dificuldades que os aprendizes encontram no ato da comunicação escrita.

### **2.3 O Ensino de Ortografia nas Séries Finais do Ensino Fundamental**

Esta seção abordará o ensino de ortografia, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental, suas deficiências e possíveis propostas que visem minimizar as dificuldades ortográficas dos alunos.

A ortografia é um sistema convencional, arbitrário, e que passa por transformações ao longo dos anos. Segundo Bagno (2011), a ortografia é artificial, diferentemente da língua, que é natural. A ortografia é um acordo político, imposto por decreto, que pode mudar, e muda, com o passar do tempo.

O sistema ortográfico é complexo, visto que nem sempre haverá uma letra para cada fonema, e vice-versa. Outro problema é que a ortografia não se apoia totalmente na Fonética, pois em muitos casos, os sons da fala não são representados na escrita, como exemplo, pode-se citar a palavra “táxi”, a qual é pronunciada /ta'ksi/; ou seja, não é escrita tal qual é pronunciada.

Lemle (2011) menciona que as relações entre sons e letras não são simples. Na visão dessa autora,

o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o que cada letra corresponda a um som e cada letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos. Na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para uma correspondência entre os elementos, em ambas as direções. (Lemle, 2011, p.11)

Conforme Lemle (2011), as relações biunívocas são aquelas em que apenas uma letra representa determinado som, e vice-versa. Como exemplos de relações biunívocas entre letra e som, podem-se citar o “p, b, t, d, f, v, a”. Essas letras sempre corresponderão a apenas um único fonema. E são poucos esses casos na escrita ortográfica.

Os outros casos (que são a maioria) são chamados de relações múltiplas, isto é, quando uma letra pode representar mais de um som, e vice-versa. Lemle (2011) apresenta como exemplo de relações múltiplas a letra “l” que ora pode se apresentar como consoante lateral (como em *lixo*), ora se apresenta com o som da vogal [u] em final de sílaba (como em *pastei*). Nas palavras da autora,

essa letra deve ser pronunciada com o som de uma consoante lateral, se se encontra diante de uma vogal, como em *lata* e *bola*. Mas, em posição final de palavra ou diante de uma consoante, a letra / corresponde, no dialeto carioca, ao som da vogal [u], como em *sal, anzol, jornal, alto, almoço, calça* e *caldo*. (Lemle, 2011, p.12)

Outro exemplo seria o fonema /s/, o qual pode ser marcado, na escrita, por várias letras, como: s(sapo), x(exterior), ç (açude), z(traz), c(cebola), entre outras.

Lemle (2011) faz uma analogia interessante para tratar dessas relações múltiplas, ao declarar que:

o segundo tipo de relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto é o que foi chamado anteriormente de poligamia e de poliandria. Chama-se poligamia o casamento de um homem com várias mulheres, e poliandria o casamento de uma mulher com vários homens. (Lemle, 2011, p.12)

Dessa forma, Lemle (2011) ilustra que, na escrita ortográfica, existem letras “casadas” com diferentes sons, e vice-versa. Isso explica a dificuldade para o alfabetizando, por exemplo, que pergunta ao professor por que “dormiu” se escreve com “u”, e “fuzil”, se escreve com “l”. E o docente, muitas vezes, não está apto a dar uma resposta convincente, que faça o aluno refletir sobre sua escrita. Em vez disso, muitas vezes responde “Porque sim” ou “Porque é assim”, ou até mesmo muda de assunto, aumentando ainda mais a dúvida do aprendiz, e decepcionando-o, pois, dessa forma, não se sentirá motivado para o estudo das particularidades e curiosidades de sua própria língua.

O livro didático de Língua Portuguesa, instrumento norteador do trabalho do professor, deve ser escolhido criteriosamente, levando-se em conta o ensino da ortografia. O docente precisa então:

examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem; realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia; examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia; analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica; observar se existem atividades que exploram a segmentação de palavras; analisar como a acentuação de palavras é abordada. (Morais; Silva, 2007, p. 128)

Ao analisar o livro didático Teláris, adotado em uma escola municipal de Teresina (PI), observou-se que a ortografia é abordada em uma subseção nomeada “Outros desafios da língua”, inserida na seção “Língua: usos e reflexão”. Tal seção encontra-se no eixo Análise linguística /semiótica.

Para essa subseção “Outros desafios da língua”, é destinada uma mínima parte do livro, sempre no final de cada unidade (totalizando oito), com uma ou duas páginas, no máximo, divididas para o estudo de: formação de palavras; palavras terminadas em AM e ÃO; acento tônico e acento gráfico; regras de acentuação gráfica; uso de MAS/MAIS; pontuação; prosódia.

Observa-se que o espaço destinado à ortografia no livro didático é muito pouco, levando-se em consideração que no Ensino Fundamental (anos finais), os estudantes ainda não dominam plenamente as convenções ortográficas, pois apresentam múltiplas defasagens em relação ao domínio de escrita.

Segundo Moraes (2007), a passagem do domínio da base alfabética para as convenções ortográficas não é um processo natural e demanda a intervenção sistemática do professor. Portanto, cabe especialmente ao Ensino Fundamental a sistematização e consolidação dos estudos sobre o sistema alfabético de escrita e o sistema ortográfico, inclusive para suprir possíveis defasagens que o estudante apresente até em relação à base alfabética.

Por esse motivo, o professor de Língua Portuguesa deve planejar um maior número de horas/aula destinadas à ortografia, com propostas que objetivem fortalecer a apropriação do sistema de escrita e das convenções que o constituem, visto que o aluno é tão cobrado nesse ponto.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ortografia está presente no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais e, de acordo com esse documento, a aprendizagem da ortografia deve estar associada ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento afirma que “a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita [...]” (Brasil, 2017, p. 69).

A BNCC vai ao encontro do que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), ao defender que o ensino de ortografia não deve ser independente, mas vinculado às práticas de leitura e escrita, conforme transcrito, a seguir.

A abordagem de categorias gramaticais (fonético/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita

(concordância, regência, ortografia, acentuação, pontuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação a variedades que eles não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva USO – REFLEXÃO – USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (Brasil, 2017, p. 41).

Como reza o documento acima, o ensino de ortografia deve estar atrelado às práticas de leitura na escola, e não isolado. Em contrapartida, ao que defende a Base Nacional Comum Curricular, os PCNs para o Ensino fundamental II apontam que:

infelizmente, a ortografia vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas (Brasil, 1998, p.85)

Mesmo com essas orientações em documentos oficiais, que servem como uma “base” comum a todas as escolas do Brasil, ainda se vê um estudo “quebrado” nas aulas de língua Portuguesa, no qual grande parte do tempo é destinada à metalinguagem gramatical, isto é, ensino da nomenclatura gramatical, um ensino descontextualizado, desvinculado das situações concretas de uso, levando o aluno cada vez mais a se desinteressar pelas aulas de língua materna.

Ainda de acordo com os PCNs, o ensino de ortografia, para os anos finais, deve ser trabalhado levando em conta dois eixos:

a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra; b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (Brasil, 1998, p. 85)

Esses dois eixos vão ao encontro do que Moraes (2010) defende: um ensino de ortografia organizado na compreensão de dois tipos de dificuldades ortográficas - regulares e irregulares, as quais serão mais detalhadas no próximo item deste trabalho.

A aprendizagem da ortografia também faz referência à memória; sendo assim, o estímulo à leitura é essencial, uma vez que, quanto mais o aprendiz tiver contato com as palavras em suas práticas de letramento, menos dificuldades na escrita ortográfica ele apresentará. Sobre esse aspecto, Zorzi et al (2009) afirma:

quanto mais hábil um leitor se torna, menos dependente ele fica em termos de ter que analisar com detalhes as palavras, principalmente aquelas com as quais está mais familiarizado. Neste caso, estratégias de antecipação e de reconhecimento mais global das palavras permitem uma leitura menos dependente do contexto, dando rapidez ao processo de decodificação, com ênfase no significado do texto, e não na forma ou detalhes das palavras. (Zorzi et al, 2009, p.11)

Visto que a escrita de muitas palavras segue uma arbitrariedade, isto é, não leva em conta uma relação entre letra e som, as práticas de leitura são primordiais à construção da escrita, por proporcionarem ao educando uma maior familiaridade com as palavras. Embora a leitura seja necessária e extremamente importante na aprendizagem de ortografia, não é suficiente, já que a complexidade do sistema ortográfico exige um estudo reflexivo e sistematizado. Conforme Moraes (2007):

saber aonde se deseja chegar, quer em ortografia, quer em outros domínios de conhecimento, parece-nos um princípio fundamental para a organização de qualquer processo de ensino; [...]acreditamos que, no caso da norma ortografia, para realizar um ensino eficaz, é preciso levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades dela, planejando aulas com base no que eles já sabem e no que ainda precisam saber. (Moraes, 2007, p. 46)

Na visão desse autor, é primordial que o professor planeje, em suas aulas, atividades direcionadas ao sistema ortográfico da Língua Portuguesa, a fim de que o aluno, no decorrer de sua trajetória escolar, apresente menos dificuldades na escrita. Para que isso ocorra, Moraes (2007) afirma que:

diagnosticar e planejar atividades que podem ser mais eficazes no domínio da ortografia não é um “bicho de sete cabeças”. É algo que se aprende, uma competência profissional que se consolida gradativamente, no fazer e no refletir sobre as peculiaridades (regularidades e irregularidades) da norma e sobre os efeitos de diferentes tarefas e atividades que colocamos em prática na sala de aula. As situações de formação continuada em que podemos discutir em grupo com os colegas – professores, supervisores, coordenadores etc. – constituem, portanto, espaço privilegiado para socializarmos nossas dúvidas e descobertas nesse âmbito. (Moraes, 2007, p.48)

De acordo com esse autor, os momentos de formação continuada são propícios para que os professores, durante o planejamento de suas atividades pedagógicas, discutam as dificuldades dos alunos, pesquisem e busquem estratégias de ensino de ortografia, com o objetivo de melhorar gradativamente a apropriação da escrita dos educandos.

No ensino das normas ortográficas, os casos de regularidades e irregularidades devem ser trabalhados de forma separada, de acordo com a necessidade apresentada em sala de aula. Para que o ensino de ortografia seja eficaz, esta deve ser objeto de reflexão na sala de aula, no entendimento de Moraes (2010). O autor defende três grupos de atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor no ensino de ortografia, as quais estão descritas a seguir.

No primeiro grupo de atividades, está a “reflexão sobre palavras a partir de textos: ditado interativo, releitura com focalização e reescrita com transgressão ou focalização” (Moraes, 2010, p. 83). Aqui não é o caso do ditado tradicional, feito geralmente para punir e riscar os erros ortográficos do aluno. Nesse caso, o ditado geralmente é de um texto já conhecido, feito com pausas propositais para discussões e reflexões sobre dúvidas de ortografia que surgirem. O professor pode focar o ditado em determinado tipo de dificuldade ortográfica, por exemplo, o uso de E ou I no final de palavras. Cabem nesse grupo também atividades em que o aluno recebe um texto com desvios ortográficos, para reescrevê-lo seguindo as normas de escrita. Nesse tipo de atividade, o professor pode (e deve) refletir com seus alunos sobre o preconceito linguístico e fatores que explicam aquela “escrita errada”. (Aqui, pode-se trabalhar com tirinhas do personagem Chico Bento, da Turma da Mônica, por exemplo).

O segundo grupo de atividades consiste em “reflexão sobre palavras fora de textos, envolvendo a classificação e formação de palavras reais e inventadas” (Moraes, 2010, p. 84). Nesse caso, as atividades compõem-se de tabelas, nas quais os alunos separarão e escreverão palavras escritas pela mesma regra (tabela com F/V; tabela com verbos e substantivos; tabela com R e RR, e sucessivamente). Em seguida, criar-se-ia, coletivamente, um quadro de regras. Aqui também pode-se incentivar a criatividade dos educandos, ao propor que eles inventem palavras de acordo com a(s) regras(s) trabalhada(s) naquela aula. Por exemplo, o professor pode pedir para os

alunos criarem palavras que indiquem ações no infinitivo (“MICAR”, “BETER”, “PELIR”), quando estiver trabalhando o R no final de verbos, para que o aluno entenda que toda ação no infinitivo termina com essa letra.

Por fim, no terceiro grupo de atividades de ortografia reflexiva proposto por Moraes (2010), constam as “atividades de revisão das produções infantis”, em que o professor, em vez de usar caneta vermelha para riscar os erros ortográficos do aluno, aproveita as aulas de produção textual para incitar nos educandos a atenção para a escrita ortográfica, sugerindo, por exemplo, a consulta ao dicionário em caso de irregularidades. Outra forma é sublinhar as palavras no texto do aluno (ou utilizar algum símbolo) nos desvios ortográficos que precisam ser revistos, proporcionando ao educando o dever de ele mesmo fazer a correção dos seus escritos e reescrevê-los. Assim, o aprendiz desenvolverá uma atitude de autocorreção, isto é, de revisão do que ele escreve, não somente de questões ortográficas, mas também da apresentação, da finalidade, da intencionalidade comunicativa, da coesão e coerência de seu texto etc.

Diante do exposto, é imprescindível que o professor leve em conta as especificidades do sistema ortográfico e proponha, em suas aulas, atividades de reflexão sobre as regularidades e irregularidades da escrita, para que estas sejam construídas gradativamente pelo educando a cada ano de sua vida escolar.

Na próxima seção, será feita uma análise dos erros ortográficos, especialmente de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, baseada em estudos de autores que têm a ortografia como principal objeto de pesquisa.

## **2.4 A Classificação dos Erros Ortográficos de Alunos do 7º ano**

Nesta seção, será feita uma análise dos erros ortográficos, especialmente de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, baseada em estudos de autores que têm a ortografia como principal objeto de pesquisa.

Alguns dos conceitos de “erro”, de acordo com o dicionário virtual Michaelis (2024) consistem em:

ato ou efeito de errar; solecismo; crença ou juízo que está em desacordo com os fatos; engano, equívoco; ação inadequada,



resultante de um juízo falso; desvio de uma regra de conduta estabelecida; desregramento; conceituação imprecisa de uma ideia ou interpretação falha de um assunto, de um tema; inexatidão. (Michaelis, 2024, on-line)

Como se pode perceber, o conceito dicionarizado de “erro” está sempre relacionado a algo negativo, ruim. Talvez por isso muitos estudiosos utilizem, em vez da palavra “erro”, os termos “desvio”, “deslize”, “dificuldade”, para se referirem aos erros ortográficos.

Em relação ao sistema de apropriação da escrita, “erro” pode ser visto como algo negativo, de não-acerto, que não leva à aprendizagem; ou, pelo contrário, pode ser um elemento imprescindível ao ato de aprender. Esta última concepção de “erro” vai ao encontro da teoria piagetiana, a qual defende o construtivismo, isto é, que a aprendizagem é construída por meio de hipóteses que o aprendiz levanta sobre sua língua. Aqui, o “erro” pode ser visto não como algo negativo, mas como elemento de construção do aprendizado.

Sobre esse conceito de “erro” em Língua Portuguesa, Cagliari (2009b) afirma que:

a Língua Portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas diferente. Por exemplo, um falante do português dizer “Carta eu longa escrevi uma” em vez de “Eu escrevi uma longa carta” é um erro, porque o sistema da língua não permite que as palavras fiquem nessa ordem. (Cagliari, 2009b, p.30-31)

Corroborando com as ideias de Cagliari (2009b), Bagno (2011) menciona que:

do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. (Bagno, 2011, p.176)

Sabendo que somente uma construção como “Uva comi a” constitui erro na Língua Portuguesa, não se pode afirmar que um erro de ortografia é um erro de português, visto que ortografia não é língua, ou seja, não representa sua heterogeneidade; porém, é uma convenção social, um acordo entre pessoas, com a função de padronizar os diversos falares da língua na comunicação escrita. Portanto,

deve-se dizer “erros de ortografia”, entendidos como transgressões daquilo que se convencionou socialmente por meio de uma decisão política.

Mesmo ao tentar combater o preconceito linguístico e defender que “erros de ortografia não são erros de português”, Bagno (2007, p. 79-80) afirma que “não podem desprezar o fato de que, como bem simbólico, existe sim uma demanda social por essa ‘língua certa’, identificada como instrumento que permite acesso ao círculo dos poderosos, dos que gozam de prestígio na sociedade”. Sem dúvida, o domínio das regras de ortografia é essencial nas situações de formalidade, no uso da norma culta padrão da língua.

Voltando à concepção construtivista piagetiana, Cagliari (2009, p.44) afirma que os “erros de ortografia relacionam-se com as hipóteses que alunos levantam sobre a escrita”. Em outras palavras, esses erros ortográficos podem ser considerados um suporte, uma “ponte” para a construção da escrita ortográfica.

Em relação à classificação dos erros ortográficos, este trabalho apoiar-se-á principalmente nos estudos de teóricos que têm a ortografia como principal objeto de estudo, como Moraes (2006), Cagliari (2009), Zorzi (1998), Oliveira (2005) e Moresco (2010).

#### 2.4.1 Classificação de erros ortográficos na visão de Moraes

O sistema ortográfico proposto por Moraes (2006) é formado por regularidades e irregularidades, ou seja, há palavras que seguem regras de escrita, apresentando uma relação entre fonema e letra, e outras cuja escrita é totalmente arbitrária, sem uma regra que as explique. O referido autor subdivide as regularidades de escrita em três grupos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais.

As correspondências regulares são subdivididas pelo autor em três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

a) As regulares diretas são aquelas nas quais uma letra sempre representa um único fonema, podendo-se citar as letras P, B, T, D, F e V em palavras como “vila” e “fila”.

b) As regulares contextuais associam-se ao contexto de aparecimento da letra na palavra; exemplificando, o uso de C antes das vogais E ou I para produzir o som

do /s/. As contextuais também podem estar relacionadas à tonicidade, como, por exemplo, o emprego de l apresentando o som /i/ em sílaba tônica no final da palavra e da vogal E, notando o mesmo som em sílaba átona final (saci / dente).

c) As regularidades morfológico-gramaticais são formadas por regras que envolvem morfemas existentes tanto na formação de palavras derivadas como na flexão verbal (Morais, 2010, p. 41). Em outras palavras, nesses casos, são os aspectos gramaticais que determinam a letra que será usada na escrita. Por exemplo, podem-se citar os verbos flexionados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo (pulou, bebeu, fugiu), que são sempre grafados com U final.

As correspondências irregulares existem nas palavras cuja escrita não é fundamentada por nenhuma regra, e, por isso, exigem do aluno um exercício de memorização, como é o caso do uso do H no começo de palavras (hoje, herói) e da representação do fonema /z/ com as letras Z, S e X (azeite, casa e exato), por exemplo. Além da memorização (progressiva) das diversas irregularidades do sistema ortográfico, Moraes (2010) também defende, aqui, o uso do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa, um recurso didático muito eficaz, que pode servir como estratégia para o ensino de ortografia.

#### 2.4.2 Classificação de erros ortográficos na concepção de Cagliari

Por sua vez, Cagliari (2009b) apresenta a seguinte classificação em relação aos erros ortográficos:

a) Transcrição fonética: refere-se ao uso de marcas de fala na escrita, o que é bastante comum principalmente nos anos iniciais. (Ex: **baudi**-balde).

b) Uso indevido de letras: diz respeito à arbitrariedade do sistema ortográfico da escrita, em que o aluno usa uma letra no lugar da outra, mas sem uma regra que explique tal fenômeno. (Ex: **brucha**-bruxa).

c) Hipercorreção: refere-se à generalização de regras, isto é, quando o aluno utiliza uma letra em determinado contexto, mas em outra situação já não é aceitável, de acordo com a norma ortográfica. (Ex: **partil**-partiu)

d) Modificação da estrutura segmental das palavras: refere-se à troca, supressão, acréscimo e inversão de letras nas palavras. (Ex: **vivela**-fivela)

e) Juntura intervocabular e segmentação: fato de não segmentar as palavras de acordo com a norma ortográfica, visto que na fala, é difícil identificar a separação das palavras, a não ser pela entonação do falante. (Ex: **voute perguntar**-vou te perguntar).

f) Forma morfológica diferente: refere-se à escrita condizente com a variedade dialetal do aluno. (Ex: **avuar**/voar)

g) Forma estranha de traçar as letras: maneira de escrever algumas letras, podendo gerar confusão na diferenciação umas das outras. (Ex: **dola**-bola).

h) Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: refere-se à não-obediência da norma ortográfica no que diz respeito às letras maiúsculas e minúsculas. (Ex: **teresina**-Teresina).

i) Acentos gráficos: não uso dos acentos gráficos nas palavras, uma das maiores dificuldades na escrita de quem está em processo de apropriação. (Ex: **cafe**-café)

j) Sinais de pontuação: ausência dos sinais de pontuação em textos dos alunos, por não conhecimento das regras que delimitam cada sinal. (Ex: **Você está doente** - para designar uma pergunta)

k) Problemas sintáticos: relacionam-se ao não uso de regras de concordância e ou regência. (Ex: **Elas brinca de casinha**- Elas brincam de casinha.)

#### 2.4.3 Classificação de erros ortográficos no entendimento de Zorzi

Zorzi (1998), então, mesmo tendo tomado como referência os estudos de Cagliari(2009b), apresentou uma classificação modificada (ou ampliada) dos erros ortográficos, a fim de abranger uma maior diversidade dos desvios observados. Desse modo, desenvolveu uma nova classificação, também composta por 11 tipos de alterações ortográficas encontradas na escrita de alunos em fase de aquisição e apropriação da escrita, os quais serão apresentados a seguir.

a) Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: são as irregularidades ortográficas propostas por Morais (2006), isto é,

casos em que não há uma regra que explique a escrita de certas palavras. (Ex: **traveceiro**-travesseiro).

b) Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade: referem-se ao fato de escrever conforme se fala, isto é, entender que a escrita é totalmente fonética. (Ex: **denti**-dente).

c) Omissões de letras: grafias incompletas, em que o aluno suprime uma ou mais letras na escrita. (Ex: **pitou**-pintou). Zorzi (1998) alerta que não se encaixam, nesse caso, palavras escritas como **pexe**(peixe) e **besoro**(besouro), já que estas decorrem do apoio na oralidade.

d) Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras: quando os alunos juntam ou separam palavras, não respeitando as convenções ortográficas. Isso acontece porque “não pronunciamos as palavras uma a uma, isoladamente, mas sim em espécies de blocos com tempos de pausas variáveis entre si”. (Zorzi, 1998, p.38) Por exemplo: **oito centos**-oitocentos; **eu fuia tropelado**- eu fui atropelado.

e) Alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*: referem-se à troca que muitos alunos fazem em relação a essas terminações, por terem sons parecidos e pelo fato de os educandos não se atentarem à tonicidade dos verbos no presente, pretérito e futuro. (Ex: Brincam, brincaram, brincarão).

f) Generalização de regras: relaciona-se ao fato de o aluno generalizar regras, isto é, se em um determinado contexto ele usa determinada letra, então ele levanta a hipótese de que, em outras situações, também poderá usar. Por exemplo, se funil termina com L, ele levantará a hipótese de que **fugil**(fugiu) também termina, e aplicará a mesma regra.

g) Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros: são as trocas de algumas letras cuja única diferença entre seus traços é a sonoridade (uma não apresenta vibração das cordas vocais ao ser pronunciada, e a outra sim). É o caso de F/V, D/T por exemplo, em que o aluno escreve **vica**(fica) e **apertato**(apertado).

h) Acréscimo de letras: ao contrário das omissões, refere-se ao fato de o aluno acrescentar letras na escrita de algumas palavras, por falta de domínio das normas ortográficas, ou mesmo por falta de atenção. (Ex: **tesouoro**-tesouro)

i) Letras parecidas: troca de letras na escrita de algumas palavras, mas que apresentam uma relação de semelhança entre si. É o caso dos dígrafos ch, lh, nh. (Ex: **carilho**-carinho).

j) Inversão de letras: ocorre quando o aluno troca determinada letra no interior de uma sílaba ou em sílabas diferentes. (Ex: **tirgo**-trigo; **ardomeceu**-adormeceu.)

k) Outras: aqui se incluem as alterações ortográficas mais raras, mais restritas, peculiares à forma individual de escrever, e que não se encaixam nas classificações anteriores. Zorzi (1998) cita como exemplos **jange**-sangue; **parcicho**-preciso.

Esse modelo proposto por Zorzi (1998) complementa e amplia a classificação de Cagliari(2009b), apresentando suma importância pela ampla categorização dos erros ortográficos, possibilitando um trabalho mais sistematizado do professor na busca por intervenções adequadas a cada caso.

#### 2.4.4 Classificação de erros ortográficos para Oliveira

Agora, apresentar-se-á outro modelo de classificação de problemas ortográficos, proposto por Oliveira (2005), o qual afirma que a

classificação a ser trabalhada aqui não pretende ser uma classificação definitiva. Pretende, isto sim, mostrar que uma classificação não é apenas possível, mas também desejável. A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. (Oliveira,2005, p. 49)

O autor pondera que esta classificação poderá ser ajustada conforme a realidade do alunado e que não serve como receita para todos os desvios ortográficos, mas tem função de categorizar alguns problemas de escrita e dar suporte ao professor nas intervenções que for realizar.

Oliveira (2005) classifica os erros ortográficos da seguinte forma:

a) Escrita pré-alfabética: o aluno ainda se encontra em nível pré-alfabético, geralmente quando está no ensino fundamental I. (Ex: **Maiaeboita**- Maria é bonita.)

b) Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado: desvio relacionado à grafia de algumas letras cujo traçado é parecido, como b/d, m/n. (Ex: **dule**/bule)

c) Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons: problema de escrita que ocorre quando o aluno troca duas letras cuja única diferença é a sonoridade-um é surdo, e o outro é sonoro. É o caso de /b/e/p/, /d/e/t/, /f/e/v/, /c/e/g/, /q/-/c/e/g/, /s/e/z/, /j/ e /3/. (Ex: **cheito-jeito**)

d) Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas: o aluno troca, na escrita, letras cuja relação com o som é sempre a mesma. É o que Morais (2006) chamou de regularidades diretas: uma única letra para determinado som, e vice-versa. Ex: (**mela- bela**). São casos mais raros, mas pode acontecer principalmente nas séries iniciais, nas quais o educando ainda não tem uma consciência fonológica desenvolvida.

e) Violações das regras invariantes que controlam a representação dos sons: são transgressões na escrita que se referem ao não uso de determinada(s) letra(s) em determinado contexto. Por exemplo, há a regra que diz que antes de P e B só se usa a consoante M. Se o aluno escreve **canpo**, ele está violando tal regra. É o que Morais (2006) chamou de regularidades contextuais: referem-se à posição que a letra ocupa na palavra.

f) Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz: referem-se aos problemas de escrita relacionados ao dialeto do aluno. (Ex: **mininu-** menino)

g) Violação de formas dicionarizadas: refere-se às irregularidades ortográficas apresentadas por Morais (2006), ou seja, palavras cuja grafia é totalmente arbitrária, sem regra que as explique. Ex: (**xuxu-** chuchu). Nesses casos, Oliveira (2005) afirma que:

atividades como o 'treino ortográfico' não resolvem nada (ou resolvem apenas a palavra treinada) e são uma verdadeira tortura para os aprendizes. O ideal, aqui, é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente perigosas e que permita a eles a consulta ao dicionário para resolver esses casos. (Oliveira, 2005, p. 52)

Assim como Morais (2010), Oliveira (2005) também defende um trabalho sistematizado com uso do dicionário para apoio em relação às arbitrariedades ortográficas.

h) Violação na escrita de sequências de palavras: refere-se aos desvios ortográficos em relação à segmentação ou não das palavras, visto que “a fala

segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido.” (Oliveira, 2005, p. 53) Por exemplo, o aluno escreve **Comio biscoito** no lugar de “Comi o biscoito”.

i) Outros casos: aqui Oliveira (2005) agrupa quaisquer casos acidentais não mencionados nas classificações anteriores e os casos de hipercorreção, os quais Zorzi (1998) chamou de generalização de regras, processo em que o aluno aplica uma regra de um grupo de palavras em outras palavras, ficando, porém, inaceitável para a norma ortográfica. (Ex: **fangil**-fingiu.)

Percebe-se que a proposta de Oliveira (2005) é bastante semelhante à de Morais (2010) e à de Zorzi (1998), mudando praticamente só a nomenclatura utilizada nas classificações dos erros ortográficos.

#### 2.4.5 Classificação de erros ortográficos na perspectiva de Miranda

Para finalizar esta seção, por último, mas não menos importante, apresentar-se-á a proposta de Miranda (2010) e sua análise sobre o erro ortográfico, dividida em cinco classificações. As duas primeiras referem-se a erros de natureza ortográfica e as três últimas, de natureza fonológica, as quais serão mencionadas a seguir.

a) Erros ortográficos decorrentes de irregularidades do sistema: problemas de escrita de palavras cuja grafia é arbitrária, indo ao encontro das ideias de Morais (2006), ao tratar das irregularidades ortográficas. É o caso, por exemplo, do fonema /s/, o qual pode ser representado por diversos grafemas. (Ex: **cino**-sino).

b) Erros ortográficos decorrentes da não-observância de regras contextuais: são erros relacionados ao contexto em que está inserida a letra na palavra. Essa classificação também vai ao encontro de Morais (2010), quando este trata sobre as regularidades contextuais, isto é, existe uma regra ortográfica para aquele contexto. É o caso, por exemplo, de rr, cuja regra menciona que só devem ser utilizados no meio da palavra, entre duas vogais, representando som forte. (Ex: **bara**-barra)

Miranda (2010) continua sua análise, tratando também sobre erros decorrentes de incertezas representacionais relacionadas à fonologia, relacionados às vogais e à estrutura silábica da língua portuguesa, os quais serão apresentados a seguir.

c) Erros relativos à grafia das vogais átonas finais: problemas de escrita que consistem em trocar as vogais átonas em final de sílaba “e” e “o” por “i” e “u”. Embora



Morais (2006) e Zorzi (1998) mencionem uma regularidade contextual para o uso dessas vogais em sílaba final, Moresco (2010) reitera que esse desvio pode ser explicado pelo processo fonológico de harmonização vocálica, isto é, quando há a substituição de uma vogal média(e/o) por uma alta(i/u). Em **pirigu**(perigo) e **custumi**(costume), as vogais “e” e “o” tendem a ficar altas, por conta das vogais posicionadas na sílaba tônica, que são altas (“i” e “u”), conforme a classificação de Câmara Jr (1996), levando o aluno ao erro ortográfico.

d) Erros relativos à grafia das vogais pretônicas: relacionam-se a problemas de escrita relacionados à vogal pretônica, isto é, à que antecede a sílaba tônica, podendo ser modificada, se a sílaba tônica for alta em seguida. Por exemplo, em **vistido**(vestido), o aluno pode ser levado a escrever dessa forma, trocando o “e” por “i”, porque o contexto seguinte (sílaba tônica) apresenta vogal alta (i), interferindo, assim, na média alta anterior(e). Bisol (1981) afirma que a vogal pretônica é instável e pode ter sua qualidade modificada, dependendo da altura da tônica.

e) Erros que envolvem a grafia de sílabas: dizem respeito à dúvida que muitos educandos apresentam principalmente na escrita de palavras com estrutura silábica complexa. Por exemplo, na palavra **trasprote**(transporte), percebe-se não um erro de motivação fonética, mas de consciência fonológica referente à estrutura da sílaba.

Em vista disso, é prudente afirmar que há a necessidade de um olhar atento por parte do docente em relação ao processo de apropriação da escrita e suas dificuldades, e que a ortografia não deve ser colocada em segundo plano nas aulas de língua materna. Já que a escola cobra tanto do aluno o “escrever correto”, ela precisa oferecer subsídios para isso, e não somente atribuir esse papel às práticas de leitura do aluno que, por sinal, estão cada vez mais escassas.

São muitos os estudos relacionados aos erros ortográficos, os quais servem como orientação para que o professor compreenda a natureza destes, identificando quais são mais evidentes em sua turma, com vistas a buscar estratégias pedagógicas específicas que ajudem a minimizar esses problemas na escrita de seus alunos.

Diante de toda essa categorização de erros ortográficos e da análise-piloto de uma produção textual proposta a uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, a professora-pesquisadora fez um levantamento minucioso e observou, nos textos de

alguns alunos, uma ocorrência considerável de hipercorreção, um desvio ortográfico que será o foco desta pesquisa, a ser explanado no próximo capítulo.

### 3 A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO

Neste capítulo, será dada uma atenção especial para o fenômeno linguístico que é o foco desta pesquisa: a hipercorreção na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Antes de aprofundar o conceito de hipercorreção, foco deste trabalho, faz-se necessário discorrer sobre variação linguística, utilizada pela sociedade como instrumento de avaliação, que entende que ensinar a “língua certa” é um modo de inserir o indivíduo na cultura letrada. Porém, o ideal é que a escola, no papel do professor, mostre que as diferentes formas de uso da língua, incluindo a norma-padrão, são adequadas em contextos específicos. Para Bagno (2011), isso favorece o aprendizado da língua e evita a insegurança linguística do educando.

Entretanto, os preceitos da gramática normativa sugerem que a norma-padrão está associada à classe social ou ao status. Sendo assim, no pensamento de Travaglia (2006),

tais normas são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores, e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral. Além disso, ignorando e depreciando as outras variedades da língua com base em fatores não estritamente linguísticos, criam-se preconceitos de toda espécie, por basear-se em parâmetros muitas vezes equivocados, tais como: purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (econômico, cultural, político), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição) (Travaglia, 2006, p. 226).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), quando a norma-padrão está associada ao status, os usuários da língua tentam adequar sua fala ao modelo prestigiado pela sociedade ao reconhecerem sua variedade linguística estigmatizada. Na concepção de Bagno (2003, p. 66), “tudo o que não se encaixa nesse modelo é considerado ‘feio’, ‘indigno’, ‘corrompido’, ‘inculto’”.

Portanto, se é na escola que as regras da gramática normativa são ensinadas, é preciso haver cuidado de não identificar como erro as variedades que não estejam conforme o padrão, visto que o uso de tais formas pode ser pertinente em determinadas situações.

A hipercorreção é um desvio ortográfico que, como o próprio nome já diz, é uma tentativa exagerada de correção, isto é, de corrigir o que não precisa. Esse fenômeno

ocorre quando o aluno entende como incorreta uma forma correta da língua, e acaba trocando por uma outra forma que considera adequada, com o objetivo de alcançar o padrão prestigiado socialmente. Isso acontece por “insegurança linguística”, termo utilizado por Labov (2008, p.162), ou por uma tentativa de acertar, visto que as regras do sistema ortográfico ainda estão em construção para este aluno.

O Dicionário eletrônico Houaiss apresenta o conceito de hipercorreção como sinônimo de “ultracorreção”:

ULTRACORREÇÃO: fenômeno que se produz quando o falante estranha, e interpreta como incorreta, uma forma correta da língua e, em consequência, acaba trocando-a por uma outra forma que ele considera culta; nessa busca excessiva de correção [...], nota-se em geral o temor do falante de revelar uma classe de origem socialmente discriminada; hipercorreção, hiperurbanismo (Houaiss, 2001 apud Bortone, Alves, 2014, p. 133).

Percebe-se, assim, que a hipercorreção ocorre com pessoas que, no intuito de falarem corretamente, equivocam-se e fazem uma correção indevida, isto é, corrigindo o que não tinha erro, a fim de obterem prestígio social.

Na próxima seção, explorar-se-á com mais detalhes o conceito de hipercorreção, suas motivações e maiores ocorrências na escrita de alunos, em especial do sétimo ano do Ensino Fundamental.

### **3.1 Definição e Caracterização de Hipercorreção**

O termo hipercorreção, assim designado por Labov (2008), diz respeito a uma regra que foi aprendida de maneira correta em algumas palavras, mas aplicada inadequadamente em outras. O referido autor considera que

a grande flutuação na variação estilística exibida pelos falantes da classe média baixa, sua hipersensibilidade a traços estigmatizados que eles mesmos usam e a percepção inexata de sua própria fala, tudo isso aponta para um alto grau de insegurança linguística nesses falantes. (Labov, 2008, p.161-162)

Dessa forma, a insegurança linguística acontece com indivíduos que vivenciam situações em que buscam evitar erros, para os quais já foram advertidos, e acabam aplicando uma regra em um contexto não cabível.

Bagno (2011), tomando como base os estudos de Labov (2008), avalia que a hipercorreção é fruto dessa “insegurança linguística”, típica nas classes sociais mais inferiores, constituindo um resultado do anseio que o falante tem de conseguir prestígio e reconhecimento social, ao perceber que sua variedade linguística é estigmatizada. Dessa forma, a hipercorreção manifesta-se “quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário de língua ‘boa’, acaba ‘acertando demais’ e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa” (Bagno, 2011, p. 949).

Na visão de Bortone e Alves (2014),

geralmente as pessoas que cometem hipercorreção tem algum conhecimento da norma-padrão e estão preocupadas com o correto uso do idioma. São pessoas inseridas em um processo de mobilidade social, pois os indivíduos, quando aspiram mudar de classe social, deparam com uma modalidade nova de fala, e isso acarreta insegurança. (Bortone e Alves, 2014, p. 130)

Por esse motivo, a hipercorreção, geralmente, é cometida por indivíduos em fase de apropriação de escrita, isto é, que já apresentam um certo domínio de escrita, visto que têm como objetivo o acerto, preocupando-se com o uso correto da língua.

Fundamentando-se em Labov (1972), Bortone e Alves (2014) mencionam que a hipercorreção resulta de dois fatores:

(i) A insegurança linguística do aluno frente às pressões do ensino, quando o estudante não conseguiu ainda interiorizar as regras da norma-padrão. Ao produzir uma redação que exija um estilo cuidado, o aluno tenta ser o mais correto possível, o que o leva, muitas vezes, a cometer hipercorreção.

(ii) Uma tendência a imitar os padrões de prestígio da classe média adotados pela escola, uma ‘hipercorreção de cima’, como denominou Labov (1972), que representa um processo claro de correção e coerção social aplicado às formas linguísticas. (Bortone e Alves, 2014, p. 135.)

Desse modo, segundo Bortone e Alves (2014), a hipercorreção ocorre porque, diante de uma variedade mais prestigiada, considerada mais correta do que as demais, os falantes tendem a corrigir o que supõem estar errado, com base em regras já internalizadas.

Um contexto bastante comum de hipercorreção, observado na turma participante da pesquisa, é a troca da semivogal /u/ por L na escrita de verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, a exemplos de **fugil, comel, guardol**, cujas hipóteses, motivações e intervenções constituem tema desta pesquisa, as quais serão explanadas no decorrer deste trabalho.

Conforme já discutido, o processo de hipercorreção leva a aplicar uma regra ortográfica válida em algumas palavras, porém, ao ser aplicada em outras, gera inaceitabilidade nas regras formais da comunicação escrita, como transcrito a seguir:

casos como falar 'pilha' no lugar de pia é próprio dos falantes em cuja variedade linguística o fonema [λ] – representado ortograficamente pelo dígrafo 'lh' – não é pronunciado. Ao aprenderem a variante padrão, esses falantes, ao mesmo tempo em que aprendem a pronunciar filha no lugar de fia ou palha no lugar de paia, formulam a hipótese de que 'lh' é o equivalente de 'i', no contexto dessa vogal seguida de outra, formando um hiato, produzindo assim a hipercorreção (Bortone; Alves, 2014, p. 131).

Percebe-se, assim, que a hipercorreção é um levantamento de hipóteses realizado pelo aluno, na tentativa de escrever, segundo a norma ortográfica.

De acordo com Bagno (2011), uma pessoa comete hipercorreção de duas maneiras:

1º princípio da hipercorreção – Entre uma forma *A*, habitual e espontânea, e uma forma *B*, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma *B* em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado.

2º princípio da hipercorreção – Entre uma forma *x*, já incorporada à gramática do PB [português brasileiro], e uma forma *y*, já presente no padrão normativo, a pessoa opta pela forma *y* para não sofrer estigma de seus pares e, assim, preservar a sua imagem (Bagno, 2011, p. 954-955.)

Na percepção desse autor, o primeiro princípio é o mais comum, especialmente em casos de escrita monitorada, em que as pessoas, até mesmo as mais escolarizadas, optam por formas mais tradicionais. O fato de pessoas com maior nível de letramento escolherem escrever dessa forma caracteriza o 2º princípio de hipercorreção, ou seja, quando não querem se sentir diminuídas perante seus semelhantes por conta de suas escolhas linguísticas, preferem fazer usos mais tradicionais e menos espontâneos da língua.

Veja-se o caso da consoante “l” em final de sílaba que é pronunciada como semivogal (como se fosse um “u”): portanto, “barril” se pronuncia “barriu”. Uma das exigências escolares consiste em exigir a grafia correta das palavras, e penalizar aqueles que não o fazem. Contudo, na mesma posição (final de sílaba) também ocorrem semivogais, como em “tingiu”. Uma das estratégias do professor, nesse caso, seria corrigir erros como “barriu”, o que levaria os alunos a não empregar mais o “u” nesta posição. Entretanto, a mesma orientação que leva à escrita correta de “barril” leva a errar a grafia de “tingiu”, que é escrita com “u”.

Portanto, surge o questionamento: quando utilizar “l” ou “u” em final de sílaba para representar o fonema /u/? Muitos erros de escrita se devem a este fenômeno nomeado de hipercorreção ou generalização de regras, no qual o aluno aplica uma regra adequada em certo grupo de palavras, mas inadequado em outro.

Sobre os casos de hipercorreção, Bortoni-Ricardo (2014) afirma:

chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar ‘previlégio’ imaginando que privilégio é errado; pronunciar ‘bandeija’ achando que bandeja é errado. Pronunciar ‘telha de aranha’ achando que teia de aranha é errado. (Bortoni, 2004, p. 24)

Em outras palavras, por desconhecimento das normas ortográficas da língua, os alunos, no momento de escrever algumas palavras, entendem a forma convencionada como errada, e passam a generalizar regras, escrevendo, por exemplo, “tingil” e “sorril”, aplicando a regra de “fuzil” e “barril”.

Durante a observação dos dados nos textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, pontuou-se que, embora os mesmos já tenham passado pela fase da alfabetização(aquisição da escrita), ainda apresentam em suas produções escritas variados problemas ortográficos, e um dos que chamou a atenção da professora-pesquisadora, foi o fenômeno de hipercorreção especificamente na escrita de verbos na terceira pessoa do singular(terminados em “u”), os quais alguns alunos grafam com terminação “l”.(Ex: **beijol**-beijou; **comel**-comeu; **partil**-partiu). A seguir, serão apresentados os estudos de renomados estudiosos de ortografia sobre o fenômeno de hipercorreção.

### 3.2 A Hipercorreção na Perspectiva de Diferentes Autores

Morais (2010) conceitua os problemas ortográficos em regulares ou irregulares. O fenômeno de hipercorreção é visto por esse autor como uma regularidade morfológico-gramatical, isto é, são os aspectos gramaticais que determinam a letra que será empregada na escrita. Dessa forma, os verbos flexionados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo (pulou, bebeu, fugiu), serão sempre grafados com U final, constituindo uma regra. Já os substantivos (cachecol, anel, barril), serão, em sua maioria, escritos com L final. Alguns casos específicos como **chapéu** e **céu**, constituem exceções e fazem parte das irregularidades ortográficas.

Cagliari(2009b), em relação ao fenômeno de hipercorreção, afirma que este é muito comum quando o aluno já conhece a grafia de certas palavras e passa a generalizar esse modo de escrita. Para esse autor, o aluno entende que, “(...)como muitas palavras que terminam em ‘e’ são pronunciadas com ‘i’, escreve todas as palavras com som de ‘i’ no final com a letra ‘e’” (Cagliari, 2009b, p.141). Da mesma forma, como muitas palavras terminam em “l” com som de “u”, o aprendiz passa a aplicar essa regra em todas as palavras que terminam com som de “u”, por exemplo em **brincol (brincou)**.

Zorzi (1998) conceitua esse mesmo fenômeno como generalização de regras, no qual o aprendiz generaliza algumas regras de escrita, entretanto aplica-as a contextos inapropriados. Para o autor:

uma criança pode compreender, por exemplo, que embora certas palavras sejam pronunciadas com o som de /i/ ou com o som de /u/, elas podem ser escritas com as letras **e**, **o** ou **l**: “**mininu**” grafa-se com **e** e com **o-menino**, “**sautu**” escreve-se com **l** e com **o** – **salto**. Nestes casos, o fonema /i/ transformou-se na letra **e** enquanto que o fonema /u/ transformou-se em **o** e em **l**. (Zorzi,1998, p. 39)

Nessa perspectiva, a generalização de regras refere-se a alterações em regras de escrita convencional em contextos nem sempre adequados, fazendo com que **fugiu** seja escrito como **fugil**.

Oliveira (2005), assim como Cagliari(2009b), nomeia o fenômeno de hipercorreção, considerado frequente na escrita dos alunos. Para o autor, “os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são



esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo eles podem aparecer para certos problemas, mas não aparecer para outros.” (Oliveira, 2005, p. 53)

Na visão de Oliveira (2005, p.53), em relação à grafia dos verbos flexionados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo, há uma “intervenção simples” que pode ajudar os alunos a solucionar a dúvida. Esses verbos, os quais muitas vezes são grafados com “l” final pelos alunos (**cantol, comel, abril**) serão sempre grafados com “u” no final, jamais com “l”.

Nesse caso, cabem ao professor intervenções pedagógicas que levem o aluno a compreender que se trata da classe dos verbos, a única que pode ser flexionada em tempo e pessoa, e como tal, sempre será escrita com “u” final. Para essa regra, não há exceção: cantou, comeu, abriu etc. Dessa forma, é conveniente um trabalho pensado na classe gramatical das palavras: verbos sempre grafados com U final, substantivos e adjetivos com a terminação L final(geralmente).

Em contrapartida, ocorrerão alguns casos de substantivos e adjetivos com a terminação U, o que constituirá, nesse caso, irregularidade ortográfica, a exemplo de “véu” e “chapéu”. Nesse contexto, não cabe somente uma “intervenção simples”, proposta por Oliveira (2005), mas uma intervenção mediada pelo uso do dicionário, instrumento essencial no ensino eficaz de ortografia e suas particularidades, conforme Morais (2006), como também outras atividades direcionadas a essa troca de letras específicas cometida pelos alunos.

Miranda (2010), ao encontro de Morais (2010), nomeia o processo de hipercorreção como erro ortográfico decorrente da não-observância de regras contextuais, ou seja, erro relacionado ao contexto em que está inserida a letra na palavra. É o caso que está sendo estudado nesta pesquisa, de verbos flexionados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo, cuja regra menciona que sempre devem ser grafados com terminação U. (Ex: abriu, comeu, partiu).

A hipercorreção é entendida como uma hipótese que o aluno realiza, ao internalizar uma regra e querer aplicá-la em todas as situações, com o objetivo de escrever conforme a convenção ortográfica. Por esse motivo, esse desvio ortográfico não deve ser visto como incompetência do aluno, mas como uma tentativa de chegar ao acerto. Em vez de punir o aluno e riscar esses “erros”, que nada mais são que

suposições de escrita, o professor deve se atentar às razões desses desvios ortográficos e proporcionar ao aluno intervenções eficazes de ensino de ortografia, para que o mesmo reflita sobre seu erro e apresente cada vez mais familiaridade com as normas de escrita.

### **3.3 Alguns Dados de Hipercorreção em Textos de Alunos do 7º ano**

Nesta seção, apresentar-se-ão alguns exemplos de hipercorreção cometidos por alunos de 7º ano, como ilustração desse fenômeno linguístico.

Como já dito anteriormente, o sistema ortográfico é complexo e repleto de regularidades e irregularidades, precisando ser ensinado na escola de maneira eficaz. Para isso, o docente precisa conhecer os desvios de escrita de seus alunos, e reconhecer neles uma tentativa de compreensão do funcionamento das regras ortográficas.

Muitos professores, no ato da avaliação, priorizam a ortografia, sem dar o devido suporte e, conseqüentemente, muitos alunos “saem da escola traumatizados com o mistério da grafia das palavras e com o pavor do fantasma da avaliação que podem encontrar em qualquer um que vá ler o que escreverem.” (Cagliari, 1999a, p.78)

Os erros de escrita do aluno devem funcionar como pistas para a devida intervenção pedagógica que o professor precisa realizar a fim de refletir sobre ortografia na sala de aula. Moraes (2007, p.47) afirma que o docente deve “olhar com olhos cuidadosos” para a escrita de seus alunos, não somente pontuando os erros e acertos, mas mapeando e registrando as produções escritas, de forma periódica. Dessa forma, o ensino será ajustado conforme as necessidades da classe.

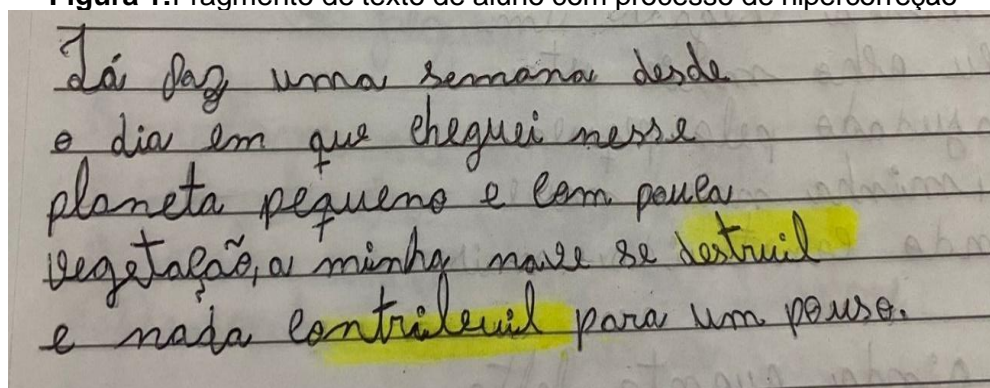
A proposta de produção textual exemplificada, a seguir, solicitava que o aluno escrevesse um poema narrativo, no qual ele imaginasse que morava no Planeta do Pequeno Príncipe e que aventuras realizaria nesse ambiente. Essa foi uma das propostas de atividade do Projeto de leitura da obra literária *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint Exupery, traduzido por Mário Quintana.

A escolha da produção de “poema narrativo” deve-se ao fato de ser o gênero textual sugerido pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), na

grade curricular do mês vigente. Como estava sendo desenvolvido um projeto de Leitura relacionado à obra “O Pequeno Príncipe”, a professora-pesquisadora associou o gênero proposto do mês à obra literária que estava sendo trabalhada com os alunos.

Vejam-se, a seguir, alguns exemplos do fenômeno de hipercorreção cometidos por quatro alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, turma participante desta pesquisa. Tais alunos, como forma de preservar suas identidades, serão especificados pelas letras do alfabeto.

**Figura 1:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno F

Como visto nessa figura, pode-se observar que o aluno F cometeu hipercorreção, ao grafar **destruil** e **contribuil** no lugar de “destruiu” e “contribuiu”, aplicando nessas palavras a mesma regra (que ele já tem internalizada) dos substantivos “Brasil” e “funil”, por exemplo.

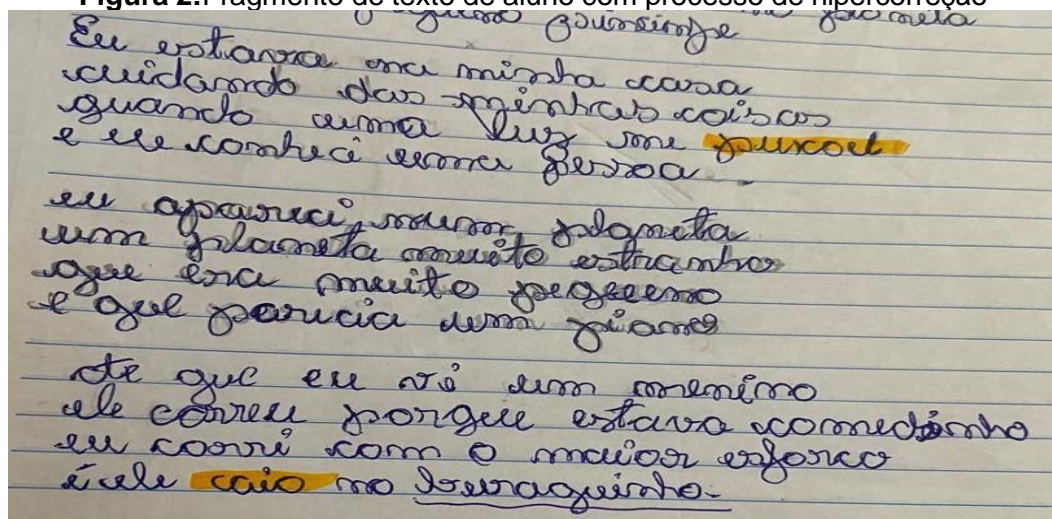
Segundo Bortone e Alves,

no intuito de escreverem corretamente palavras que terminam com este som, os alunos ficam inseguros quanto a sua grafia. Como já existe a tendência de considerarem a letra “u” errada, optam pela letra “l” e assim incorrem na hipercorreção, como pode ocorrer com as palavras “altoridade”, “altomóveis” e “partil”. (Bortone e Alves, 2014, p.142)

No exemplo do aluno F, este utilizou uma consoante velar [l] vocalizada, isto é, ele lembrou que a palavra “funil” é escrita com “l”, embora apresente a pronúncia de “u”. Logo, ele faz o seguinte raciocínio: se ele pronuncia a palavra “distribuiu” com som de “u”, então ela deve ser escrita com “l”, como a palavra “funil”.

A seguir, apresentar-se-á mais um exemplo extraído da pesquisa-piloto, no qual, além de hipercorreção, o aluno também cometeu o processo de neutralização.

**Figura 2:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



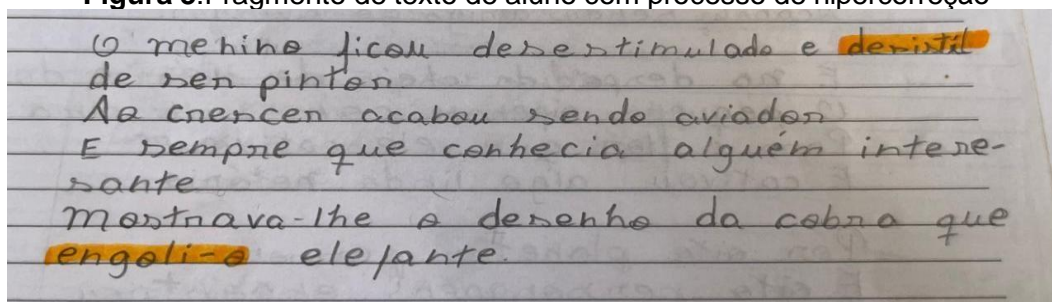
**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno E

O aluno E cometeu o mesmo processo, porém de maneira mais inusitada, ao escrever **puxol** e **caio**, no lugar de “puxou” e “caiu”, denunciando mais uma forma de registro de verbos na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito, com a terminação “O”. Tal ocorrência pode ser explicada pelo fato de substantivos terminados pela vogal “O” átona apresentarem som de “U”, como é o caso de “garoto”, “ovo”, “biscoito” etc., resultando em uma neutralização, o que levou o aluno a trocar a semivogal U por O.

De acordo com Cristófar-Silva (2003, p.74), “as vogais [i,u] ocorrem em português não apenas como glides em ditongos, mas ocorrem também como monotongos em posição átona final em palavras como ‘safari’ e ‘pato’”, levando o aluno a cometer o processo de neutralização.

Em seguida, será apresentado mais um exemplo extraído da pesquisa-piloto, como observado na figura 03.

**Figura 3:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção

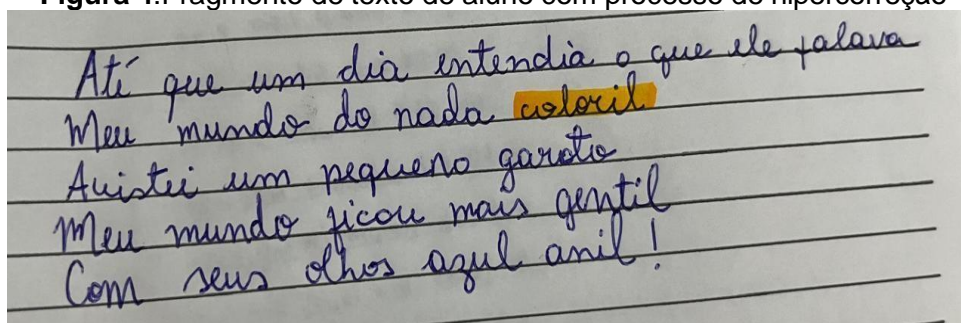


**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno A

O aluno A também apresenta dificuldade na escrita de verbos no pretérito na 3ª pessoa do singular, grafando **desistil** no lugar de “desistiu”, o que resulta em uma hipercorreção, ao aplicar a mesma regra de classes nominais terminadas em L, como “barril”. Ao mesmo tempo, no último verso, ele grafa **engoli-o**, uma forma indevida de escrita, a qual deveria ser grafada “engoliu”. Além disso, observa-se, nessa ocorrência a presença de uma neutralização, ao trocar a terminação U do verbo por O, e ainda aplicou uma hifenização, erroneamente.

Veja-se agora um último exemplo de hipercorreção, em que o aluno aplica uma regra de uma determinada classe de palavras inadequadamente em outra.

**Figura 4:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno K

Como visto no texto acima, na figura 04, o aluno K, ao escrever **coloril**, aplicou o conhecimento internalizado que ele tem sobre os adjetivos escritos (gentil, azul, anil), levando-o a aplicar a mesma regra dessa classe gramatical ao verbo, o que se subentende que ele fez uma hipercorreção ou generalização de regras. Esse exemplo, como todos os outros, ilustra a premissa de Labov (2008) sobre a insegurança linguística do aluno, isto é, quando este ainda não internalizou as regras da norma-

padrão e acaba errando querendo acertar. Na opinião de Labov (2008, p. 155), a hipercorreção é tal qual “uma aplicação equivocada de uma regra aprendida imperfeitamente”.

É notável que esses erros de hipercorreção são resultantes da não-apropriação de regras morfossintáticas, ou seja, a apropriação de uma regra morfossintática sanaria esse tipo de desvio. A dificuldade, entretanto, é compreendida pelo fato de o ditongo /iw/ da terminação de verbos também estar presente em palavras (geralmente substantivos) terminadas com IO (navio) ou com IL (barril). Sendo assim, a análise fonológica torna-se insuficiente, pois também é preciso considerar a regra morfossintática.

Essas ocorrências de hipercorreção, juntamente com mais quatro casos na turma, chamaram a atenção da professora-pesquisadora, o que a levou a considerar as hipóteses do aluno e entendê-las como uma tentativa de escrever correto. O aluno não pode ser considerado um ser vazio, no qual são inseridas informações, mas é sujeito ativo da aprendizagem, construindo seus conhecimentos sociocognitivamente.

Nos fenômenos de hipercorreção exemplificados, o aluno faz generalizações a partir de regras que ele já tem internalizadas. A partir da escrita de BARRIL e ANZOL, ele é capaz de generalizar ao escrever CONTRIBUIL e PUXOL, visto serem representações resultantes do uso.

A partir daí, serão exploradas estratégias pedagógicas direcionadas no sentido de possibilitar aos alunos a construção de um saber sistematizado e reflexivo sobre a ortografia da língua portuguesa.

Para trabalhar o fenômeno de hipercorreção em sala de aula, além do uso do dicionário e das práticas constantes de leitura, as quais são fundamentais para o desenvolvimento da competência ortográfica, fazem-se necessárias intervenções pedagógicas que auxiliem o aluno a refletir sobre sua produção escrita. Tais propostas interventivas serão apresentadas no capítulo sete (7) deste trabalho e servirão como base para a elaboração de um caderno didático.

## 4 FONOLOGIA E ORTOGRAFIA

Neste capítulo, será tratada a íntima relação entre ortografia e fonologia, com vistas a entender muitos desvios ortográficos na escrita dos alunos, já que o desenvolvimento da consciência fonológica é pré-requisito para o aprendizado de ortografia.

Nos estudos mais atuais sobre apropriação da linguagem escrita, infelizmente, encontram-se em destaque as práticas escolares baseadas em tarefas de codificação e de decodificação da ortografia, envolvendo cópias enfadonhas, ditados sem reflexão, repetições de palavras etc. Embora a escola exija o “escrever certo” e repreenda o aluno que não o faz, não oferece subsídios eficazes para que o educando apresente uma boa escrita ortográfica.

O professor, por conta de uma formação deficitária, corrige os erros ortográficos do aluno, sem compreender as causas de tais erros e os aspectos fonético-fonológicos que levam a esses desvios. Infelizmente, o ensino de Fonética e Fonologia é extremamente limitado no ensino superior, especificamente no curso de Letras, restringindo-se a apenas uma disciplina (na maioria das universidades), reduzida a conceitos superficiais de Fonética, como distinção entre letras e fonemas, contagem de fonemas etc.

Outro grave empecilho é a não oferta das disciplinas de Fonética e Fonologia nos cursos de Pedagogia, cujos profissionais são os responsáveis por acompanhar os educandos na fase inicial de apropriação da leitura e da escrita. O resultado de tudo isso é o ensino de ortografia cada vez mais crucial e comprometido (quando há).

A Fonologia é o ramo da Linguística responsável por estudar os sons da língua, e como eles se organizam, estabelecendo as distinções entre os fonemas. Diferentemente da Fonética, a Fonologia não leva em consideração as variações dialetais, mas as distinções provocadas pela presença (ou ausência) de determinado fonema nas palavras. Dessa forma, o principal motivo de muitos problemas de escrita ortográfica é proveniente da influência da fonologia na escrita.

A consciência fonológica é de extrema importância na aprendizagem da leitura e da escrita, por proporcionar ao educando a capacidade de identificar as unidades

da oralidade, ao isolar sílabas, unidades dentro da sílaba e sons da fala. (Freitas et al, 2007)

Bortoni-Ricardo (2013, p. 33) menciona que “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler.” Desse modo, o conhecimento fonológico é primordial no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mais especificamente no ensino de ortografia, porém falta estudo e dedicação por parte dos docentes no que diz respeito a conhecer a natureza dos desvios ortográficos de seus alunos e buscar novas estratégias para o ensino da ortografia.

O conhecimento do professor nas áreas de Fonética e Fonologia é primordial para um trabalho produtivo no ensino da ortografia, pois só dessa forma, ele conseguirá compreender a profunda relação entre o sistema ortográfico e o fonológico.

A fonologia tem extrema ligação com a ortografia, pois o desenvolvimento da consciência de sílabas e palavras e a consciência fonêmica (nível mais complexo) são condições essenciais para o desenvolvimento da escrita ortográfica. É preciso que o professor tenha o olhar atento para saber diferenciar se os desvios de escrita de seus alunos são de ordem ortográfica, fonética ou fonológica, para que ele possa intervir de maneira adequada e assertiva.

#### **4.1 Teoria da Sílaba: a troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” à luz da Fonologia**

Nesta seção, será apresentada uma breve noção de sílaba, tendo em vista que a teoria da sílaba é um aspecto fonológico que explica o motivo da troca de /u/ por L na escrita de verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, objeto de estudo desta pesquisa.

Seara; Nunes e Volcão (2022) esclarecem que, no senso comum, o conceito de sílaba parece ser fácil e corriqueiro. Porém, na verdade, é um conceito bastante complexo, sobre o qual não existe somente uma teoria específica. Para as autoras, sílaba é uma unidade prosódica, que possui uma estrutura interna e é elemento essencial para o entendimento das regras fonológicas.

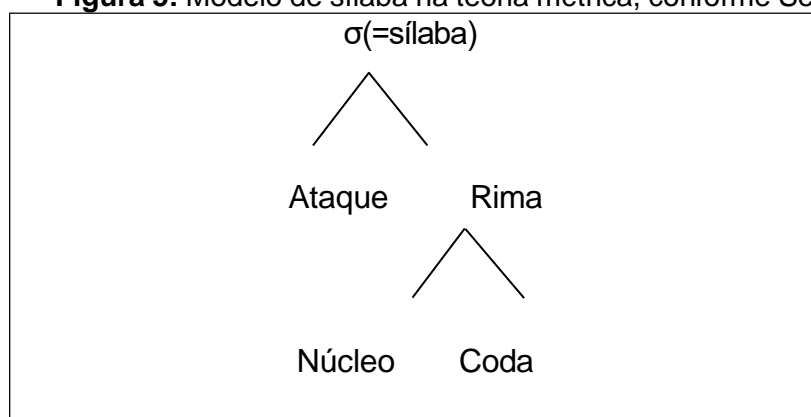


Bisol (2014) defende que a sílaba, sem dúvida, é uma unidade prosódica que tem sempre como núcleo uma vogal, que é o elemento de maior sonoridade, rodeado pelas consoantes ou glides. Nesse contexto, “a sílaba é a categoria basilar da hierarquia prosódica.” (Bisol, 2014, p. 262)

Para Câmara Jr. (1996), a sílaba é constituída pelo: ápice (núcleo ou pico) da sílaba, que é formado por uma vogal; pelo acento (onset ou ataque), que é constituído por uma ou duas consoantes, antes do núcleo; e pelo declive (ou coda), composto por uma das seguintes consoantes /r/, /l/, /s/ e /n/, e os glides (ou semivogais) /j/ e /w/, após o núcleo. Exemplificando: na palavra “MEL”, o acento é constituído pelo fonema /m/, o ápice da sílaba pelo fonema /e/ e o declive pelo /l/.

Segundo Bisol (2014), a sílaba apresenta uma estrutura hierárquica entre os elementos que a compõem, ou seja, entre rima e ataque e entre núcleo e coda. (Entenda-se rima como a soma entre núcleo e coda). Em outras palavras, o ápice(núcleo) é obrigatório na sílaba; já o onset e a coda são opcionais. Veja-se o esquema abaixo, que representa a estrutura silábica do Português brasileiro:

**Figura 5:** Modelo de sílaba na teoria métrica, conforme Selkirk(1982)



**Fonte:** Collischonn (2005, p. 102)

A provável hipótese para a troca da semivogal /u/ pelo grafema “L” logo após o ápice, isto é, na posição de coda ou declive, acontece pelo fato desse grafema apresentar o mesmo som da semivogal /u/ em posição final de sílaba, a exemplo de “fuzil” e “partiu”.

Ainda sobre este aspecto, Faraco menciona que:

(...) as formas de pronunciar a língua vão se alterando com o passar do tempo e a grafia se mantém constante. Um exemplo disso é a

pronúncia do | l | em final de sílaba. Quando se fixou a grafia, havia uma diferença sonora entre mau e mal; a primeira se dizia | m a w | e a segunda | m a l |. Em consequência, receberam grafias diferentes. Hoje, a maioria dos brasileiros não as distingue mais na fala: ambas são ditas | m a w |. Ocorreu uma mudança na pronúncia da língua que afetou o | l | no final de sílaba, transformando-o em | w |. A grafia, porém, mantém a diferença; e a questão de saber se | w | se grafa com l ou u passou a ser, para o usuário brasileiro, uma opção arbitrária. (Faraco, 2010, p. 12).

Compreende-se, desse modo, a confusão que o aluno faz ao grafar o verbo **medil**, por exemplo, trocando a semivogal /u/ por “l”, necessitando de um esforço maior para entender as representações arbitrárias e as situações de regularidades do sistema linguístico.

Nas seções posteriores, tratar-se-á o comportamento das vogais e semivogais na estrutura interna da sílaba.

## 4.2 A Teoria da Sílaba e as Vogais

Na Educação Infantil, ensina-se que existem somente cinco vogais no alfabeto da língua portuguesa, mas, na verdade, na língua oral, há sete fonemas vocálicos, que são definidos de acordo com a posição que ocupam na sílaba e sua tonicidade.

Segundo Volcão et al (2015),

os sons vocálicos se diferenciam dos consonantais pela inexistência de obstrução à saída de ar no trato vocal. Eles devem ser produzidos de modo que o estreitamento gerado pelo movimento dos articuladores não produza fricção. Sua emissão é realizada com a vibração das pregas vocais, sendo por isso considerados sons vozeados ou sonoros. (Volcão et al, 2011, p.25-26)

Desse modo, as vogais são sons produzidos sem obstáculo no trato vocal, de modo que o fluxo de ar passa livremente durante a fala, e apresentam traço de sonoridade obrigatório.

Ainda de acordo com a autora, as vogais são caracterizadas por meio dos seguintes critérios: altura, avanço/recuo da língua e arredondamento dos lábios. Também podem ser analisadas como orais e nasais.

Câmara Jr. (2000) classifica o sistema vocálico do português em sete vogais ou fonemas vocálicos:

anterior baixa (/a/), anterior média de 1º grau (/é/), anterior média de 2º grau (/ê/), anterior alta (/i/), posterior média de 1º grau arredondada (/ó/), posterior média de 2º grau arredondada (/ô/), posterior alta arredondada (/u/). (Câmara Jr, 2000, p. 23).

Em suma, observe-se o quadro abaixo com o sistema vocálico do Português Brasileiro, conforme Câmara Jr:

**Quadro 1:** Classificação das vogais na perspectiva de Câmara Jr.

Altas	/u/		/i/
Médias	/ô/		/ê/ (2º grau)
Médias	/ó/		/è/ (1º grau)
Baixa		/a/	

**Fonte:** Câmara Jr. (1996, p. 43)

Posterior aos estudos de Câmara Jr, de 1953, Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), criada em 1959 pelo Ministério da Educação, apresenta os seguintes critérios de classificação para as vogais do Português brasileiro:

- Quanto à zona de articulação: anteriores, médias e posteriores;
- Quanto ao timbre: abertas, fechadas e reduzidas;
- Quanto ao papel das cavidades bucal e nasal: orais e nasais;
- Quanto à intensidade: átonas e tônicas. (Roberto, 2016, p.54)

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), conforme apresentado anteriormente, não apresenta como critério de classificação das vogais a elevação da língua, proposta por Câmara Jr (1996).

É imprescindível observar a posição que as vogais assumem na palavra e sua tonicidade, a fim de classificá-las como vogais, assumindo o papel de núcleo silábico, ou semivogais, com papel de coda silábica.

A quantidade de vogais define a quantidade de sílabas em uma palavra, visto que toda sílaba apresenta obrigatoriamente um núcleo e este é ocupado por uma única vogal. Assim, na palavra “beijo”, há apenas duas sílabas, cujos núcleos são as vogais “i” e “o”, já que o “i” é uma semivogal e jamais fará papel de núcleo silábico.

As vogais sempre assumirão o papel de núcleo da sílaba, e as consoantes e semivogais ocuparão as partes extremas (onset e coda). Na perspectiva de Cristóvão-Silva (2003, p.152), “uma sílaba do português requer então que a posição da vogal seja preenchida, e o preenchimento das posições consonantais é opcional. Qualquer

vogal tônica ou átona do português brasileiro pode ocupar tal posição.” Portanto, na sílaba, a vogal é sempre obrigatória e os glides e consoantes são opcionais.

Na próxima seção, tratar-se-á sobre o comportamento das semivogais na formação da sílaba.

### 4.3 A Teoria da Sílaba e as Semivogais

As semivogais (ou glides) são vogais assilábicas, isto é, quando a vogal, em vez de ocupar o núcleo da sílaba, ocupa uma de suas margens, assim como as consoantes (Câmara Jr, 1996). Juntamente a uma vogal, constituirão um ditongo. Em outras palavras, de acordo com o autor, as vogais assilábicas /y/ e /w/, isto é, que funcionam no declive da sílaba, comportam-se como consoantes, podendo ser representadas na grafia pelas letras e/i, o/u.

Em relação ao ditongo, Cristófar-Silva (2003) aponta que este

consiste de uma sequência de segmentos vocálicos sendo que um dos segmentos é interpretado como vogal e o outro é interpretado como um glide. (...) O segmento interpretado como **vogal** no ditongo é aquele que tem proeminência acentual (ou seja, conta como uma unidade em termos acentuais). O segmento interpretado como **glide** no ditongo não tem proeminência acentual. (Cristófar-Silva, 2003, p.94)

Portanto, de acordo com a autora, na palavra “partiu”, o segmento “i” é considerado uma vogal e constitui o núcleo da sílaba. Já o segmento “u” é considerado um glide e, dessa forma, não pode formar uma sílaba independente. Infere-se, assim, que o glide sempre está ligado a uma vogal que representa o pico da sílaba no ditongo. E como o glide jamais ocupará o papel de núcleo silábico, nunca poderá receber acento gráfico.

Como o glide se posiciona em coda silábica, é analisado por alguns estudiosos, como fonema consonantal. Porém, “Câmara Junior (1989) já argumentava que o tepe só se realiza entre fonemas vocálicos. Assim, palavras como Europa, Cairo, beira etc. evidenciam o caráter vocálico dos glides.” (Roberto, 2016, p. 82)

Sobre os ditongos, existem os crescentes e os decrescentes. Estes são compostos por uma vogal + uma semivogal e são considerados “o ditongo legítimo, o

mais frequente, o mais aceito em termos fonológicos.” (Roberto, 2016, p.82) O motivo para isso, conforme linguistas renomados, como Bisol e Câmara Junior,

é que os ditongos crescentes (semivogal + vogal) não existem na origem das palavras e, portanto, podem variar livremente com o hiato (ex.: [‘swar ~ su’ar]. Há, no português, somente um tipo de ditongo crescente que não alterna com hiato: aqueles formados na sequência de consoantes oclusivas /k/ ou /g/ mais a semivogal /w/, seguida de /a/ ou /o/ (ex.: qual [‘kwaw]. (Hora,2009, p.25)

Na concepção de Bisol (2014, p.121), “nos ditongos decrescentes, a semivogal ocupa a posição da consoante, conseqüentemente fica na coda da sílaba. Nesse caso, os elementos [j] e [w] comutam com consoante (*mar, mau*).” Por esse motivo, o aluno, no momento da escrita, pode trocar a semivogal [w] pela consoante vocalizada “l”, por elas duas assumirem a mesma disposição fonológica como componente de uma sílaba.

Nos ditongos decrescentes orais com término em /u/, “os casos de sequências segmentais de vogal-glide, em que o glide é proveniente da vocalização do “l”, são transcritos como [vogal-w].” (Cristófaro-Silva, 2009, p.99). Podem-se citar como exemplos os verbos “fugiu”, “distribuiu”, os quais alguns alunos trocam “U” por “L”, pelo fato desta consoante vocalizada apresentar o som da semivogal /u/ na posição de coda.

Na seção subsequente, será feita uma breve discussão acerca da consoante // e seu comportamento na estrutura da sílaba.

#### **4.4 A Consoante // e as Relações com a Teoria da Sílaba**

Nesta seção será feita uma breve análise sobre a consoante //, visto que esta pode assumir diferentes papéis e fonemas em uma palavra, ocasionando dúvida na grafia em coda silábica, ao apresentar o som da semivogal /u/.

No português, o grafema L, que faz parte do grupo das consoantes líquidas, dependendo da posição que ocupa, pode apresentar diferenças articulatórias:

✓ dental ou alveolar: na posição de onset ou ataque (como em ‘lei’, ‘luz’ ou ‘lata’) ou como segundo elemento de encontro consonantal (como em ‘planeta’, ‘problema’ ou ‘flanela’);

✓ velar ou semivogal: na posição de coda diante de consoante ou em fim de palavra (como em 'farol', 'alto' ou 'pastel').

Para Silva (2022, p.15), “esta consoante líquida obtém esse nome justamente pelo seu caráter mutável”, ou seja, dependendo da posição ocupada na sílaba, a consoante “l” assume fonemas e pontos de articulação diferentes.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005),

o /l/ na posição pós-vocálica final em português brasileiro pode ser realizado como uma consoante lateral /l/ ou como vogal /u/. No Sul do Brasil, ainda encontramos a variante /l/, mas a variante /u/ está generalizada no português brasileiro contemporâneo. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 93)

Logo, a consoante “l”, na posição pós-vocálica, apresenta foneticamente o mesmo valor da semivogal /u/, o que provoca a troca entre os grafemas L e U na hora da escrita de palavras que tenham /u/ em posição de coda.

De acordo com Hora (2009), é “muito comum encontrar-se a substituição da lateral pela vogal “u”, principalmente em posição final, pois temos na Língua Portuguesa formas como “degrau”, “véu” etc. (Hora, 2009, p. 36). Por esse mesmo motivo, quando o aluno já tem internalizada a regra das classes nominais terminadas em “L”, como pastel, anzol, anil, ele realiza uma hipercorreção ao aplicar essa regra também aos verbos em terceira pessoa, como “**morrel**/morreu, **buscol**/buscou e **partil**/partiu”, pelo fato de o glide /u/ apresentar o mesmo som da lateral /l/ em coda silábica.

Hora, Pedrosa e Cardoso (2010, p. 73), referem-se à coda no português brasileiro, como a mais débil na estrutura silábica, retomando Selkirk (1982); consequentemente “torna-se bastante suscetível à variação” seja qual for a posição que ocupe dentro da palavra; entretanto, na posição final, essa variação é ainda mais acentuada. Essa instabilidade estrutural da coda seria mais uma hipótese para a troca, na escrita, da semivogal /u/ pelo grafema “l”.

De acordo com os estudos fonético-fonológicos mencionados nesta pesquisa, é admissível que os alunos encontrem dificuldades no momento de escrever palavras com a terminação “U”: **sorri**l no lugar de “sorriu”; **plantol** no lugar de “plantou” etc., por conta da instabilidade da coda silábica e estes dois grafemas poderem apresentar o som /u/.

Na seção seguinte, será abordada brevemente a posição de coda e sua instabilidade na sílaba.

#### 4.5 A Posição de Coda e sua Instabilidade

Conforme discutido anteriormente, a sílaba é dividida em três partes principais: onset, núcleo e coda.

No Português Brasileiro, 16 consoantes podem ocupar a posição de *onset* silábico, isto é, no começo da sílaba no início da palavra, e 19 em *onset* silábico no interior da palavra, visto que as consoantes /*ɲ*/, /*ɾ*/ e /*ʎ*/ ocorrem somente em posição medial, salvo raros casos, conforme mencionam Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 96). Essa posição silábica também pode ser vazia, isto é, não preenchida.

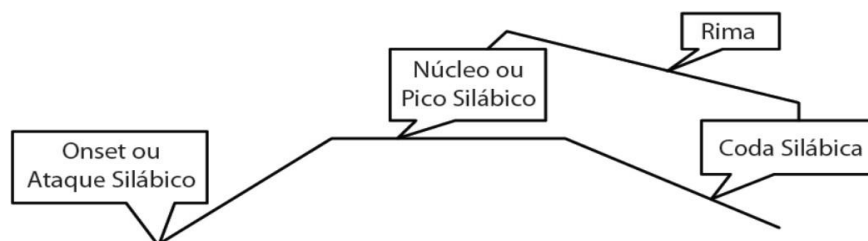
O núcleo é a parte principal da sílaba, sendo obrigatoriamente preenchido por uma vogal. Esta posição jamais será vazia em Português.

Já em posição de coda silábica, ou seja, no final da sílaba, somente as consoantes /*S*/, /*R*/, /*l*/ e /*N*/ ocupam esta posição, juntamente com os glides (ou semivogais). Roberto (2016) afirma que

dada a característica débil de sua realização, a posição de coda está sujeita a forte variação, independentemente da posição da sílaba na palavra (inicial, medial ou final), embora se saiba que na sílaba final a variação manifesta-se com mais intensidade. (Roberto, 2016, p. 77)

A posição de coda silábica, assim como o onset, também pode não ser preenchida. Por ser a posição mais débil da sílaba, é a mais sujeita a variações dialetais, trocas e apagamentos.

De acordo com a teoria de Collischon (1996), a sílaba apresenta uma construção hierárquica, composta por Ataque e Rima, esta última formada pelo Núcleo e pela Coda, sendo aquele obrigatório e esta opcional, conforme visualiza-se abaixo.

**Figura 6:** Construção hierárquica da sílaba

**Fonte:** Volcão (2011, p.95)

Desse modo, respeitando a hierarquia da sílaba, as vogais ocupam a posição de núcleo silábico, posição obrigatória na palavra, enquanto as consoantes e semivogais ocupam as posições periféricas da sílaba (onset e coda), as quais são opcionais.

Em relação à posição de coda, Miranda (2010), corroborando com a teoria de Bisol (1999) defende que:

a primeira posição da coda é ocupada por qualquer soante e pela fricativa coronal /S/, como nas primeiras sílabas das palavras 'bar.cô', 'bol.sa', 'pan.da', 'pei.to', 'pau.ta' e 'pasta'; e, nos casos em que há o preenchimento da segunda posição de coda, somente é licenciado o /S/, como em 'monstro' e 'ins.tru.ção' (Miranda, 2010, p.371)

A consoante "l" em posição de coda silábica tende a uma semivocalização, que "consiste na substituição de uma líquida por uma semivogal." (Roberto, 2016, p. 126) Desse modo, o "l" passa a apresentar som de /u/, como se pode observar na oposição entre "abril" e "abriu", tornando-se homônimos, e gerando confusão na hora da escrita.

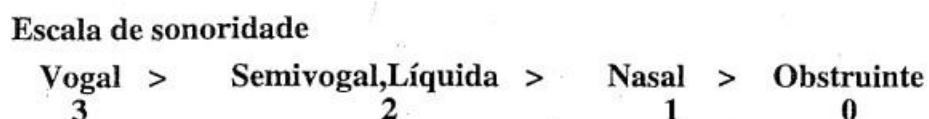
Na perspectiva dos estudos de Hora (2009, p.36), "a variante semivocalizada [w], tanto em posição medial como em posição final, é a mais recorrente no Brasil. De norte a sul, é possível encontrá-la, e sua utilização independe de sexo, idade ou escolaridade." Como exemplo, podem-se citar as palavras "pape/w/, jorna/w/, so/w", que muitas pessoas são levadas a trocarem a letra "l" por "u", por conta da lateral em coda silábica apresentar o mesmo som do glide /u/.

Além disso, para Hora (2017), em se tratando de estrutura silábica, a sonoridade assume papel essencial. O Princípio de Sequência de Sonoridade, proposto por Clements (1990), prevê que os segmentos mais sonoros encontram-se mais próximos do núcleo da sílaba. De acordo com Clements (1990), a sonoridade



aumenta em direção ao núcleo, e a partir dele diminui, conforme mostra a figura a seguir.

**Figura 7:** Princípio de Sequência de Sonoridade



**Fonte:** Bisol, 2014, p.109

Dessa maneira, o elemento mais sonoro ocupa o núcleo silábico (no caso, a vogal) e a coda apresenta decréscimo de sonoridade, contribuindo também para a sua vulnerabilidade e consequentes trocas ou apagamentos.

Com base nas discussões sobre a estrutura silábica do Português Brasileiro feitas neste capítulo, avaliou-se o comportamento das vogais e semivogais na sílaba, como também as realizações da consoante “l”. Conclui-se que a posição de coda, quando preenchida pela consoante “l” apresenta o mesmo valor sonoro da semivogal /u/, podendo gerar a dúvida na escrita, principalmente para os educandos em fases iniciais de apropriação da escrita, mais especificamente no Ensino Fundamental.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, explanar-se-á sobre os procedimentos metodológicos adotados na consecução deste trabalho de pesquisa. Para Gil (2002, p. 18), pesquisa é “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Conforme o autor, a pesquisa é necessária quando existe um problema com escassez de informações ou quando estas encontram-se desalinhadas, não dando conta de explicar o problema.

Quanto ao professor -pesquisador, entende-se que este:

[...] não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (Bortoni-Ricardo, 2008, p.46)

Assim, é papel do professor-pesquisador desenvolver metodologias mais eficazes para o ensino, levantar hipóteses e buscar respostas para os problemas que surgirem, refletindo na melhor forma de compartilhar seus conhecimentos com os estudantes.

A presente pesquisa objetiva colaborar eficazmente com as práticas de ensino dentro da sala de aula, ao abordar métodos de ensino que tenham as regras ortográficas da Língua Portuguesa como objeto de reflexão.

### 5.1 Caracterização da Pesquisa

Em relação aos fins desta pesquisa, entende-se que esta apresenta caráter descritivo, visto que pretende descrever a ocorrência de um fenômeno. De acordo com Gil (2002, p.42), uma das características mais importantes da pesquisa descritiva “está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.” Além disso, pode-se caracterizar esta pesquisa também pelo viés exploratório, uma vez que seu objetivo é construir hipóteses sobre o problema e aprimorar ideias. Para Gil (2002), este tipo de pesquisa

apresenta um planejamento bastante flexível, considerando, dessa forma, os mais variados aspectos relacionados ao problema estudado.

O projeto em questão, quanto aos métodos, apresenta uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa qualitativa implica o contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo diagnosticada. “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (Richardson, 1999, p. 79). Portanto, na abordagem qualitativa, o processo interessa mais que o produto, não havendo preocupação com dados exatos, e sim com as reflexões sobre o fenômeno investigado.

Em contrapartida, conforme Richardson (1999, p. 70), “o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. Em outras palavras, nessa abordagem, haverá resultados quantificáveis, por meio de questionários e atividades envolvendo o fenômeno estudado.

Dessa maneira, as duas abordagens qualitativa e quantitativa complementam-se no estudo, pois haverá coleta de dados, análise, discussão desses dados e práticas de intervenção que serão feitas em busca dos resultados que se pretende alcançar.

Os “erros” de ortografia encontrados nas produções textuais dos alunos constituirão os resultados das análises e servirão de instrumento norteador para a elaboração da proposta interventiva.

A pesquisa também se caracteriza como documental, visto que utiliza as produções textuais realizadas pelos alunos. Segundo Lakatos (1992, p. 43), “as pesquisas documentais são aquelas de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizam as observações.”

Quanto aos meios, esta pesquisa define-se como bibliográfica, por ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2002, p.44) Este trabalho se respalda nos fundamentos de autores renomados em estudos ortográficos, como Morais (2006), Cagliari (2009), Lemle (2009), Oliveira (2005), Morais (2010), Miranda (2010), entre outros. Caracteriza-se também como pesquisa de campo, pois será desenvolvida e aplicada

diretamente na turma onde a professora-pesquisadora ministra aulas de Língua Portuguesa, enfatizando a importância de haver uma experiência direta com a situação de estudo, segundo Gil (2002).

O estudo que será desenvolvido nessa turma situa-se na área de linguística, especificamente nas subáreas de Fonética e Fonologia, as quais lidam com a língua e seu funcionamento e explicam os problemas de ortografia cometidos por alunos nessa faixa etária.

## 5.2 Campo de Pesquisa/ Fonte de Dados

Esta pesquisa é desenvolvida numa escola da rede municipal de Teresina, Piauí (zona leste), onde a pesquisadora atua como professora efetiva de quatro turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Contudo, a pesquisa se deu em apenas uma turma de 7º ano.

**Figura 8:** Localização geográfica da cidade de Teresina, Piauí



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/teresina.htm>

Fundada em 1994, essa escola funciona atualmente com turmas do Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino, de modo integral. A escola funcionou com crianças de todo o ensino fundamental (1º ao 9º ano) até 2016, porém passou a trabalhar apenas com o segundo ciclo dessa etapa da educação básica em 2018,

iniciando suas atividades como escola de tempo integral. De 2018 a 2023, os alunos entravam às 7h30 na escola e saíam às 16h30, totalizando 9 horas de permanência na escola. Em 2024, a entrada continua às 7h30, mas a saída foi modificada para 16h, ao ser diminuída meia hora de intervalo de almoço (de uma hora e meia para uma hora), a fim de evitar possíveis transtornos.

A escola apresenta um quadro de 35 professores, 05 profissionais administrativos (dentre eles 01 diretora, 01 diretora-adjunta, 01 secretária, 01 pedagoga e 01 apoio pedagógico), 05 merendeiras, 06 zeladores, 12 auxiliares de apoio à inclusão e 02 vigias para assessorar 500 alunos distribuídos em 14 turmas, em modalidade de ensino integral.

Essa instituição apresenta uma estrutura física de 1.200 m<sup>2</sup>, com 14 salas de aula, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 cantina, 1 praça de alimentação, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de matemática, 1 sala de leitura, 1 giroteca, 2 banheiros para professores, 2 banheiros para funcionários, 1 banheiro feminino com 8 boxes, 1 banheiro masculino com 5 boxes, 2 banheiros para portadores de necessidades especiais, 1 sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional (responsável por prestar assistência a alunos com deficiência da própria escola e de outras cinco escolas da região).

A escola possui certa autonomia financeira, gerando através do Conselho Escolar recursos oriundos dos programas PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do governo federal, o programa de Inovação Educação Conectada, o programa Educação e Família, ambos desenvolvidos e instituídos pelo Ministério da Educação e parceiros e o programa Fundo Rotativo, da Prefeitura Municipal de Teresina.

A instituição é avaliada pelo Ministério da Educação - MEC - com índice de 6,3 no último cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no ano de 2021, permanecendo um pouco acima da meta estipulada pelo MEC e evidenciando um crescimento no seu desempenho em relação a anos anteriores (6,1, em 2019 e 5,8, em 2017).

### **5.3 Participantes da Pesquisa**

A pesquisa é desenvolvida com 33 alunos de uma turma de 7<sup>o</sup> Ano do Ensino Fundamental, turno integral, numa escola da rede municipal de Teresina, Piauí (zona leste). A professora -pesquisadora é efetiva em quatro turmas de sétimo ano, porém somente a turma C participou da pesquisa, por ser a que mais apresentou problemas de hipercorreção na escrita.

Os sujeitos participantes situam-se na faixa etária de 12 a 14 anos de idade, sendo 18 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Residem no mesmo bairro ou em bairros vizinhos à escola. Nesta pesquisa, foram representados pelas letras A, B, C e D, a fim de preservar sua identidade.

### **5.4 Coleta de Dados**

O levantamento de dados foi realizado a partir de um projeto sobre o livro literário “O pequeno Príncipe”, iniciado em abril e que se estendeu até meados de novembro de 2023. Este projeto de leitura, que foi desenvolvido durante quase um ano inteiro (oito meses), durante as aulas de Prática de Leitura, nas quais a professora utilizou uma metodologia diversificada, incluindo a leitura do livro na íntegra (individual e de modo compartilhado), atividades artísticas, de interpretação e produção de textos, culminando com uma peça teatral de parte da obra.

Em uma das atividades de produção textual propostas, durante 2(duas) horas/aula, a professora solicitou a produção de um poema (gênero que estava sendo trabalhado no mês de junho de 2023), conforme visualiza-se a seguir.



Se você pudesse voar na cauda de um cometa e pudesse visitar o Planeta onde o Pequeno Príncipe mora, como seria? O que você faria lá? Quem seriam seus amigos? Seja criativo e escreva um lindo poema contando suas aventuras no Planeta do Pequeno Príncipe.

A turma é composta por 33 alunos, porém no dia da aplicação da produção textual, 3(três) alunos não compareceram à aula, e 4(quatro) não entregaram o texto, totalizando 26 textos entregues.

Dessas 26(vinte e seis) produções textuais recolhidas e corrigidas, identificaram-se 8 (oito) processos de troca de U por L em verbos na terceira pessoa do singular, a exemplo de “A rosa **dormil** triste”, “Aquele menino pequeno me **chamol** para viajar pelo mundo”; “A Rosa **ficol** feliz”; “Ela me **mostrol** a raposa”, além de outros tipos de hipercorreção e outros desvios que também podem ser explicados por diferentes processos fonológicos. Essas produções textuais serviram como levantamento de dados para a escolha da temática desta pesquisa e, juntamente com outras atividades de produções futuras, constituirão corpus para esta pesquisa.

Desse modo, pensou-se em uma proposta de intervenção que tem como foco a utilização de um caderno didático, que explana a oralidade, a leitura e a escrita. Para tanto, com a utilização das atividades desse caderno, o professor objetiva propiciar ao aluno autonomia no exercício da ortografia do Português, fazendo-o refletir, por meio de atividades eficientes sobre as relações entre escrita e fala, classes gramaticais e regras ortográficas, com vistas a reduzir o índice de hipercorreção, principalmente na escrita de verbos na 3ª pessoa do singular, no pretérito perfeito do modo indicativo (troca da semivogal /u/ pela consoante “l”).

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir das ocorrências observadas nos textos dos alunos, com o objetivo de verificar o fenômeno de hipercorreção na escrita destes.

Ao analisar os desvios ortográficos das produções textuais dos alunos, verificou-se uma acentuada ocorrência do fenômeno de hipercorreção, que, conforme já visto, acontece porque o aluno aplica uma regra de escrita de determinadas palavras, em outras cujo contexto é inadequado para tal regra. Por exemplo, ao escrever **funiu**, ele é corrigido para FUNIL; quando escreve **anzou**, é corrigido para ANZOL. Então, ao se deparar com palavras como DESCOBRIU e SUJOU, tende a escrever **descobril** e **sujol**, generalizando regras, em uma tentativa de se adequar à variedade padrão da língua.

Bagno (2012) faz referência à hipercorreção como uma prática de “higiene verbal”, ao declarar que:

a hipercorreção também se enquadra nas práticas de *higiene verbal*. Trata-se do interessante fenômeno sociolinguístico que se observa quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário de “língua boa”, acaba “acertando demais” e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa. (Bagno, 2012, p. 83)

Percebe-se, assim, a hipótese de que, motivados pela vontade de serem bem-sucedidos, e por já terem sido corrigidos em contextos anteriores, esses indivíduos acabam produzindo o fenômeno da hipercorreção, principalmente em situações de não biunivocidade entre letra e fonema, a exemplo das letras “u” e “l”, que podem representar o fonema /u/.

Azambuja (2012, p. 167) defende que o sujeito que produz hipercorreção “traz à tona o imaginário de povo que predomina em nossa sociedade como ‘pessoas que não sabem falar/escrever’. Este sujeito, inconscientemente, não deseja ser visto como uma delas.” Em outras palavras, a hipercorreção demonstra o desejo do falante em usar a língua conforme o modelo considerado ideal, para não se sentir excluído.

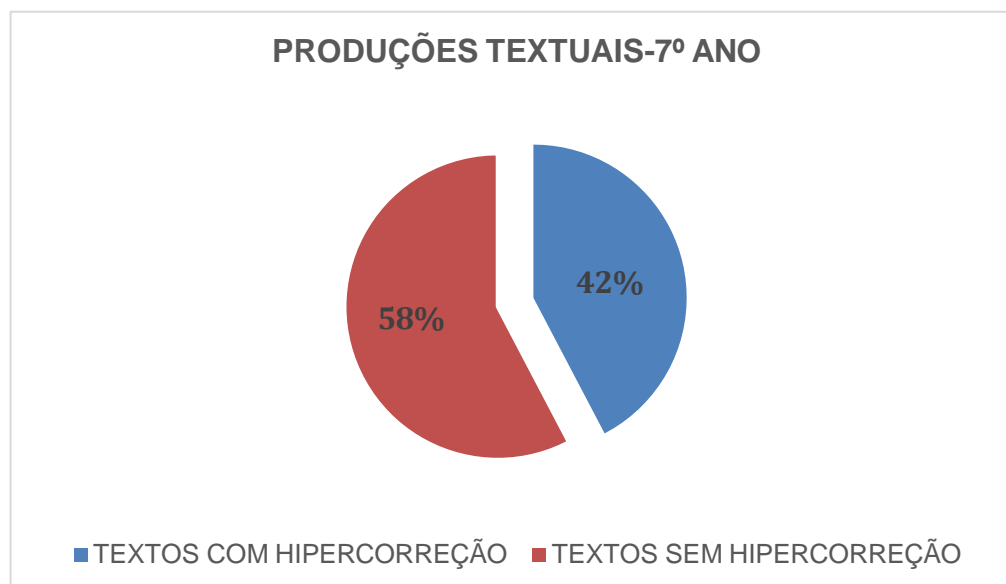
Na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004, p.207), “a escola poderá apoiar-se na competência linguística que os alunos possuem para tornar mais fácil e eficiente



sua aprendizagem da língua escrita”. Dessa feita, o conhecimento linguístico que eles apresentam deve ser reconhecido pelo professor, e não desprezado, servindo como indício que possibilite ao professor direcionar estratégias na aprendizagem da norma padrão.

Das 26(vinte e seis) produções textuais recolhidas e analisadas, observaram-se 14 ocorrências de hipercorreção (divididas em 5 categorias), presentes em 11(onze) textos, conforme demonstra o gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Fenômeno de hipercorreção em turma de 7º ano (%)



**Fonte:** pesquisa direta

É considerável, como demonstrado no gráfico 01, a quantidade de casos de hipercorreção cometidos por esses alunos de 7º ano, sugerindo que estes esforçam-se em escrever de acordo com a norma padrão da língua, mas acabam corrigindo exageradamente sua escrita, resultando no erro.

No quadro 02, detalham-se os processos de hipercorreção ocorridos na turma-objeto de pesquisa:

**Quadro 2:**Dados de hipercorreção em turma de 7º ano

ALUNO A	Desistil, engolio
ALUNO B	Proucurando

ALUNO C	As pessoas ver
ALUNO D	Aparecel
ALUNO E	Puxol, caio (verbo cair)
ALUNO F	Destruil, contribuil
ALUNO G	Abril (verbo abrir)
ALUNO H	Chamol
ALUNO I	Ser tornar
ALUNO J	Descobrio
ALUNO K	Coloril

**Fonte:** pesquisa direta

Percebe-se que a maioria dos casos de hipercorreção na turma ocorre na troca de “U” por “L” em verbos na 3ª pessoa do singular, evidenciando que o aluno associa o fonema /u/ com a letra “l” em posição pós-vocálica, levando-o, por meio de um levantamento de hipótese, a grafar **coloril** no lugar de COLORIU, por exemplo.

No quadro 03, será demonstrada a categorização dos processos de hipercorreção ocorridos, a fim de explicar em quais contextos ela acontece com maior frequência.

**Quadro 03:** Tipos de erros por hipercorreção

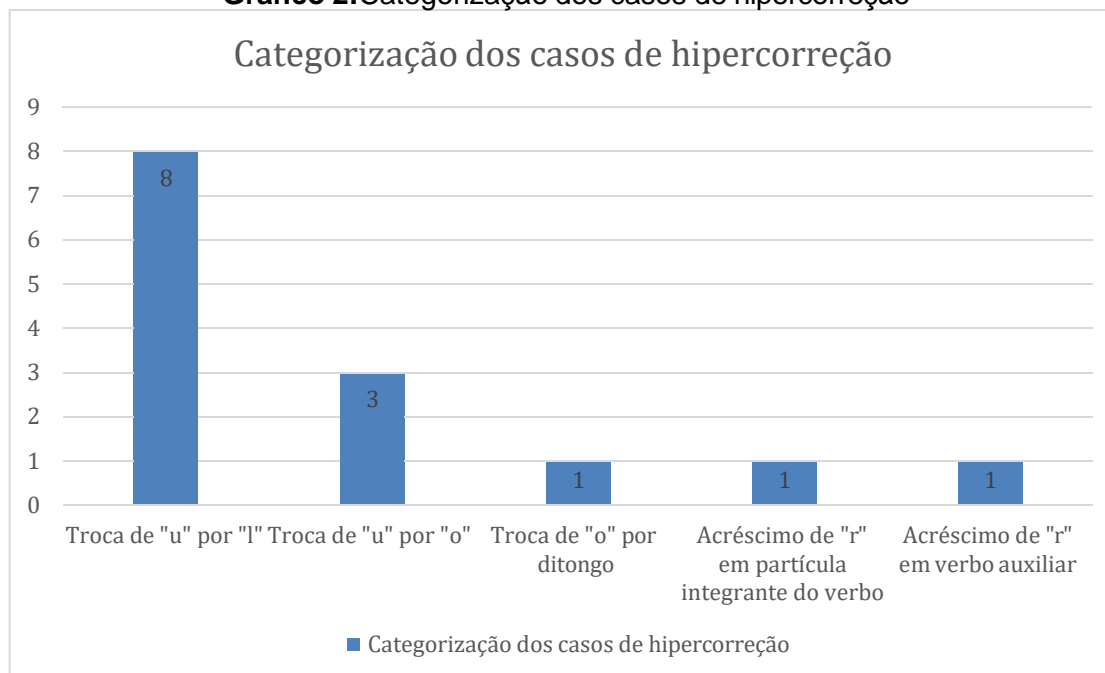
TIPO	DADOS
Hipercorreções de “u” para “l” em verbos	Desistil(desistiu) Aparecel(apareceu) Puxol(puxou) Destruil(destruiu) Contribuil(contribuiu) Abril(abriu) Chamol(chamou) Coloril(coloriu)
Hipercorreções de “u” para “o” em verbos	Engolio(engoliu) Caio(caiu) Descobrio(descobriu)

Hipercorreção de “o” para ditongo	Proucurando(procurando)
Hipercorreção com acréscimo de “r” ao verbo flexionado	A pessoa ver (a pessoa vê)
Hipercorreção (acrécimo de “r” em partícula integrante do verbo)	Ser tornar (se tornar)

**Fonte:** pesquisa direta

Conforme se observa, devido à tentativa de se adequar à norma padrão da língua, a qual tem prestígio na sociedade, o aluno reconhece que precisa usar essa variedade e, para isso, faz uso de regras que ele sabe que fazem parte da norma padrão, mas acaba levantando hipóteses e empregando essas regras em todos os contextos possíveis, praticando a hipercorreção. Para Bortone e Alves (2014, p. 131), “essas pessoas também desejam ser usuárias dessa forma prestigiada, do ‘falar mais correto’. Para tal, esforçam-se em ‘corrigir’ sua fala e acabam incorrendo no erro de corrigi-la demasiadamente.”

Veja-se, a seguir, o detalhamento dos tipos de hipercorreção identificados na turma, por meio do gráfico 02:

**Gráfico 2:** Categorização dos casos de hipercorreção

**Fonte:** Pesquisa direta.

A hipercorreção é um fenômeno linguístico que deve ser observado e trabalhado pelo professor, pois demonstra o conhecimento linguístico que o aluno tem, embora aplicado de forma equivocada em determinados contextos. Cagliari (1999, p. 137) esclarece que, na produção de textos escritos, os alunos “aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português.” Portanto, para esse autor, os “erros” são uma condição intrínseca à aprendizagem da escrita e que podem ser úteis ao professor no processo de análise das produções textuais de seus alunos.

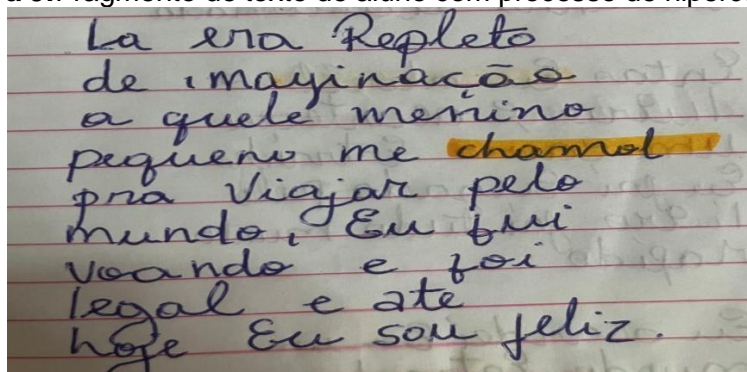
Adiante, detalhar-se-á cada caso de hipercorreção cometido pelos educandos e suas possíveis motivações à luz da fonologia.

### **6.1 Hipercorreção: troca da semivogal /u/ pela letra “l” em verbos**

Este caso de hipercorreção foi o mais recorrente identificado na turma, totalizando 8(oito) episódios. Segundo Zorzi (1998, p. 63), utilizar um conhecimento adquirido em uma situação específica em outras situações semelhantes resulta numa “generalização da aprendizagem”, significando que ela realmente aconteceu. Todavia,

o fato de serem situações semelhantes não garante o sucesso dessa generalização da aprendizagem. Quando isso acontece na escrita, nomeia-se de “hipercorreção”, “supercorreção”, “ultracorreção” ou “generalização de regras”. Vejam-se os dois exemplos a seguir.

**Figura 9:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno H

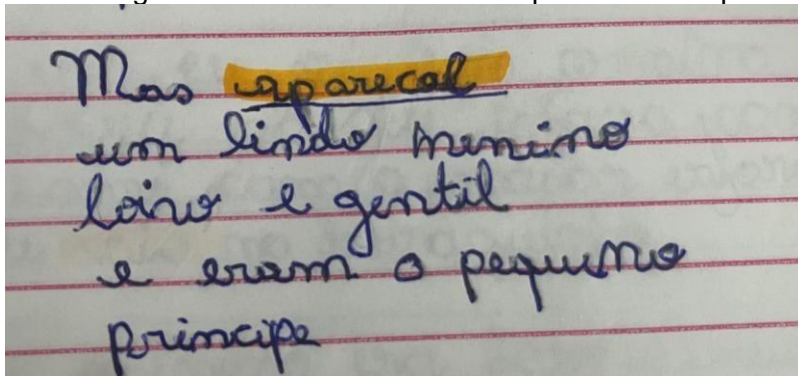
No exemplo acima, ocorre a generalização na reprodução do fonema /u/ pós-vocálico e em posição final de sílaba escrito com “l”, sendo que o esperado seria que o aluno o grafasse com a semivogal “u”. O aluno H generaliza a representação do morfema de terceira pessoa de singular do pretérito perfeito do indicativo, retratado pelo ditongo decrescente /ou/, mas escrito como “ol”. Isso corrobora com o que Bortoni-Ricardo (2006, p. 214) menciona ao tratar desse aspecto como um processo de neutralização dos fonemas /u/ e /l/ em final de sílaba, provocando a dúvida no educando diante de um som que pode ser representado de duas formas.

Bisol (2014, p. 224) afirma que “o /l/, em posição pós-vocálica, pode realizar-se como [l] ou [w], ou seja, nessa posição, há uma velarização ou uma vocalização da lateral”. Esse processo, que leva o professor a corrigir palavras como **papeu, jornau**, por “papel” e “jornal”, pode desencadear a hipercorreção, levando o aluno a utilizar a líquida lateral “l” em posição de coda em contextos inadequados, como nos ditongos decrescentes das terminações verbais.

Além da hipercorreção, o aluno H fez uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, não obedecendo à regra ortográfica que diz respeito ao uso delas.

Veja-se mais um exemplo semelhante na próxima figura.

**Figura 10:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno D

A hipercorreção acontece quando uma regra ortográfica é aplicada em contextos inapropriados. Por exemplo, o que é realizado na fala como /u/ pode ser representado na escrita com as letras “l” ou “u”. Então, baseando-se em palavras como PINCEL e PASTEL, o aluno infere que APARECEU possa ser grafado da seguinte forma: **aparecel** com “l”.

Os 8(oito) casos de hipercorreção com troca de “u” por “l” ocorreram excepcionalmente em verbos, demonstrando uma deficiência no reconhecimento da função morfológica da palavra (o aluno aplica a terminação “l” de classes nominais, como “farol”, “papel”, “barril”, em verbos como “apareceu”, “fugiu”, “buscou”).

Esses alunos, por motivações escolares, podem estar empregando o “l” com o objetivo de não serem mais corrigidos, pois, em algum momento, eles usaram a letra “u” para representar o mesmo fonema (como em **pasteu**) e, ao serem corrigidos, compreenderam que se deve usar apenas a letra “l” para representar o som /u/.

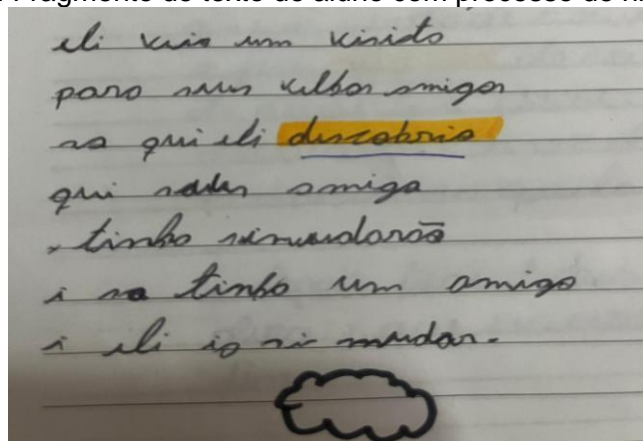
Morais (2010, p. 41) categoriza esses casos como regularidades morfológico-gramaticais, nas quais os aspectos gramaticais determinam a letra a ser utilizada na escrita. Para Oliveira (2005, p. 53), “nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com ‘u’ no final, nunca com ‘l’”.

Essas atividades de reflexão sobre a ortografia e classe morfológica foram abordadas na proposta de intervenção, materializada em um caderno didático, o qual será demonstrado no próximo capítulo.

## 6.2 Hipercorreção: troca da semivogal /u/ pela vogal “o” em verbos

Dos 3(três) casos de hipercorreção com troca da semivogal /u/ pela vogal “o”, observe-se o exemplo na figura 11:

**Figura 11:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno J

Nesse exemplo, visualiza-se mais uma escrita equivocada na desinência verbal de 3ª pessoa do singular: a terminação “o” para representar o som /u/ em final de sílaba.

Para Lemle (2009, p.19), o mais natural seria o aluno fazer o contrário, isto é, representar o “o” final com a letra “u”, motivado pela oralidade, visto que “no fim das palavras, é a letra ‘o’ que transcreve o som /u/, e é a letra ‘e’ que transcreve o som /i/; dessa forma, o alfabetizando é coerente ao supor que o som [i] corresponde sempre à letra i, e que o som [u] corresponde sempre à letra u.”(Lemle, 2009, p. 19).

Pelo motivo de, muitas vezes, o educando ter sido corrigido na escrita de **peixi** para “peixe”, **bolu** para “bolo”, ele acabou se apropriando dessa correção e passou a generalizá-la, utilizando as vogais “o” e “e” para representar os sons /u/ e /i/ em final de sílaba. Essa construção de hipóteses, para Cagliari (1999, p.145), “pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda.”

Segundo Bortone e Alves (2014), o ditongo “iu” do verbo “descobriu” é abaixado para “io”, ocorrendo a hipercorreção de “descobriu” para “descobrio”, isto é, “houve o

abaixamento da sílaba tônica com ditongo em final verbal”. (Bortone e Alves, 2014, p. 139).

Além da hipercorreção, o aluno H também cometeu:

- ✓ alterações ortográficas ocasionadas pelo apoio na oralidade, em que “a escrita se assemelha a uma transcrição fonética” (Zorzi, 1998, p. 36): ao grafar **eli**, **qui**, **si**, no lugar de “ele”, “que”, “se”;

- ✓ hipossegmentação, ao juntar as palavras, visto que “na fala, não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante” (Cagliari, 1999, p. 142): ao grafar **simudarão**, no lugar de “se mudarão”;

- ✓ substituição envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, caracterizada por “substituições de grupos de letras representando pares de fonemas que se diferenciam pelo traço de sonoridade: p/b, t/d, q-c/g, f/v, x-ch/j-g, s/z” (Zorzi, 1998, p. 66): ao grafar **veiz** no lugar de “fez”;

- ✓ ditongação, em que “o aprendiz [...]toma sua fala como base para a escrita e, então, registra com uma vogal, na escrita, os ditongos que são reduzidos na sua fala” (Oliveira, 2005, p. 46): ao grafar **veiz** no lugar de “fez”.

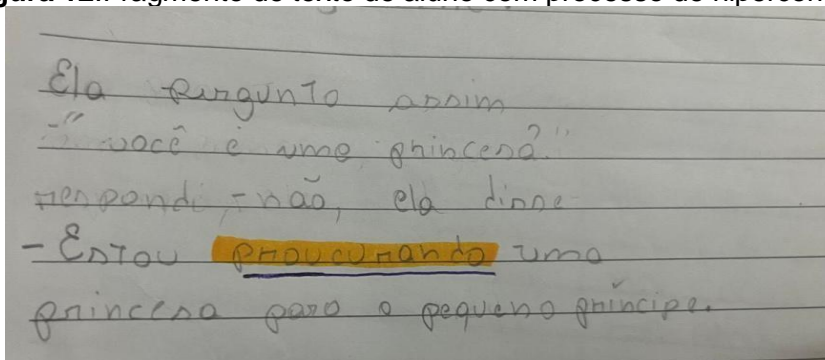
Nesse exemplo, reforça-se a necessidade urgente de iniciativa da escola, por meio do professor de língua portuguesa preparado para detectar e avaliar o problema, auxiliando o aluno a repensar sua escrita, mediante reflexões ortográficas. Conforme assevera Cagliari (2009, p. 36), “o professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a língua portuguesa”. Desse modo, ele poderá elaborar intervenções pedagógicas adequadas à necessidade de seus alunos.

### 6.3 Hipercorreção :troca da vogal “o” por ditongo

No próximo exemplo, observar-se-á o único caso identificado de hipercorreção na troca da vogal “o” pelo ditongo “ou”.



**Figura 12:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno B

Nesse exemplo, a hipercorreção ocorreu por meio de uma ditongação, isto é, “o aluno produziu uma hipercorreção no nível fonológico da palavra, pois recuperou na fala um ditongo que não existe”, como assegura Bortone e Alves (2014, p. 136). Para as autoras, esse tipo de hipercorreção ocorre por causa das correções feitas na escola, a exemplo de “peixe”, e não **pexe**; “ouro”, e não **oro**. Dessa forma, com receio de errar, o aluno levanta hipóteses e escreve **proucurando**, no lugar de “procurando”.

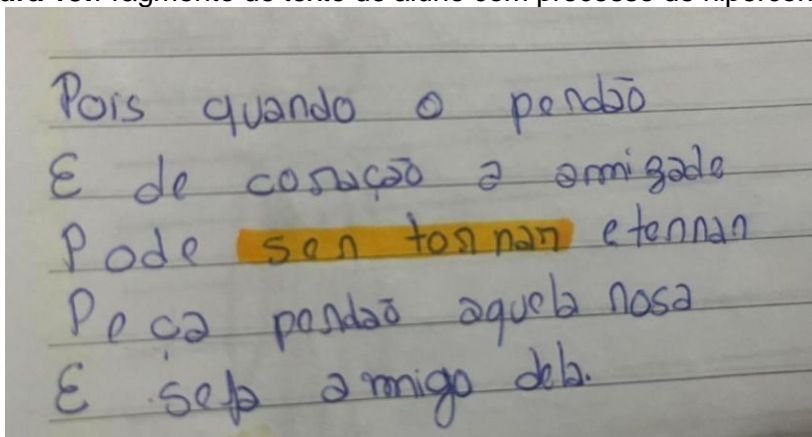
Bortone e Alves (2014) sugerem como proposta de atividade a ser direcionada pelo professor, que os alunos pesquisem e descubram outros pares de palavras que geram esse tipo de confusão na escrita. É um bom desafio para os educandos, visto que despertará neles “um espírito investigativo sobre a língua que eles falam”. (Bortone e Alves, 2014, p. 136)

Além da hipercorreção, o aluno B também suprimiu uma semivogal na escrita, cometendo uma monotongação, descrita por Câmara Jr (1986, p.170) como uma “mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples”, ao grafar “pergunto” no lugar de “perguntou”. O aluno fez esse processo, motivado pelo apoio na oralidade, e pelo fato de a semivogal “u” ser átona. Cavaliere (2005, p.71) afirma que, nesses casos, o que realmente acontece é “um apagamento da ocorrência da semivogal. Em outros termos, a articulação da semivogal deixa de ser pertinente”. Para esse autor, “há monotongação quando a semivogal de um ditongo perde valor distintivo em face de sua ausência.”

#### 6.4 Hipercorreção: acréscimo de “r” em partícula integrante do verbo

Observe-se, a seguir, o exemplo identificado na turma, em que o aluno comete hipercorreção no “se”, partícula integrante do verbo “tornar”, trocando por “ser”.

**Figura 13:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno I

Nessa situação, houve o acréscimo do “r” no final do pronome “se”, que acompanha o verbo “tornar”. O aluno fez uma confusão na escrita do pronome “se”, parte integrante do verbo “tornar”, acrescentando “r” e ficando **ser tornar**. Ele pode ter se confundido, por pressa ou falta de atenção, pensando que o “ser” era o verbo principal da locução verbal “pode ser”. No entanto, percebe-se que não se trata do verbo “ser”, mas de “se”, partícula integrante do verbo pronominal “tornar-se”.

Portanto, motivado pelo verbo principal “tornar”, o aluno acabou cometendo hipercorreção ao escrever **ser** no lugar de “se”, tratando esse pronome como verbo e reconhecendo como “erro” a retirada do “r” em final de palavras, ao ser corrigido, por exemplo, na escrita de palavras como **brincá, estudá...** Dessa forma, o aluno, querendo adequar-se à norma padrão, acaba acrescentando “r” em final de palavras que ele entende como verbo (como no exemplo acima).

Bortone e Alves (2014) mencionam que:

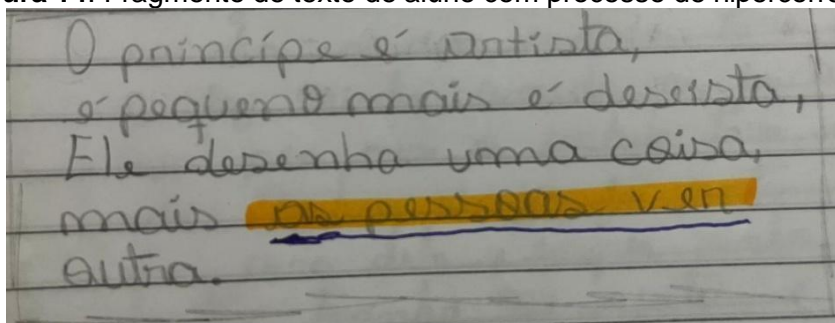
Mattoso Camara (1972) diz que do esvaziamento do [r] resulta a frequente hipercorreção ‘estar’ no lugar de ‘está’, como em ‘ele estar olhando os belos patinhos’. Mas essa recuperação pode ocorrer também nas outras classes gramaticais, como em ‘ater’, no lugar de ‘até’ ou ‘sofar’ no lugar de ‘sofá’. (Bortone e Alves, 2014, p. 143)

Entende-se que há uma tendência à hipercorreção, na inserção do “r”, principalmente em palavras que os educandos reconhecem como verbos, pelo fato de muitas vezes terem sido corrigidos ao escreverem verbos (especialmente no infinitivo), sem o “r”, passando a acrescentá-lo em contextos inadequados.

### 6.5 Hipercorreção :acréscimo de “r” ao verbo flexionado

Diferentemente do apagamento do “r” do verbo no infinitivo, fenômeno comum no processo de apropriação da escrita, pelo fato de ser bastante recorrente na fala, o aluno a seguir fez o contrário: inseriu o “r” no verbo flexionado, conforme demonstrado em seguida.

**Figura 14:** Fragmento de texto de aluno com processo de hipercorreção



**Fonte:** Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno C

A hipótese de ter sido corrigido, ao longo de sua trajetória escolar, por causa da omissão do “r”, como em “**Vou trabalhá** – Vou trabalhar”, “**Está na hora de acordá** – Está na hora de acordar”, leva o aluno a raciocinar que a supressão do “r” não está de acordo com a norma padrão. Então, ele comete hipercorreção ao colocar o “r” em todas as palavras que ele julgar como verbos.

Azambuja (2012, p.181) afirma que esse caso de hipercorreção “é produzido em contraposição à quantidade de vezes em que o fonema /r/ final é omitido, principalmente na formação do infinitivo”. Logo, o aluno é levado a aplicar a consoante “r” em final de verbo, mesmo não estando no infinitivo, reiterando o imaginário de “língua correta”.

Cabe aqui como estratégia o trabalho voltado para a influência da oralidade na escrita, visto que o apagamento do –r nas formas verbais infinitivas é uma realidade

na fala, independente do falante, sua idade e escolaridade. Também são válidas práticas de atividades direcionadas à classe morfológica dos verbos, especialmente em relação ao uso do “r” na forma infinitiva e da ausência deste no verbo flexionado.

Além dessa hipercorreção, o aluno C também cometeu uma despalatalização, quando grafou **deseista** no lugar de “desenhista”. Esse processo consiste na troca de um fonema palatal /ɲ/ por um não-palatal. Para Aragão (1996, p.2), “a despalatalização, definida como perda de traço palatal na articulação de um fonema, pode ser vista também como variedade regional, social, estilística ou individual.” De acordo com a autora, o ambiente fonológico propício para o apagamento do /ɲ/ é precedido da vogal “i”, conforme o aluno fez, motivado também pela influência da fala na escrita.

O aluno C também cometeu desvio de concordância verbal, ao escrever **as pessoas ver**. Azambuja (2012) revela que,

nos enunciados produzidos pelo sujeito professor há excesso (vitror, mal, enes), e trocas (previlégio, embuídos, assumência), nunca falta. Ao passo que o sujeito reeducando, além das hipercorreções, se expressa pela falta: concordância nominal, verbal e ortografia. (Azambuja, 20, p.194)

No estudo dessa autora, ela conclui que o fenômeno da hipercorreção ocorre independente da classe social e do grau de escolaridade, visto que ela identificou, em sua pesquisa, esse desvio tanto em textos de professores universitários, quanto em textos de reeducandos do sistema prisional. A pesquisadora revela que os menos escolarizados podem cometer, ao mesmo tempo, hipercorreções (tentativas de acerto) e faltas de correção, como erros de concordância, que foi o caso do aluno C.

## 6.6 Para além da hipercorreção: um destaque para a influência da oralidade na escrita

Além das ocorrências consideráveis de hipercorreção na turma-objeto de pesquisa, vale destacar ainda a acentuada presença de marcas de oralidade na escrita, totalizando 17 ocorrências, as quais podem ser visualizadas no quadro seguinte.

**Quadro 3:** Dados de erros com apoio na oralidade

<b>ESCRITA COM APOIO NA ORALIDADE</b>	<b>ESCRITA DE ACORDO COM A NORMA PADRÃO</b>
Muleque/pobrema	Moleque/problema
Nois	Nós
Traiz/le	Traz/lhe
Bunita	Bonita
Aguniente	Agoniente
Inesplicável	Inexplicável
Podi	Pode
Orizonte	Horizonte
Durmir	Dormir
Abusto	Arbusto
Chatiado/eli/si/tevi/qui	Chateado/ele/se/teve/que

**Fonte:** pesquisa direta

A marca oral na escrita é um problema de ortografia bastante recorrente nas produções dos alunos da Educação básica; sem dúvida, é o desvio ortográfico mais acentuado nesse nível escolar, ocasionado pela influência da fala na escrita.

Na fase inicial de apropriação da escrita, a oralidade serve de apoio para o primeiro estágio de escrita. Contudo, Zorzi (1998, p. 21) afirma que, “na medida em que a escrita vai se tornando mais independente da oralidade e adquirindo as características formais que a definem como língua padrão, pode produzir transformações na própria oralidade”. Daí, ocorre uma troca de papéis: a escrita serviria de “apoio” à oralidade. Percebe-se, desse modo, que fala e escrita estão intimamente ligadas, porém, mantendo características que diferenciam ambas as modalidades.

Faraco (2012) assevera que, no processo de apropriação da escrita,

a mediação da língua falada é inevitável- afinal, o modo de expressão escrita, embora goze de relativa autonomia, tem o modo oral como ponto de referência. Assim, a tendência do aprendiz é depositar grande confiança nessa relação e apoiar-se nela para seus passos

iniciais na apreensão do sistema alfabético. Contudo, o domínio efetivo da escrita alfabética vai exigir um salto de qualidade, ou seja, ascender ao patamar das relações abstratas que a caracterizam. (Faraco, 2012, p. 58)

De acordo com esse autor, apoiar-se na oralidade é natural nas primeiras fases de apropriação da escrita, visto que o educando ainda não superou essa limitação, e, gradualmente, com o avanço do aprendizado, compreenderá os níveis de abstração presentes na escrita alfabética.

Analisando-se os dados do quadro 3, pode-se visualizar a ditongação, motivada pela influência da fala na escrita, quando o aluno escreve **traiz** no lugar de “traz”, **nois** no lugar de “nós”, adicionando uma semivogal na estrutura da palavra, já que esse ditongo acontece na fala. Para Bisol (1989),

uma tendência que vem se notando em muitas variedades do português é o surgimento de um glide em palavras como *três, mês, mas, rapaz*, independentemente da realização palatal da consoante seguinte. Diferentemente da precedente, essa ditongação somente se dá em sílaba acentuada e em posição final de palavra. (Bisol, 1989, p.134)

O aluno fez exatamente assim: inseriu o glide /i/ nos vocábulos “traz” e “nós”, ambiente propício para a ditongação, formando um ditongo subjacente, conforme Bisol (1989). O educando também cometeu processos de neutralização, que, segundo Roberto (2016, p. 118) “ocorrem quando dois segmentos distintos perdem suas diferenças em determinados contextos”. Isso acontece com as vogais átonas médias finais “e” e “o”, que assimilam os traços das vogais altas /i/ e /u/. Na visão de Bisol,

são três as regras de neutralização em favor da vogal alta: a primeira, a da pretônica que converte vogais médias baixas em médias altas; a segunda, a da postônica não final que converte a vogal média labial em vogal alta; e, a terceira, a da postônica final, que converte vogais médias em vogais altas. (Bisol, 2014, p. 179)

A neutralização ocorre quando o aluno escreve **muleque, aguniante, podi, chatiado, dormir, eli, si, tevi, qui**, no lugar de “moleque”, “agoniante”, “pode”, “chateado”, “dormir”, “ele”, “se”, “teve” e “que”. A esse respeito, Seara et al (2011, p.111) afirma que “aqui se neutraliza o traço referente à altura vocálica”.

Na escrita de **abusto** no lugar de “arbusto”, o aluno cometeu o apagamento de consoante (no caso, o rótico) em posição de coda silábica. Em seus estudos, Cutrim Netto (2015) assevera que:

a proximidade de traços entre o /R/ e a vogal que lhe antecede pode responder pela assimilação entre os dois fonemas e a eliminação de um, o rótico, mais fraco, em detrimento do outro, a vogal, mais forte, que teria sua sonoridade realçada, sublinhando a diferença de tonicidade entre as sílabas da palavra (Cutrim Netto, 2015, p. 62- 63).

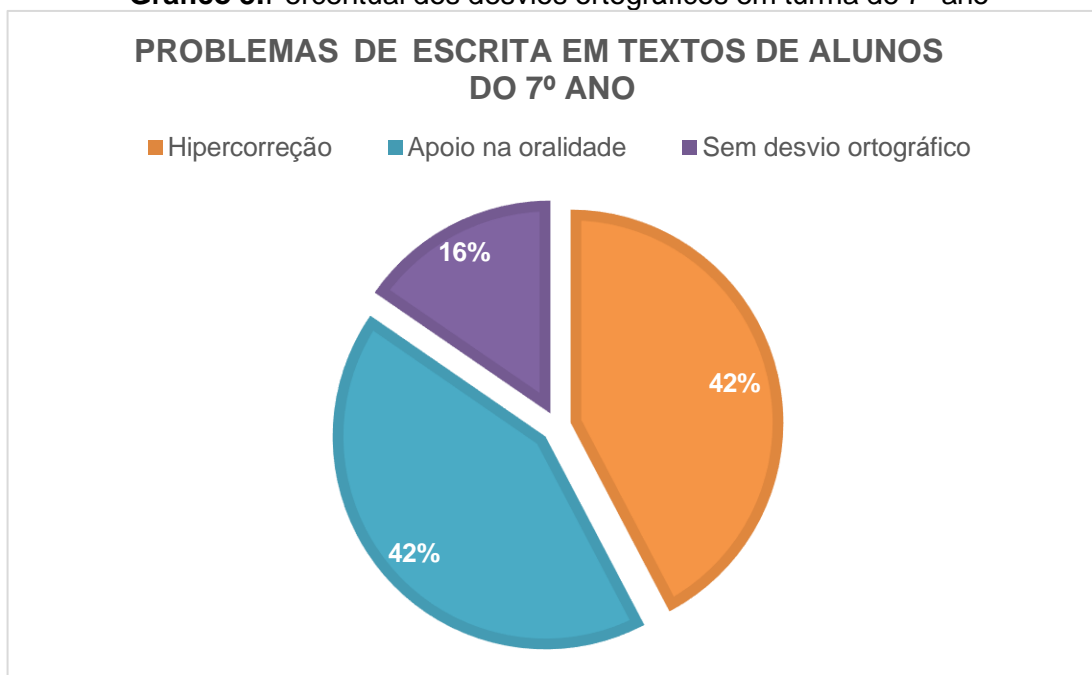
Portanto, para esse pesquisador, a vogal mais forte presente na sílaba, no caso o “a”, provocaria o apagamento do “r”, ocasionado pelo enfraquecimento deste em coda silábica. Influenciado pela oralidade, é muito comum o aprendiz apagar o “r” em final de sílaba.

A grafia de “inexplicável”, que aparece como **inesplicável** no texto do aluno diz respeito às relações múltiplas, citadas por Miranda (2010), nas quais um fonema (no caso, o /s/) pode ser representado por várias letras e vice-versa.

Na palavra “horizonte”, como o “h” no início de palavra não apresenta som, o aluno, influenciado pela fala, acaba escrevendo **orizonte**.

Em relação à palavra **pobrema**, grafada pelo aluno no lugar de “problema”, evidencia-se o apagamento da consoante “r”, assim como ocorre em drible >” dible”, que Roberto (2016, p. 219) denomina “apagamento de líquida em posição C<sup>2</sup> (redução de encontros consonantais)”. Também ocorre o rotacismo, que é marcado pela substituição do /l/ pelo /r/ ou vice-versa. Para Roberto (2016, p. 125), este “é um fenômeno bastante comum pelo fato de as líquidas partilharem muitos traços, o que faz com que seja frequente a troca de uma pela outra”. A grafia **pobrema** também revela o dialeto do aluno e a necessidade de um trabalho voltado às variações linguísticas em sala de aula.

Sobre os desvios ortográficos identificados e analisados nesta pesquisa, pontuaram-se 11(onze) textos com hipercorreções, 11(onze) textos com influência da fala na escrita e 4(quatro) textos sem problemas de escrita. Veja-se, no gráfico a seguir, o percentual de textos com hipercorreção, com processos fonológicos ocasionados por apoio na oralidade e os que não apresentaram esses desvios.

**Gráfico 3:** Percentual dos desvios ortográficos em turma de 7º ano

**Fonte:** pesquisa direta.

Nota-se que somente 16% da turma não cometeu qualquer tipo de desvio ortográfico, o que sugere uma considerável deficiência, causada por um ensino ainda mecânico, “tradicional”, voltado à memorização e à repetição ou simplesmente pela falta de ensino de ortografia na escola, conforme aponta Moraes (2007).

Pode-se perceber que a escrita, no seu processo de apropriação, é bastante influenciada pela fala, pois esta “tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas, entre oralidade e escrita, e suas inegáveis influências mútuas” (Marcuschi, 2007, p. 15). Infere-se que a relação entre fala e escrita é contínua, influenciando uma à outra, devendo ser trabalhadas em suas diversas situações de uso. Desse modo, principalmente nos primeiros anos da vida escolar, muitos educandos tentam escrever conforme a oralidade, e por ser esta um processo espontâneo, acabam transpondo para a modalidade escrita.

Koch e Elias (2012, p.18) asseveram que é preciso, gradativamente, conscientizar os alunos “dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito”. Isso implica tempo e um trabalho eficaz em sala de aula por parte do docente, a fim de que ele possa explorar as



modalidades oral e escrita com seus alunos, estabelecendo relações entre elas e explorando seus contextos de uso em diversas situações.

Constata-se que, embora estejam no 7º ano do Ensino Fundamental, ainda podem-se encontrar desvios ortográficos ocasionados pela motivação fonética na escrita, conforme visualiza-se no quadro 3, evidenciando o papel urgente da escola em proporcionar um ensino reflexivo de ortografia, por meio de atividades de língua materna que incluam todas as formas de variações linguísticas. Dessa feita, contemplar-se-ão as relações e diferenças entre fala e escrita e a complexidade do sistema ortográfico da língua.

## 7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo trata sobre a proposta de intervenção, após a análise do fenômeno de hipercorreção, principalmente na troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda silábica. Pensou-se em estratégias que possam colaborar para diminuir esse desvio ortográfico nos textos escritos dos alunos.

Sabe-se que o sistema de escrita da nossa língua é complexo, visto que as relações entre letras e fonemas nem sempre são biunívocas, isto é, uma letra para cada som, e vice-versa.

A ortografia é a parte da Gramática que prescreve a escrita correta das palavras, “cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (Moraes, 2000, p.18). Ainda segundo esse autor, para dominar a ortografia, as pessoas não podem escrever da forma que querem ou que acham melhor, pois a escrita é uma convenção social.

Por esse motivo, na apropriação do sistema ortográfico, é necessário que o aluno compreenda as regularidades e irregularidades da língua, a fim de conhecer as diferentes relações entre grafemas e fonemas.

E nesse processo de ensino sistematizado da ortografia, é necessária ao docente uma boa formação para que este ofereça subsídios ao educando na tarefa complexa de ensinar a estrutura, uso e organização da língua. É importante que o educador promova atividades que levem o aluno a compreender as semelhanças e diferenças entre linguagem oral e escrita e a ampliar a consciência fonológica, ao refletir sobre as regras ortográficas das palavras.

Assim, é essencial que estratégias pedagógicas reflexivas sejam elaboradas e utilizadas em sala de aula, de modo que o aluno aprenda regras ortográficas e utilize essas descobertas em circunstâncias de escrita espontânea de textos. Além disso, as práticas constantes de leitura são imprescindíveis para que o educando tenha uma maior familiaridade com as palavras e apresente menos dificuldade na escrita ortográfica.

Vejam-se algumas intervenções a seguir, propostas por Moraes (2010).

a) **Ditado interativo:** não se trata do ditado tradicional, que geralmente só verifica o que está certo ou errado, sem reflexão ou explicação dos erros, mas um ditado de um texto já conhecido, fazendo pausas propositais na questão ortográfica que o professor quer abordar. Durante o ditado, o docente vai fazendo as interrupções,

focalizando as palavras que podem ter certa dificuldade de escrita. Por exemplo, o professor pode fazer a leitura da fábula “A raposa e as uvas”, discutir com a turma os sentidos em torno dela (para que não seja somente uma atividade de análise linguística) e, na hora do ditado desta, focalizar nos verbos flexionados no pretérito perfeito, em terceira pessoa do singular, que concordam com a personagem “raposa”. Em seguida, o educador vai fazendo reflexões e indagações para a turma sobre a escrita desses verbos, do tipo: “Uma pessoa que não sabe escrever a palavra CONSEGUIU, como poderia se confundir em relação à grafia dessa palavra? Por quê?” ou “Como saber que CONSEGUIU só deve ser escrito com U no final?” Dessa forma, o professor instigará a turma a refletir sobre a ortografia da língua.

b) **Releitura com focalização:** intervenção bastante parecida com o ditado interativo, na qual os alunos refletem sobre a escrita de algumas palavras de um texto já conhecido. Ao relerem a fábula, por exemplo, “A raposa e as uvas”, o professor pode levar os alunos a focalizar a atenção na escrita dos verbos flexionados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito, pedindo para eles circularem esses verbos e perceberem a terminação deles. Em seguida, o professor pode instigar que os alunos pensem em outras palavras que terminem com outra letra, mas que tenham o mesmo som final. Após isso, o professor pode construir, juntamente com seus alunos, uma tabela com dois grupos de palavras: os verbos circulados no texto e palavras terminadas em L (substantivos e adjetivos), com som de U. Por exemplo: viu-funil; conseguiu- barril. Posteriormente, pode-se discutir e enfatizar a letra com que termina a escrita dessas classes gramaticais.

c) **Reescrita com transgressão ou correção:** o objetivo dessa intervenção é que o aluno identifique desvios ortográficos no texto e corrija-os no momento da reescrita. Ainda como exemplo a fábula “A raposa e as uvas”, o professor pode entregar esse texto aos alunos, com erros propositais na escrita dos verbos em terceira pessoa do singular, no pretérito. Lá estaria escrito **vil, conseguil, resolvel, afirmol**, e o professor instigaria a turma a identificar o que há de errado na escrita da história. Em seguida, os alunos apontariam que, nesse texto, os verbos estão escritos com a terminação L. Posteriormente, o docente solicitaria a reescrita com correção, enfatizando a ortografia e refletindo sobre a escrita dessas palavras.

d) **Quadros de regras:** nessa intervenção, há o cuidado em fazer anotações das regularidades descobertas pelos alunos. Para Moraes (2010),

esse registro potencializa a toada de consciência das descobertas que as crianças vão fazendo sobre os princípios gerativos (isto é, regras que nos levam a ter segurança quando escrevemos certas correspondências letra-som). Ao 'materializar suas conclusões no caderno e num 'quadro de regras' coletivo, os alunos podem mais facilmente 'voltar ao que pensaram, reanalisar e reelaborar seus conhecimentos. (Moraes, 2010, p. 111-112)

Sendo assim, Moraes (2010) defende a utilização de um caderno de ortografia, no qual o aluno vai registrando, sob orientação do professor, as regularidades ortográficas que surgirem durante as aulas, por exemplo, sobre o R e RR, S e SS, L ou U em final de palavras, E ou I no final de palavras, e assim por diante. Dessa forma, esses registros das descobertas realizadas pelos alunos em relação ao sistema ortográfico da língua podem ser revisitados quando surgirem dúvidas de escrita.

e) **Uso do dicionário:** cabe enfatizar mais uma vez a necessidade do uso do dicionário nas aulas, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as outras disciplinas, as quais também são responsáveis pelo desenvolvimento da competência leitora do aluno. Dada a arbitrariedade do sistema ortográfico da língua, é fundamental a pesquisa constante ao dicionário, visto que o mesmo, além de ser uma fonte muito valiosa de informações sobre a língua, é também "um 'banco' de informações ortográficas praticamente insubstituível." (Moraes, 2010, p. 120).

Infelizmente, o dicionário é pouquíssimo (ou nunca) utilizado pelos alunos na escola. Muitos deles nem manusear esse instrumento sabem. É urgente a necessidade do dicionário em todas as salas de aula do país, devendo estar presente desde a educação infantil. Embora crianças dessa idade não possam ainda fazer uso autônomo desse instrumento, podem ver o docente utilizando, pesquisando o sentido de palavras desconhecidas que surgirem na leitura de uma história, por exemplo, observando a funcionalidade e importância do dicionário na vida escolar.

A consulta frequente ao dicionário auxiliará os alunos na escrita correta das palavras, na classificação e organização das palavras conforme as letras iniciais, e fará com que o educando, gradativamente, tenha familiaridade com esse instrumento. Essa prática deve ser frequente durante toda e qualquer atividade relacionada à língua

(leitura de um texto, produção textual, etc.), não se limitando apenas a uma atividade isolada de procurar palavras no dicionário.

Mesmo o adulto mais letrado pode ter dúvida em relação à escrita de uma palavra e recorrer ao dicionário, não só para pesquisar a escrita correta daquela palavra, mas para ver seus significados, sinônimos, classe gramatical, isto é, fazer uma pesquisa completa sobre aquele vocábulo. Nada mais conveniente, então, que implantar nas salas de aula, desde cedo, o uso do dicionário e fazer com que o aluno perceba esse instrumento como um “amigo” não somente no aprendizado da ortografia, tão exigida pela sociedade, mas no manejo com a linguagem de forma geral.

Além de todas essas intervenções apresentadas, é importante ressaltar que o hábito da leitura é imprescindível no desenvolvimento das habilidades de escrita. A leitura é “uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (Cafiero, 2005, p.17). Esta é indispensável para o desenvolvimento integral do educando em sociedade, e é por meio do exercício da leitura que o aluno aprenderá a escrever com eficácia, pois, quanto mais práticas de leitura ele desenvolver, menos dificuldades de escrita apresentará.

Desse modo, a fim de minimizar as ocorrências de hipercorreção na escrita dos alunos, pensou-se em um caderno didático sobre o livro literário “O pequeno Príncipe”, que foi trabalhado em sala de aula, no qual serão desenvolvidas atividades que ampliem a consciência fonológica dos alunos, principalmente em relação à escrita de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, e que também promovam o gosto pela Literatura.

Essas sugestões de atividades vão ao encontro do que menciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual menciona que a aprendizagem da ortografia deve ser concomitante ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento esclarece que “a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita [...]” (Brasil, 2017, p. 69).

Então, associando-se a leitura com a aprendizagem de regras ortográficas, pensou-se nessa proposta de caderno didático, como forma não de sanar o problema, mas de tentar minimizar o processo de hipercorreção na escrita dos educandos, levando-os a refletir sobre o problema em questão e a utilizarem a linguagem escrita com mais eficácia na produção de textos diversos.



### **7.1 Objetivos gerais:**

- Despertar a imaginação dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio da leitura;
- Desenvolver atividades na biblioteca escolar, visando reconhecê-la como instrumento efetivo de prática social, educativa e cultural;
- Estimular a fantasia e as mais diversas formas de representação e expressão;
- Reconhecer regularidades e irregularidades ortográficas;
- Ampliar a consciência fonológica dos educandos, refletindo sobre regras de ortografia.

### **7.2 Objetivos específicos:**

- Promover o gosto pela literatura;

- Grafar adequadamente palavras com a terminação L/U;
- Perceber a diferença de classe gramatical de palavras terminadas em L/U.
- Apropriar-se , especialmente, da escrita de verbos na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo.

### **7.3 Metodologia:**

- Leitura capitulada do livro, diversificando os leitores;
- Mostra do filme - As aventuras do Pequeno Príncipe;
- Atividades direcionadas sobre a obra voltadas à reflexão de regras ortográficas;
- Produção de textos relacionados à obra;
- Dramatização de episódios do livro ;
- Artes: Pintura com guache e confecção da rosa.

<b>ATIVIDADE I</b>
--------------------

Nesse momento inicial, o professor pode proceder à leitura do texto, ou pedir a um aluno que o faça, fazendo as devidas intervenções quando julgar necessário (pausas, entonações, leitura fluente de palavra ou expressão). O docente deve focalizar a atenção na escrita dos verbos flexionados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito.

#### **OBJETIVOS:**

- Ler e interpretar textos;
- Reconhecer a terminação de verbos flexionados na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo.

Esta é a história de um príncipe que mora num planetinha. O narrador encontra o pequeno príncipe quando ele fez um pouso forçado no deserto do Saara. Ele estava consertando o seu avião quando ouve uma vozinha pedindo-lhe para desenhar um carneiro. O narrador \_\_\_\_\_(virol-se/virou-se) e \_\_\_\_ (vil/viu) o pequeno príncipe. O príncipezinho \_\_\_\_\_(pedilhe/pediu-lhe) para desenhar um carneiro. Ele queria o carneiro porque este come arbustos. E assim poderia comer os baobás que eram um problema em seu planeta. O narrador \_\_\_\_\_(falol/falou) que baobás são árvores grandes, mas o príncipe \_\_\_\_\_(explicol/explicou) que eles nascem pequenos, mas \_\_\_\_\_(ficol/ficou) preocupado porque carneiros comem flores também e ele tinha uma flor muito especial em seu planeta, uma flor que amava muito. A flor embora bonita e cheirosa, era vã e exigente, ingênua e orgulhosa! Acreditava que seus espinhos a protegeriam, e \_\_\_\_\_(exigil/exigiu) que o príncipe a cobrisse com uma tela. Disse-lhe para colocá-la sob um globo de vidro à noite para protegê-la do frio. Embora o príncipe a amasse, estava cansado de ouvir-lhe as exigências, assim ele \_\_\_\_\_(partil/partiu) de seu planeta com um bando de pássaros em migração.

Antes de chegar à Terra, o príncipe \_\_\_\_\_(visitol/visitou) muitos planetas. Um rei vivia no primeiro planeta visitado. O rei ficou feliz por ter um súdito e exigiu obediência. Ele \_\_\_\_\_(cansol/cansou) de pedir ao príncipe para ficar, mas o príncipe não \_\_\_\_\_(concordol/concordou) e partiu novamente. Visitou outros planetas e \_\_\_\_\_(conhecel/conheceu) pessoas diferentes. Na Terra queria descobrir amigos e conhecer muitos lugares e coisas. Um dia conheceu a raposa e fez amizade. Uma das coisas que ela lhe dissera foi:

- A gente só conhece bem as coisas que \_\_\_\_\_(cativol/cativou); os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas, mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me! (...)

1) Complete adequadamente o texto com uma das palavras entre parênteses. O que você percebeu em relação à terminação delas?

---



---

2) A que classe gramatical pertencem as palavras que você escreveu nas lacunas?

- ( ) adjetivo  
 ( ) substantivo  
 ( ) verbo  
 ( ) artigo

- Como você chegou a essa conclusão?



---

---

3) Em que tempo se encontram os verbos que você escreveu nas lacunas?

( ) Pretérito

( ) Presente

( ) Futuro

\*Justifique sua resposta.

---

---

4) Escreva agora o que você descobriu em relação à escrita de verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo.

---

---

\*Releia o texto e responda ao que se pede.

5) Por que o Pequeno Príncipe pediu para o narrador desenhar um carneiro?

---

---

6) O Pequeno Príncipe era cuidadoso com a Rosa? Comente.

---

---

7) O que motivou o pequeno Príncipe a partir de seu planeta?

---

---

**ATIVIDADE II**

**OBJETIVOS:**

- Usar o dicionário e reconhecer sua importância nas aulas de língua materna;
- Grafar corretamente verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo.

**-Leitura do trecho:**

(...)Antes de serem amigos, o Pequeno Príncipe era um garoto qualquer aos olhos da raposa, e a raposa era um animal qualquer aos olhos dele. Depois de se tornarem amigos, eles descobriram que agora são especiais um para o outro.

Um dia, o Pequeno Príncipe decidiu ir embora, em busca de mais conhecimentos, mas seu coração doía só de pensar em abandonar a raposa...ele tinha vontade de ficar com ela, cuidar dela. Então, ela lhe disse: “Eu esqueci de te avisar: tu te tornas eternamente responsável por tudo aquilo que cativas...”



1) Depois que o Pequeno príncipe aprendeu o que é CATIVAR, decidiu voltar ao seu planeta, pois lembrou que havia cativado sua rosa. Procure no dicionário o significado da palavra CATIVAR e escreva o mais adequado ao contexto da história lida.

---



---



---

2) Leia.



Agora, preencha o quadro com o que se pede.

PESSOAS QUE CATIVEI	PESSOAS QUE GOSTARIA DE CATIVAR
---------------------	---------------------------------

--	--

\* O que você deve fazer para cativar as pessoas que ainda não cativou?

---



---



---

3) Complete as lacunas com os verbos entre parênteses no pretérito perfeito, representando as ações realizadas pelo Pequeno Príncipe em seu Planeta. Observe o exemplo:

\* O Pequeno Príncipe:

- a) **cativou** (cativar) a raposa.
- b) \_\_\_\_\_ (pegar) carona na cauda de um cometa.
- c) \_\_\_\_\_ (encontrar) um rei que vivia sozinho.
- d) \_\_\_\_\_ (decidir) ir embora.
- e) \_\_\_\_\_ (voltar) para seu planeta.

Escreva outros exemplos de ações realizadas pelo Pequeno Príncipe, respeitando a mesma terminação verbal utilizada acima.

---



---

### ATIVIDADE III

#### OBJETIVOS:

- Ler e interpretar textos;
- Reconhecer verbos e sua função dentro do texto;
- Perceber a terminação dos verbos na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo.

**\*Leitura do trecho:**

Certa manhã resolveu viajar para outros planetas e antes disso, colocou sua flor em uma redoma de vidro e partiu tristonho.

O primeiro planeta era habitado por um rei. Com saudades do pôr do sol, o Pequeno príncipe pediu-lhe para contemplar tal fenômeno, mas o rei não tinha poderes para tanto e ordenou-lhe que aguardasse o cair do dia.

Aborrecido, decidiu partir, mas o rei não gostou de ficar sozinho novamente sem ninguém para governar; assim, ofereceu-lhe inúmeros cargos, como ministro da justiça e embaixador. Sem pretensões, ele partiu sem nada a dizer.



1) Por que o Pequeno Príncipe ficou aborrecido no primeiro planeta?

---

---

2. Quais os cargos que o rei ofereceu para o Pequeno Príncipe? Qual a função da pessoa que executa esses cargos? Faça uma pesquisa e escreva abaixo.

---

---

---

3. Os verbos são a classe de palavras que indica ação, estado ou fenômenos da natureza. Flexionam-se em pessoa (1ª, 2ª ou 3ª) e em número (singular ou plural).

A) Sabendo disso, retire do trecho acima e escreva abaixo os verbos que representam as ações realizadas pelo Pequeno Príncipe.

---

---

B) Em que número e pessoa os verbos que você escreveu se encontram?

---

---

C) Reveja os verbos e responda: o que eles têm em comum?

---

## ATIVIDADE IV

### OBJETIVOS:

-Reconhecer a escrita inadequada de verbos na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito e reescrevê-los adequadamente.

- Diferenciar verbos e nomes (substantivos e adjetivos) e suas terminações.

-Apropriar-se da regra ortográfica sobre a terminação das classes gramaticais (verbos e nomes).

### \*Leitura do trecho:

(...) O principezinho **arrancol** também os últimos rebentos de baobá. Ele julgava nunca mais voltar.

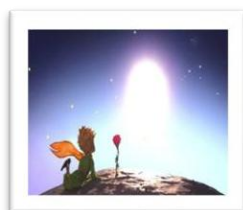
E quando **regol**, pela última vez a flor, e se dispunha a colocá-la sob a redoma, **percebel** que estava com vontade de chorar.

-Adeus-disse ele à flor.

Mas a flor não **respondel**.

-Adeus-**repetil** ele.

**Retirol** cuidadosamente seus dois vulcões. A flor **tossil**. Mas não era por causa do resfriado (...)



1) As únicas companhias que o Pequeno Príncipe tinha para conversar eram:

( ) o sol e a lua      ( ) o planeta e a cadeira

( ) a rosa e o telescópio      ( ) a rosa e os minivulcões

Desenhe-os no espaço abaixo:



2) Em relação às palavras destacadas:

a) Qual a classe gramatical delas?

---

b) A escrita delas está adequada à norma padrão da língua portuguesa?

---

c) De acordo com as atividades anteriores, que regra ortográfica explica a terminação dessas palavras?

---

---

d) Que motivo leva alguém a errar a grafia dessas palavras?

---

---

e) Agora, escreva abaixo as palavras destacadas conforme a regra ortográfica.

---

---

---

3) Leia e observe as palavras destacadas.

\* A Rosa **dormiu** e sonhou com seu príncipe **gentil**.

\*O pequeno Príncipe **escreveu** uma carta para a Rosa em um **papel** enfeitado.

\*O pequeno Príncipe **contemplou** um lindo pôr do **sol**.

a) Separe, no quadro a seguir, as palavras destacadas de acordo com suas terminações.

TERMINAÇÃO U	TERMINAÇÃO L

b) A que classe gramatical pertencem as palavras com terminação U? E as palavras com terminação L?

---



---

c) Que regra ortográfica pode ser deduzida a partir da escrita das palavras acima? Escreva no balão a seguir.



### ATIVIDADE V

#### OBJETIVOS:

- Identificar verbos;
- Flexionar verbos adequadamente na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, aplicando a regra ortográfica.

1) Identifique e pinte, no caça-palavras, 16 verbos no infinitivo, os quais se encontram abaixo.



## CAÇANDO VERBOS

Encontre 16 palavras:

A	L	E	V	A	R	A	R	R	I	S	C	A	R
U	E	C	O	N	T	I	N	U	A	R	D	A	R
O	A	M	N	B	H	L	E	N	S	I	N	A	R
N	E	G	A	R	A	P	R	E	N	D	E	R	D
Y	J	P	E	F	E	N	V	B	E	Z	G	I	Z
A	E	X	O	B	O	M	J	W	O	W	G	O	F
J	D	Z	D	A	P	R	O	V	E	I	T	A	R
M	Y	N	V	E	R	P	P	H	A	R	W	M	T
D	E	S	E	J	A	R	E	S	T	U	D	A	R
P	P	A	R	A	R	C	O	N	H	E	C	E	R
P	E	N	S	A	R	E	S	C	R	E	V	E	R
O	Z	R	R	Z	E	X	V	J	S	A	G	V	B
W	K	V	Y	O	E	P	B	I	X	M	C	I	A
Y	Z	O	N	U	T	C	U	I	D	A	R	T	X

Verbos:

Aprender. Aproveitar. Arriscar. Conhecer. Continuar. Cuidar. Dar. Desejar. Ensinar.  
Escrever. Estudar. Levar. Negar. Parar. Pensar. Ver.

\*Após encontrar os 16 verbos no caça-palavras, escreva-os na tabela abaixo. Na frente de cada um, escreva sua forma na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo.

VERBO NO INFINITIVO	VERBO NA 3ª P. S (PRETÉRITO PERFEITO)




2) Pinte a desinência (terminação) de todos os verbos que você escreveu e, em seguida, responda:

a) Que desinência marca o infinitivo dos verbos? \_\_\_\_\_

b) Que desinência marca o pretérito perfeito na 3ª pessoa do singular? \_\_\_\_\_

3) Agora, escolha 3(três) verbos acima no pretérito perfeito, e crie uma frase com cada um deles.

---



---



---

<b>ATIVIDADE VI</b>
---------------------

**OBJETIVOS:**

- Ler e interpretar textos;
- Identificar verbos no texto;
- Entender o fenômeno da hipercorreção na troca da letra U por L em verbos na 3ª pessoa do singular, no pretérito perfeito do modo indicativo.
- Reconhecer o fonema representado pela consoante “l” em posição de onset e em posição de coda silábica.

**\*Leitura do trecho:**

O rei percebeu e disse: “Então, ordeno que você boceje!”

Mas o Pequeno Príncipe ficou inibido com aquela ordem e não conseguiu bocejar. Para ser um bom rei, o rei decidiu o seguinte: “Então ordeno que você boceje e não boceje!”.

“É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar – replicou o rei. – A autoridade repousa sobre a razão. Se ordenares a teu povo que ele se lance ao mar, farão todos revolução. Eu tenho o direito de exigir obediência porque minhas ordens são razoáveis”.

1) Assinale a única alternativa correta.

Pelo texto, podemos concluir que respeitar uma pessoa é:

- ( ) algo que se compra nas lojas.
- ( ) algo que ajuda a julgar cada pessoa.
- ( ) ter compaixão, empatia, entendendo as limitações dos outros e de si mesmo.
- ( ) exigir aquilo que se quer.

2) Em sua opinião, respeito só é dado ou recebe-se também? Comente.

---



---

3) Pinte o Rei que o Pequeno Príncipe conheceu.



4) Retire do texto os verbos flexionados na 3ª pessoa do singular, no pretérito perfeito do modo indicativo.

---



---

5) Leia e analise:

PERCEBEU	MEL
CONSEGUIU	FUNIL
FICOU	ANZOL

Agora, leia a importante informação mencionada pelo Pequeno Príncipe:



Algumas vezes, o erro ortográfico consiste em uma tentativa de acertar e, muitas vezes, o indivíduo aplica uma regra ortográfica conhecida em um contexto inadequado. Por exemplo, o fonema /u/ em algumas situações, é grafado com "l" (como em FUNIL), levando algumas pessoas a generalizarem essa regra e aplicarem em todos os contextos. Esse fenômeno é chamado de HIPERCORREÇÃO.

Baseando-se na explicação do Pequeno Príncipe, responda:

\*Quando alguém escreve APLAUDIL no lugar de APLAUDIU, BUSCOL no lugar de BUSCOU, CONHECEL no lugar de CONHECEU, está cometendo hipercorreção? Explique.

---



---



---

6) Com o livro “O Pequeno Príncipe” em mãos, procure:

a) 10(dez) palavras terminadas com L que apresentam som /u/ e escreva-as abaixo. Na frente delas, escreva a classe gramatical a que pertencem.

---



---



---

b) 10(dez) palavras que tenham a consonante “l” NÃO apresentando som /u/.

---



---



---

c) CONCLUA: Em que posição na sílaba o grafema “l” apresenta som /u/? E em que posição na sílaba o “l” NÃO apresenta som /u/?

---

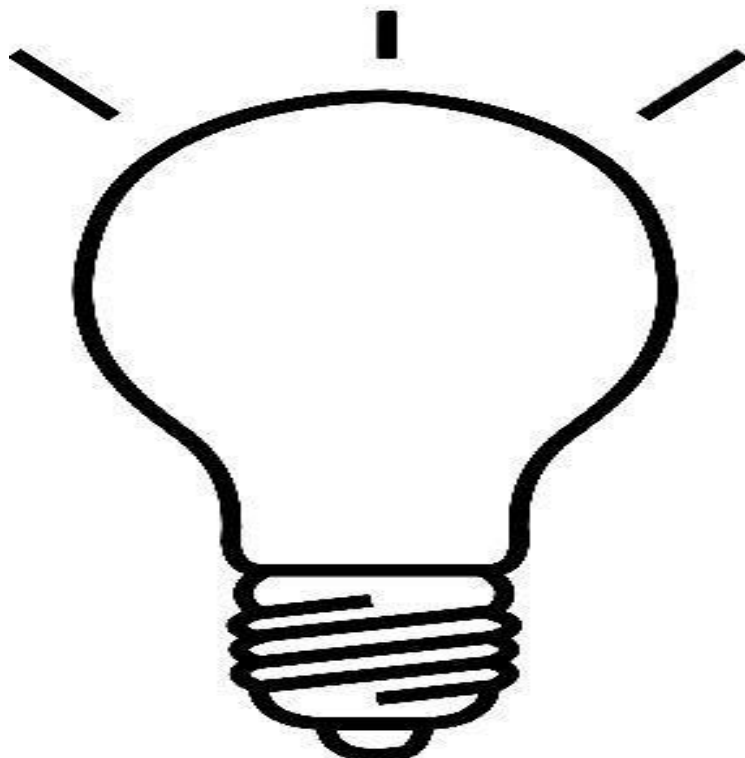


---



---

7) Após esse estudo e a resolução das atividades deste caderno didático, que dica você daria para uma pessoa não confundir mais a escrita do U e do L em final de sílaba? Registre suas descobertas.



É importante ressaltar que todas as atividades aqui descritas são apenas propostas que visam um trabalho de estímulo da consciência fonológica dos alunos em relação ao fenômeno de hipercorreção, especialmente na troca da letra U por L na terminação de verbos na 3ª pessoa do singular, no pretérito perfeito do modo indicativo. Cabe ao professor fazer as adequações necessárias a cada turma em que elas poderão ser aplicadas.

## 8 CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisaram-se dados de hipercorreção na escrita de alunos do Ensino Fundamental, especialmente na troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda silábica.

Escolheu-se o fenômeno da hipercorreção em textos escritos de alunos do 7º ano, em razão de a professora pesquisadora lecionar nessa série e verificar uma considerável ocorrência desse processo. A preocupação, no decorrer deste trabalho, foi identificar ocorrências de hipercorreção nas produções textuais dos alunos, entender a motivação desse desvio e pensar em propostas interventivas que pudessem minimizar esse problema de escrita.

Esta pesquisa é fundamentada em teóricos que têm como principal objeto de estudo a ortografia, e o seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Morais (2007), o ensino de ortografia deve ser pautado nas regularidades e irregularidades da norma ortográfica, em que os erros devem ser objetos de reflexão e ferramentas de diagnóstico para devidas intervenções pedagógicas.

Na análise dos dados, pontuou-se que:

a) Nas 26 (vinte e seis) produções textuais recolhidas e corrigidas, foram identificados 14(catorze) casos de hipercorreção, cometidos por 11(once) alunos, representando 42% da turma;

b) As hipercorreções identificadas foram agrupadas em 5(cinco) categorias: troca de /u/ por “l” em verbos; troca de /u/ por “o” em verbos”; troca de “o” pelo ditongo /ou/; acréscimo de “r” em partícula integrante do verbo; e acréscimo de “r” em verbo auxiliar na locução verbal;

c) A maior incidência de hipercorreção foi na troca de /u/ por “l” em verbos na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo, totalizando 8(oito) ocorrências;

d) Além da hipercorreção, foram identificados outros desvios ortográficos relacionados à influência da oralidade na escrita, totalizando 17(dezessete) ocorrências, distribuídas em 11(once) textos.

Entende-se que os desvios por hipercorreção acontecem pelo uso equivocado de regras ortográficas já aprendidas e aplicadas em contextos inadequados. Percebe-se que tais erros não são aleatórios, pois há causas fonológicas que explicam cada

um. Nota-se também que os alunos envolvidos refletem e levantam hipóteses sobre a escrita, na tentativa de adequar-se à variedade padrão da Língua Portuguesa.

Os erros por hipercorreção ocorrem por causa das “correspondências múltiplas” mencionadas por Zorzi (1998, p.34), em que um mesmo fonema pode ser representado por várias letras, ou vice-versa. Os alunos apropriam-se de regras de palavras já conhecidas e as utilizam em contextos impróprios. Os erros ortográficos, para Cagliari (1996), são inerentes ao processo de aprendizagem da escrita e fazem parte do trabalho de reflexão do educando sobre o sistema de escrita da língua portuguesa.

O fenômeno da hipercorreção deve ser observado pelo professor, dada a sua recorrência em textos de alunos, como demonstrado neste trabalho de pesquisa. O aluno se apropria de determinada regra, embora eventualmente a use em contextos indevidos, por causa da arbitrariedade do sistema de escrita. A hipercorreção mostra o conhecimento linguístico que o aluno tem, o qual muitas vezes ele não utiliza, por insegurança. Labov (1974) defende que essa insegurança é provocada por pressões relacionadas ao desempenho linguístico de alguns falantes, em razão das diferenças dos seus dialetos e da variedade de prestígio.

Diante do exposto, reforça-se a importância de os professores terem uma formação contínua, que reflita sua prática, com vistas a que ele faça diagnósticos sobre os desvios ortográficos na escrita de seus alunos e trabalhe questões relacionadas à variação linguística, para não estimular o preconceito e promover o respeito à diversidade linguística e cultural. O docente também precisa compreender as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, a fim de que possa oferecer subsídios ao educando em relação à estrutura e funcionamento do sistema de escrita do português, trabalhando a consciência fonológica do educando e desenvolvendo um ensino mais reflexivo da Língua Portuguesa.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a melhoria do trabalho dos professores quanto ao ensino de ortografia da Língua Portuguesa, auxiliando alunos em sala de aula, no sentido de refletirem sobre o sistema de escrita, e minimizarem os desvios ortográficos relacionados à hipercorreção. Almeja-se, também, que surjam mais pesquisas no campo da ortografia, com vistas a buscarem-se novas alternativas para essa área tão cobrada, e pouco trabalhada na escola.

## REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. do Socorro Silva de. **A despalatalização e consequente iotização no falar de Fortaleza**. XIV JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE. Natal: UFRN, 30/10 a 01/11 de 1996.
- AZAMBUJA, Elizete Beatriz. **O funcionamento ideológico na produção da hipercorreção**. Tese (Doutorado). Universidade estadual de Campinas, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- BISOL, Leda. *'A sílaba e seus constituintes'*. In: NEVES, M.H.M. (org.) **Gramática do português falado**. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1999. v.7, Novos Estudos, p. 701-741.
- BISOL, Leda. **Harmonia vocálica: uma regra variável**. Porto Alegre (RS), 1981.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BISOL, Leda. **O ditongo na perspectiva da fonologia atual**. D.E.L.T.A, 1989, vol. 5, n.2: 185-224.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito. **O fenômeno da hipercorreção**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Fundamental Anos Finais. Brasília: MEC 2018. 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). Acesso em: 23dez. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros**



curriculares nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 23dez. 2022.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**: pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009a.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**: pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009b.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Problemas de Linguística Descritiva**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Manual de Expressão Oral e Escrita**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e Gramática**: referente à Língua Portuguesa. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

COLLISCHONN, Gisela. **A sílaba**. In: BISOL, Leda. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUC – RS, 2005.

CUTRIM NETTO, Marcelino Rodrigues. **O apagamento do R em final de verbos na escrita de alunos do sexto ano**: design pedagógico e roteiro para um objeto de aprendizagem. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Comunicação. **Michaelis On-line**, 2019. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/erro>

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; Costa, Teresa. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. Ministério da Educação:PNEP, 2007.

GARCIA, Tania Mikaela. **Processo ou desvio?** Working Papers em Linguística (Impresso), Florianópolis - SC, v. N. 08, p. 25-47, 2004.

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

HORA, Demerval da. **Fonética e fonologia**. 2009. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/4277006-Demerval-da-hora-oliveira.html>>. Acesso em: 30 set.2022.

HORA, Dermeval da. Matzenauer, Carmen Lúcia. **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.

HORA, Dermeval da. PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro. CARDOSO, Walcir. **Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?** Porto Alegre: Letras de hoje, 2010.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia de Trabalho Científico: procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1992.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia na sala de aula** / organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da Língua portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/normatizar/>. Acesso em: 10 jul.2025.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. **Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia.** Cadernos de Educação: UFPel, 2010

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Um estudo sobre o erro ortográfico.** In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). Diálogos entre linguística e educação. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita:** caderno do formador/Marco Antonio de Oliveira. Belo horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROBERTO, Mikaela. **Fonética, fonologia e ensino:** guia introdutório. São Paulo: Parábola, 2016.

SANTOS, R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, F. V. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos.** Curitiba: Ibpex, 2007.

SEARA, Izabel et al. **Para conhecer Fonética e fonologia do português brasileiro.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SILVA, André Pedro da. **Um estudo comparativo da semivocalização da lateral // em escritas de alunos de séries iniciais de escola pública e privada de Jaboatão dos Guararapes-PE.** São Cristóvão (SE): Travessias Interativas, n.26, vol.12, 2022.

SILVA, T.C. **Fonética e Fonologia do Português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita:** fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Português Teláris Essencial:** 7º ano. São Paulo: Ática, 2022.

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

ZORZI, Jaime Luiz. **Como escrevem nossas crianças?** Estudo do desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ESCOLA MUNICIPAL \_\_\_\_\_

<b>Aluno(a):</b> _____		
<b>Professor(a):</b> Francymara Carvalho		<b>Turma:</b> _____
<b>7º Ano</b>	<b>Disciplina:</b> Língua Portuguesa	<b>Data:</b> _____
<b>Assunto:</b> Produção de poema narrativo sobre a obra “O Pequeno Príncipe”		

Um poema narrativo é um tipo de poema que conta uma história, combinando elementos da poesia com elementos da narrativa. Ele possui características como enredo, personagens, tempo, espaço e um narrador, mas ao invés de ser escrito em prosa como um conto ou romance, é estruturado em versos e estrofes, muitas vezes com rimas e ritmo.

Baseando-se na leitura da obra “O Pequeno Príncipe”, produza um poema narrativo, conforme as orientações a seguir.



Se você pudesse voar na cauda de um cometa e pudesse visitar o Planeta onde o Pequeno Príncipe mora, como seria? O que você faria lá? Quem seriam seus amigos? Seja criativo e escreva um lindo poema contando suas aventuras no Planeta do Pequeno Príncipe.

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** A hipercorreção em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: um destaque para a troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda silábica, à luz da teoria da sílaba.

<b>Pesquisador</b>	<b>Responsável:</b>	Francymara	Vieira	Carvalho.
<b>Instituição:</b>	Universidade	Estadual	do	Piauí-UESPI.

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A hipercorreção em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: um destaque para a troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda silábica, à luz da teoria da sílaba”.

A participação de seu filho(a) é importante, porém, não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se tiver dúvidas, qualquer pergunta.

Neste estudo pretende-se analisar o uso da semivogal /u/ e sua troca pelo grafema “l” na escrita de alunos do 7º ano, pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, descrever os contextos fonológicos e ortográficos que expliquem esse fenômeno, como também apresentar intervenções pedagógicas direcionadas a fim de reduzir a ocorrência desse desvio de escrita. Esta pesquisa é voltada para o ensino-aprendizagem de ortografia, com vistas a minimizar o desvio de hipercorreção na escrita do aluno.

Para participar deste estudo, você será informado sobre qualquer aspecto que desejar e o responsável por você deverá autorizar assinando um termo. Caso seu responsável autorize a sua participação, mesmo assim, você poderá negar, estando livre para participar ou não. Você e/ou o seu responsável poderão deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum problema.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

A participação nesta pesquisa pode envolver alguns riscos, incluindo: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. A fim de evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados, compromete-se a não divulgar o nome real do aluno, sendo identificado apenas pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, e assim sucessivamente). b) Saída da rotina: ao ser proposta uma atividade de produção textual, o participante pode se sentir desmotivado, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Para evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos; para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos, o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a devida escuta. Todos os esforços serão feitos para minimizar esses riscos.

Os benefícios desta pesquisa dizem respeito ao conhecimento sobre a ortografia das palavras, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de ensino que contribuirão para melhorar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que se espera que essa pesquisa proporcione suporte para o ensino e aprendizagem sobre a ortografia das palavras e o fenômeno de hipercorreção, tendo em vista que esse é um aspecto linguístico que interfere na produção de um bom texto. A realização da pesquisa é relevante, já que proporciona um maior entendimento das regras ortográficas e verifica a necessidade de o professor aplicar conhecimentos de fonética e fonologia em suas aulas de leitura e escrita, levando, assim, seus alunos a refletirem sobre as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico adotado pela sociedade e, conseqüentemente, a escreverem melhor.

O menor terá toda assistência por danos, se vier ocorrer, de forma gratuita, assim como receber algum tipo de indenização, se este decorrer da pesquisa, e se porventura gerar alguma despesa ao participante, terá direito ao ressarcimento do

valor investido. Todas as informações coletadas durante a pesquisa serão mantidas em sigilo e serão utilizadas apenas para os fins desta pesquisa. Seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) não será divulgado em nenhuma publicação ou apresentação.

A participação nesta pesquisa é voluntária. Você pode solicitar mais esclarecimentos, pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Sua decisão de participar ou não participar não acarretará nenhuma penalização por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Francymara Vieira Carvalho, telefone: (86)99471 8588, residente na Rua Abdias Ximenes Melo, 8, Parque Estrela, Campo Maior-PI, e-mail: [francymaracarvalho@hotmail.com](mailto:francymaracarvalho@hotmail.com)

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com o número 7.674.735, um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

## **O QUE VOCÊ PRECISA SABER:**

**De que forma seu filho(a) vai participar desta pesquisa:** por meio de uma produção textual relacionada ao livro literário “O pequeno príncipe”, mais especificamente um poema narrativo.

**Riscos em participar da pesquisa:** a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. A fim de evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados,



compromete-se a não divulgar o nome real do aluno, sendo identificado apenas pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, e assim sucessivamente). b) Saída da rotina: ao ser proposta uma atividade de produção textual, o participante pode se sentir desmotivado, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Para evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor. c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos; para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos, o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a devida escuta. Todos os esforços serão feitos para minimizar esses riscos.

**Benefícios em participar da pesquisa:** Proporcionar um maior entendimento das regras ortográficas e verificar a necessidade de o professor aplicar conhecimentos de fonética e fonologia em suas aulas de leitura e escrita, levando, assim, seus alunos a refletirem sobre as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico adotado pela sociedade e, conseqüentemente, a escreverem melhor, minimizando o fenômeno de hipercorreção na grafia dos mesmos.

**Métodos alternativos de tratamento e/ou tratamento padrão:** não serão necessários nesta pesquisa.

**Privacidade e confidencialidade:** Os dados das produções textuais serão utilizados em publicações científicas de forma que serão garantidas a privacidade e confidencialidade, não permitindo a identificação do participante.

**Acesso a resultados da pesquisa:** Os resultados desta pesquisa serão publicados em forma de dissertação, que ficará disponível no site do Mestrado PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Você poderá acessar quando quiser, com a garantia de que os alunos participantes da pesquisa não terão suas identidades reveladas.

**Custos envolvidos pela participação da pesquisa:** você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação,

inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

**Danos e indenizações:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização, caso o dano for decorrente da pesquisa.

### **Consentimento do participante**

**Nome** \_\_\_\_\_ **do(a)**  
**participante:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Local e data:** \_\_\_\_\_

### **Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

**Nome do(a) Pesquisador Responsável: Francymara Vieira Carvalho**

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Local e data:** \_\_\_\_\_

**Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Local/data:** \_\_\_\_\_

## ANEXOS

## ANEXO A



ESTADO DO PIAUÍ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC  
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR VALTER ALENCAR  
CÓDIGO DA ESCOLA: 44310  
CÓDIGO DO INEP 22024352  
CNPJ : 01.049.415/0001-12



### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

#### INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

#### ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR VALTER ALENCAR

Eu, Maria do Desterro da Silva Barbosa na qualidade de diretora titular, declaro que a Escola Municipal Professor Valter Alencar concorda com a realização do projeto de pesquisa intitulado “A hipercorreção em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: um destaque para a troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda silábica, à luz da teoria da sílaba”, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Francymara Vieira Carvalho, cujos objetivos são analisar o uso da semivogal /u/ e sua troca pelo grafema “l” em produções textuais de alguns alunos do 7º ano, pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, descrever os contextos fonológicos e ortográficos que expliquem esse fenômeno, como também apresentar intervenções pedagógicas direcionadas a fim de reduzir a ocorrência desse desvio de escrita.

A instituição se compromete a apoiar o desenvolvimento do referido estudo, que será realizado totalmente em suas dependências, e garante a infraestrutura necessária para sua execução.

Ressalto que o início da coleta de dados está condicionado à apresentação do parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016 e devidamente credenciado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Teresina, 30 de abril de 2025.

*Maria do Desterro da Silva Barbosa*

**Diretora**

Maria do Desterro Rodrigues da Silva  
Diretora - E. M. Prof. Valter Alencar  
ATP nº 27656042/25  
SEMEC - PMT  
Teresina-PI

## ANEXO B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A HIPERCORREÇÃO EM TEXTOS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESTAQUE PARA A TROCA DA SEMIVOGAL /U/ PELO GRAFEMA /L/ EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA, À LUZ DA TEORIA DA SILÁBA

**Pesquisador:** FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 88562525.4.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.674.735

#### Apresentação do Projeto:

A proposta traz em seu contexto que o ensino de ortografia na escola tem sido um desafio para o professor de Língua Portuguesa, visto que o domínio das formas escritas não é um processo imediato, mas se faz com a prática da língua e reflexão sobre ela. Destaca que, os erros ortográficos podem ser considerados um suporte, uma ferramenta importante para a construção da escrita ortográfica. Ressalta que a hipercorreção resulta de uma insegurança linguística, motivada por pressões da sociedade, levando o discente a uma tentativa exagerada de correção, passando a corrigir o que não precisa. Enfatiza ainda que, em produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental, busca-se estudar a recorrência, na escrita, da troca da semivogal U pelo grafema L em posição no final da sílaba de verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo e desta forma, destaca a necessidade descrever os contextos fonológicos que explicam esse processo, levando a uma reflexão sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica pela revisão de literatura especializadas; quali-quantitativa, porque apresentará resultados quantificáveis, por meio de produções textuais e atividades envolvendo o fenômeno estudado, como também avaliação de dados, buscando entender e analisar o processo de troca da semivogal U pela consoante L nas produções textuais de alunos do ensino fundamental; e de campo, pois será realizada com

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)99939-2981

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 7.674.735

alunos de 7º ano de uma escola municipal de Teresina, Piauí, constituindo campo de pesquisa para aplicabilidade do estudo desse desvio ortográfico.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Proporcionar um maior entendimento das regras ortográficas e verificar a necessidade de o professor aplicar conhecimentos de fonética e fonologia em suas aulas de leitura e escrita, levando, assim, seus alunos a refletirem sobre as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico adotado pela sociedade e, consequentemente, a escreverem melhor.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos: a) Violação: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos participantes. A fim de evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos. Na atividade de coleta de dados, compromete-se a não divulgar o nome real do aluno, sendo identificado apenas pelas letras do alfabeto (A, B, C, D, e assim sucessivamente).

b) Saída da rotina: ao ser proposta uma atividade de produção textual, o participante pode se sentir desmotivado, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Para evitar esse possível risco, a coleta de dados será executada no horário normal da escola. A coleta de dados será inserida dentro do planejamento de aula do professor.

c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psíquicos aos envolvidos; para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos participantes. O instrumento de coleta de dados será uma atividade de produção textual, considerando o nível de aprendizagem dos alunos, e ainda, em caso de danos, o aluno será assistido pelo professor em uma sala reservada, com a devida escuta. Todos os esforços serão feitos para minimizar esses riscos.

Já os benefícios apontados é indicado a possibilidade de proporcionar um maior entendimento das regras ortográficas e verificar a necessidade de o professor aplicar conhecimentos de fonética e fonologia em suas aulas de leitura e escrita, levando, assim, seus alunos a refletirem sobre as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico adotado pela sociedade e, consequentemente, a escreverem melhor, minimizando o fenômeno de hipercorreção na grafia dos mesmos.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Contribui com o A BNCC por ir ao encontro do que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), ao defender que o ensino de ortografia não deve ser independente, mas vinculado às práticas de leitura e escrita.

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)99939-2981

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 7.674.735

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, e as pendências geradas anteriormente foram atendidas PARCIALMENTE:

1. REAPRESENTOU a Declaração da Instituição e Infra-estrutura necessita da assinatura e carimbo do responsável;
2. REAPRESENTOU o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deve-se retirar o endosso ("Eu, abaixo assinado, declaro que concordo que meu filho(a) participe desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação dele(a) e esclareci todas as minhas dúvidas. Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada. Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.") E RETIRAR O TIMBRE DA FACULDADE CET.
3. UNIFORMIZAR o Cronograma no projeto na íntegra e na Plataforma Brasil nas informações básicas do projeto.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

### Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2550315.pdf	18/06/2025 16:33:37		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2550315.pdf	18/06/2025 16:25:54		Aceito

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)99939-2981

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI**



Continuação do Parecer: 7.674.735

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura.pdf	18/06/2025 16:15:52	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tle2.docx	18/06/2025 16:10:12	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	18/06/2025 16:04:47	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
Cronograma	cronogramadoprojeto.docx	18/06/2025 15:45:17	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
Outros	InstrumentosdeColetadeDados.docx	08/05/2025 18:36:20	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	07/05/2025 19:29:11	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	05/05/2025 15:10:11	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declacaodopesquisador.docx	05/05/2025 15:09:29	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito
Orçamento	financeirofran.docx	05/05/2025 15:08:44	FRANCYMARA VIEIRA CARVALHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 28 de Junho de 2025

---

**Assinado por:  
IARA SAYURI SHIMIZU  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335

**Bairro:** Centro/Sul

**CEP:** 64.001-280

**UF:** PI

**Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)99939-2981

**Fax:** (86)3221-4749

**E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br