

PERSPECTIVAS PARA A ESCRITA ORTOGRÁFICA APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL¹

Luíza Vignoli Campos Lacerda²

Resumo: Em 2020, com a pandemia do coronavírus, escolas foram fechadas, adotando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como meio mantenedor do ensino formal. Após, notou-se aumento na quantidade de erros ortográficos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o que provavelmente teve relação com o ERE (Vignoli-Lacerda, 2024). As sequelas podem prejudicar a consolidação da escrita e aprofundar dúvidas ortográficas. Assim, fizemos a revisão bibliográfica de autores-referência (Lemle, 1988; Morais, 1998; Soares, 2020) e propusemos a Teoria dos Múltiplos Padrões Integrados – IMP (Treiman; Kessler, 2014) como embasamento teórico para o trabalho ortográfico em sala de aula, objetivando auxiliar no ensino-aprendizagem da ortografia, principalmente no contexto após o ERE. Como conclusão, temos que os educandos podem se beneficiar na aprendizagem de palavras regulares e irregulares com o entendimento e a utilização dos padrões da língua, tornando a escrita menos arbitrária (Treiman; Kessler, 2014).

Palavras-chave: escrita; ortografia; ensino remoto emergencial.

PERSPECTIVES FOR ORTHOGRAPHIC WRITING AFTER EMERGENCY REMOTE TEACHING

Abstract: In 2020, with the coronavirus pandemic, schools were closed, adopting models of remote teaching as a way of maintaining formal education. Afterwards, the number of spelling errors in the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) was increased, which was probably related to the new models of teaching (Vignoli-Lacerda, 2024). Those consequences can affect the consolidation of writing and deepen spelling doubts. Thus, we drew up a bibliographic review of valuable Brazilian authors (Lemle, 1988; Morais, 1998; Soares, 2020) and proposed the Theory of Integration of Multiple Patterns (IMP) (Treiman; Kessler, 2014) as a theoretical basis for spelling learning, especially in the context after pandemic. In conclusion, students can benefit from learning regular

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos na mesma instituição.

and irregular words with the use of language patterns, understanding writing as less arbitrary (Treiman; Kessler, 2014).

Keywords: Writing. Orthography. Remote teaching.

1 INTRODUÇÃO

A escrita é um direito previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 2017) e a ortografia, enquanto componente da escrita, revela-se de suma importância para a consolidação deste direito. Além disso, a ortografia tem importância social – uma vez que estabelece uma maneira única de se grafar uma palavra (Castro, 2022) e, com isso, contribui para uma comunicação escrita mais clara e para a compreensão mútua. Graham e colaboradores (2014) constataram que um texto com muitos erros ortográficos pode prejudicar a percepção de qualidade de ideias.

Consideramos que a ortografia e o letramento se iniciam antes de a criança ir à escola, pois as crianças de sociedades grafocêntricas têm uma massiva exposição a textos desde muito pequenas, fazendo com que elas aprendam algumas propriedades mais salientes desde cedo (Treiman; Kessler, 2014; Soares, 2020). Ainda, entendemos a importância de complementar a aprendizagem estatística – aquela que se dá de maneira implícita, em que os aprendizes percebem padrões da língua e os aplicam a outros contextos (Treiman; Kessler, 2014) – com a aprendizagem explícita – em que um adulto letrado faz a instrução formal sobre a escrita ortográfica, a fim de aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos adquiridos implicitamente. Sabemos que, para alcançar tais benefícios da ortografia, esta deve ser ensinada formalmente nos centros educacionais (Morais, 1998; Treiman; Kessler, 2014; Treiman, 2018; Soares, 2020). Sendo assim, a importância da escola é evidenciada.

Nos anos de 2020 e 2021, principalmente, houve a substituição do ensino tradicional escolar pelo Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE), o qual foi legislado pela lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Até o referido período, a educação básica não tinha autorização de ocorrer remotamente, porém, surgiu, no fim de 2019, o coronavírus, que tem sua transmissão por meio do contato interpessoal e, por isso, os espaços de convívio foram fechados (Brasil, 2021). A escola, na condição de um serviço essencial, precisou se manter funcionando e, para isso, adotou o ERE, que é a transposição do modelo tradicional de ensino para o formato virtual (Andrade; Mariano, 2021).

A adoção do ERE se fez de fundamental importância, não só porque a escola é um direito do indivíduo menor de idade (Brasil, 2017), mas também porque o trabalho de aprendizagem é gradual e contínuo e não deve ser interrompido (*ibid*). Todavia, pudemos perceber que o modelo utilizado, por ter caráter emergencial, não foi previamente planejado e apresentou falhas, as quais têm previsão de sequelas na educação de todo o mundo (Skar; Graham; Huebner, 2022) – principalmente considerando que, no cenário brasileiro, os estudantes tiveram aula pelas plataformas virtuais por dois anos.

O Ensino Remoto Emergencial foi alvo de diversas críticas. Dentre elas, a alegação das famílias de que as crianças não aprenderam como deveriam (Ferreira, Nogueira, Monteiro, 2021). Isso se deu por diversas razões, tais como a dificuldade de acesso às plataformas digitais, a falta de preparo dos professores, das escolas e das famílias, além das aulas longas e cansativas.

Também, nesse momento, os cuidadores foram muito atuantes no processo de ensino-aprendizagem dos menores, já que havia um maior distanciamento dos professores e da escola. De acordo com Andrade e Mariano (2021), o nível de instrução dos pais foi relevante para o ensino dos filhos. Sendo assim, famílias com condições financeiras mais baixas, que também têm menor grau de instrução, puderam contribuir menos com a escola, causando mais disparidades educacionais (*ibid*).

Dentre as consequências mencionadas, pudemos notar um aumento de erros ortográficos³ na redação do Enem após o ano de 2021 – último ano de ERE no Brasil – (Vignoli-Lacerda, 2024). Isso provavelmente foi observado em decorrência do novo modelo educacional, pois o ERE assumiu uma grande proporção, afetando, além da educação, a condição emocional, financeira e social dos cidadãos (OECD, 2021; Skar; Graham; Huebner, 2022), fatores que têm o potencial de interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem (Skar; Graham; Huebner, 2022).

Diante de tal panorama, vemo-nos em um contexto no qual as aulas retornaram à regularidade, mas, ainda assim, as salas de aula têm um potencial de revelar lacunas deixadas pelo ERE, pois, como dito antes, o ensino é gradual e, assim, se há um ensino inicial pouco eficiente, a continuidade do processo de aprendizagem pode ser prejudicada. Em relação à ortografia – que é o foco deste artigo –, tal realidade pode contribuir para a persistência e para o agravamento de dúvidas ortográficas, distanciando os educandos da consolidação da escrita, tida como direito (Brasil, 2017), e do letramento (Soares, 2020).

Com isso, é fundamental a discussão acerca das estratégias de ensino da escrita ortográfica com o objetivo de contribuir para a consolidação da ortografia na educação básica, tendo esta enquanto componente da escrita. Para isso, fizemos uma revisão bibliográfica⁴, expondo as recomendações para o trabalho com ortografia ao longo dos anos, segundo Lemle (1988), Moraes (1998) e Soares (2020), e, por fim, apresentamos a Teoria dos Múltiplos Padrões Integrados – doravante IMP – (Treiman; Kessler, 2014), com vistas a repensarmos as práticas de trabalho com ortografia no contexto após o Ensino Remoto Emergencial e buscar uma maior

3 Neste trabalho, consideramos como “erro” as escritas ortográficas desviantes do Novo Acordo Ortográfico (Brasil, 2013) e adotamos o termo “desvio” como sinônimo. Entendemos que o erro é natural do processo de aprendizagem e que deve ser visto como indicativo das demandas do alunado.

4 Esta revisão bibliográfica se refere a um capítulo da Dissertação da autora deste trabalho (Vignoli-Lacerda, 2024).

atenção para as dúvidas ortográficas do alunado. O presente estudo tem a intenção de contribuir para isso e discute algumas maneiras de abordar a ortografia em sala de aula. O artigo está dividido em seções, sendo elas: Introdução; Revisão dos trabalhos acerca da ortografia; A Teoria dos Múltiplos Padrões Integrados; Práticas para a escrita ortográfica no contexto após o Ensino Remoto Emergencial; Considerações Finais; Referências.

2 REVISÃO DOS TRABALHOS ACERCA DA ORTOGRAFIA

A ortografia carrega grande prestígio social, muitas vezes exagerado, pois, como afirma Possenti (2005), um erro ortográfico frequentemente é tido como sinônimo de ignorância. Isso pode contribuir para uma exclusão social e para o silenciamento de pessoas, já que, muitas vezes, com essa associação errônea de boa ortografia com inteligência, uma ideia só é considerada boa e pertinente se ela é exposta da maneira prevista pelo Novo Acordo Ortográfico (Brasil, 2013). Nesse sentido, Soares (2018) afirma que o domínio ortográfico contribui para a inserção de indivíduos nos mais diversos contextos sociais.

Diante disso, notamos que o indivíduo é beneficiado socialmente com o conhecimento de ortografia e, além disso, este saber contribui para o letramento do aprendiz (Soares, 2020). Tendo em vista a sua importância, ao longo dos anos, diversos pesquisadores se dedicaram a estudar a ortografia e a forma como ela deveria ser ensinada nos centros educacionais. Abaixo, resumimos as ideias de Lemle (1988), Morais (1998) e Soares (2020), autores-referência na literatura brasileira sobre o tema, com o objetivo de propormos discussões sobre tais teorias.

2.1 A perspectiva de Lemle (1988) sobre a ortografia

Lemle (1988) estabelece uma gradação de facilidade na aprendizagem da escrita, as quais são divididas em etapas da alfabetização, sendo a primeira o reconhecimento de que os grafemas se referem a segmentos de som. Ao começar a estabelecer tais relações, um problema enfrentado pelas crianças é de se lembrar a qual som cada símbolo se refere. Nessa fase, os estudantes aprendem os grafemas que, segundo a autora, no português brasileiro (PB), são consideradas biunívocas⁵, “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”, “a”.

A pesquisadora faz a comparação de tais relações a um casamento, salientando que a correspondência das letras e do som não é monogâmica, uma vez que algumas correspondências não são biunívocas. Nisso, a segunda etapa introduz as letras poligâmicas com restrição de posição. Como exemplo dessa poligamia, em que o mesmo som é representado por duas letras, tem-se as vogais <i> e <u>. Em sílabas tônicas, tais vogais são pronunciadas, respectivamente, [i] e [u] e escritas <i> e <u>.

5 “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 um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.” (Lemle, 1988, p. 11).

como em *abri* e *duna*. Porém, em sílabas átonas, palavras escritas com <e> e <o> podem ser pronunciadas com [ɪ] e [ʊ], respectivamente, exemplificado com *sabre* [ˈsabɾɪ] e *trigo* [ˈtrɪɡʊ]⁶.

Entretanto, a poligamia também se dá no âmbito em que uma única letra pode representar mais de um som. Isso é visto com a consoante <l>, que, em começo de sílaba, é pronunciada [l], como em *latim* [laˈtʃĩ], mas que, em fim de sílaba, tem uma pronúncia muito parecida com <u>, como em *polvo* [ˈpowvʊ]. Em casos assim, é importante acionar conhecimentos morfológicos se houver dúvidas, por exemplo, na escrita de “*jornal*”, deve-se buscar palavras derivadas, como “*jornalista*”, assim, fica mais claro que <l> é a opção adequada. Em contextos em que a derivação não soluciona a questão, os casos desta categoria podem gerar dúvidas na escrita, porque nem sempre se grafa o mesmo som com a mesma letra e nem sempre se usa a mesma letra para representar um único som.

Ainda nessa parte, há as correspondências múltiplas, postuladas por Lemle (1988), que também dependem do contexto para serem determinadas. Nesse caso, tem-se que <g> tem som de [g] apenas diante de “*a*”, “*o*”, “*u*” (*galão*, *gosto*, *gula*), ao passo que, para ter o som de [g] diante de “*e*” e “*i*”, deve-se grafar <gu> (*guerra*, *guincho*). Abaixo, está o Quadro 1, que evidencia algumas dessas relações, de acordo com a autora:

Quadro 1 - Um único som representado por mais de uma letra

Fone	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c	Antes de <i>a, o, u</i>	calo, colo, curso
	qu	Antes de <i>e, i</i>	querido, quilombo
[g]	g	Antes de <i>a, o, u</i>	galão, golpe, gula
	gu	Antes de <i>e, i</i>	sangue, guia
[ɪ]	i	Sílaba tônica	pia
	e	Sílaba átona em fim de palavra	Simone
[ʊ]	u	Sílaba tônica	baú
	o	Sílaba átona em fim de palavra	ombro
[R] (r forte)	rr	Intervocálico	arroba
	r	Demais posições	riso, verde
[ãʊ]	ão	Acentuado	beberão
	am	Átono	beberam

6 Todas as transcrições apresentadas nesta dissertação são segundo um dialeto de prestígio de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Fone	Letra	Posição	Exemplos
[ku]	qu	Antes de <i>a, o</i>	quadro, aquoso,
	cu	Demais posições	ocupar
[gu]	gu	Antes de <i>a, e, i, o</i>	guarda, agueiro, linguíça, ambíguo

Fonte: elaborado a partir de Lemle (Lemle, 1988, p. 11)⁷

Na terceira etapa, são abordadas partes arbitrárias do sistema de escrita. Tais correspondências não são determinadas por nenhum princípio fônico que possa estipular qual opção utilizar na escrita. Essas estão expostas no Quadro 2:

Quadro 2 - Letras que representam um só fone e ocorrem no mesmo contexto

Fone	Contexto	Letra	Exemplos
[z]	Intervocálico	z	buzina
		s	crise
		x	exímio
[s]	Intervocálico antes de <i>a, o, u</i>	ss	cassa, assovio possui
		ç	caça, aço, caçula
		sç	cresça, nasço
	Intervocálico antes de <i>e, i</i>	ss	assina, disse
		c	cinema, acena
		sc	floresce, oscila
	Antes de <i>a, o, u</i> , precedido por consoante	s	sapê, sopro, surdo
		ç	abraça, açougue, cupuaçu
	Antes de <i>e, i</i> , precedido por consoante	s	seu, sim
		c	céu, cipó
[ʃ]	Antes de vogal	ch	chá
		x	xale
[ʒ]	Início ou meio de palavra, antes de <i>e, i</i>	j	Jericó, jiló
		g	gelo, gingado
[u]	Fim de sílaba	u	poupa
		l	polpa

⁷ Este quadro não é idêntico ao original, mas está adaptado de acordo com os propósitos do presente estudo.

Fone	Contexto	Letra	Exemplos
zero	Início de palavra	zero	úmido
		h	humilde

Fonte: elaborada a partir de Lemle (Lemle, 1988, p. 11)⁸

Na quarta etapa, ressalta-se as regularidades relacionadas à morfologia. Aqui, é válido expor ao educando que certos adjetivos, quando transformados em substantivos, têm sufixo *-eza*, exemplificando, *real* > *real^{eza}*. Esse tipo de generalização ajuda o escritor a sanar dúvidas ortográficas. Alguns afixos mais usuais devem ser estudados pelos alunos, guiados pelos docentes, a fim de facilitar a escrita ortográfica.

Finalmente, a autora frisa a importância de que o professor explique ao aprendiz que a escrita não é uma representação literal da fala e, por isso, elas não são exatamente iguais. No entanto, há interferências de uma habilidade na outra, as quais geram arbitrariedades em relação às variações dialetais, como “caranguejo”, pronunciado muitas vezes como [karãʒeʒu] e, por isso, deve ter sua escrita memorizada.

2.2 O ensino-aprendizagem de ortografia segundo Morais (1998)

Morais (1998) estabelece que a ortografia é uma convenção social, que determina variantes da língua que serão representadas, a qual objetiva unificar a forma de se escrever as palavras. Nesse sentido, as crianças não aprendem as normas ortográficas sozinhas, já que se trata de algo definido socialmente, mas precisam de instrução.

O autor também afirma que crianças tendem a errar mais a ortografia em textos espontâneos, uma vez que, diferentemente do ditado, em que a única preocupação do aluno é escrever a palavra seguindo a forma dicionarizada, há diversos aspectos a serem considerados, como a coesão, a coerência, a escolha lexical, a construção sintática, entre outros fatores além da ortografia. Isso também revela a necessidade de se aprender as normas ortográficas, para que se reduza tamanha carga de trabalho mental ao escrever.

Considerando que a ortografia não é apenas memorização de palavras, Morais (1998) explicita que há dois tipos de relações ortográficas: regulares e irregulares. Quando regular, a ortografia pode ser prevista até mesmo sem se conhecer o termo em questão, enquanto que as irregulares são aquelas em que sua ortografia é justificada pela etimologia (tradição) da palavra. O autor frisa que é fundamental que o educador reconheça esses tipos de dificuldades, para que saiba como intervir em cada caso, de forma adequada.

8 Este quadro não é idêntico ao original, mas está adaptado de acordo com os propósitos do presente estudo.

As correspondências fonográficas regulares são divididas em três grupos: i. regulares diretas, ii. regulares contextuais e iii. regulares morfológico-gramaticais, como podemos ver no Quadro 3:

Quadro 3 - Relações regulares da ortografia do PB

Tipo de regularidade	Definição	Exemplo
Regular direta	Nesse tipo, não há nenhuma outra letra competindo para a grafia dos sons. Temos aqui as letras <i>p, b, t, d, f</i> e <i>v</i> .	p ulo, b ônus, at é, r odeio, f io, árv ore.
Regular contextual	Aqui, as relações entre letra e som são regulares, mas definidas pelo contexto dentro da palavra.	C: representa /k/ diante de <i>a, o, u</i> — can al, eco , acú mulo
		QU: representa /k/ diante de <i>e, i</i> — que ijo, equi vale
Regular morfológico-gramatical	Esse tipo tem sua ortografia determinada pelos aspectos ligados às categorias gramaticais das palavras que estabelecem as regras.	Adjetivos pátrios, no feminino, terminam com <i>-esa</i> — inglesa , libanesa , chinesa .

Fonte: elaborada a partir de Morais (1998)

Os casos irregulares, por sua vez, encontram-se nos contextos expostos no Quadro 4:

Quadro 4 - Relações irregulares da ortografia do PB

Letras irregulares	Exemplos
s (em disputa com c; sc; ss; x; z; ç)	s ino, cin co, nasce , assa , exclusivo , feliz , caroço
g (em disputa com j)	g igante, j iboia, g ente, pajem
z (em disputa com s; x)	azar , asa , exagero
x (em disputa com ch)	x ícara, Ch ina
h (no começo de palavras)	h umano, ú mido
e (em disputa com i, em sílabas átonas que não estão em fim de palavra)	p erigo, p irata
o (em disputa com u, em sílabas átonas que não estão em fim de palavra)	b oneca, b utuca
l diante de certos ditongos (em disputa com lh)	cí lio, empe cilho
ditongos com pronúncia reduzida	ba ixo, be ijo, aca bou

Fonte: elaborada a partir de Morais (1998)

Aqui, realmente o aprendiz deve memorizar a ortografia das palavras, segundo o pesquisador, porque não há regras que possam ajudá-lo a definir o que usar. O autor ressalta, nesse caso, que a memorização desses vocábulos “corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas ‘imagens fotográficas’.” (Morais, 1998, p. 35).

Morais (1998) também diz que o processo de aprendizagem da ortografia não é passivo e, por isso, devemos considerar que o educando estabelece suas próprias hipóteses de escrita, o que revela ao professor aquilo que ele está internalizando enquanto norma ortográfica e que não é apenas um repetidor. Assim, o que foi aprendido em nível implícito pelo aluno emerge em seus textos, demonstrando a importância de o professor identificar as dúvidas existentes e explicitar as regras, para que o estudante possa manipulá-la com mais consciência (*ibid*).

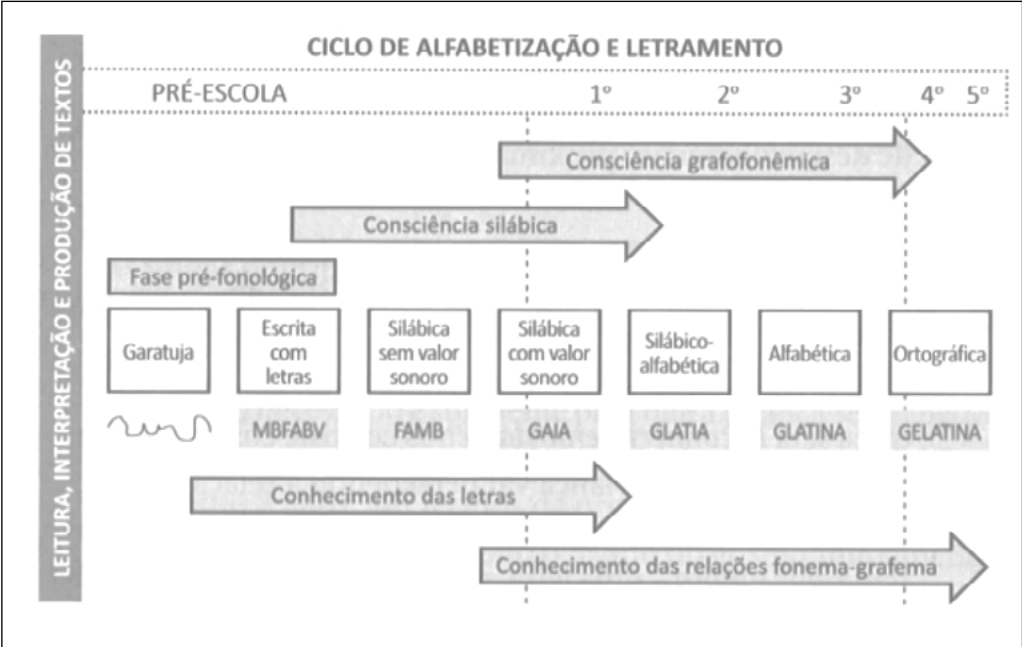
2.3 As relações ortográficas segundo Soares (2020)

Soares (2020) defende que a criança, antes mesmo de entrar na escola, já está construindo a concepção de escrita, entendendo que escrever é representar o que se fala. A princípio, os pequenos acreditam que a escrita é desenho, mas, com o tempo, eles aprendem que as letras são símbolos que representam sons. A partir disso, os indivíduos desenvolvem consciência fonológica, definida pela autora como “a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala” (Soares, 2020, p. 77).

Há níveis de consciência fonológica que são necessários para que a criança chegue ao princípio alfabético. A autora relata que, primeiro, inicia-se a consciência lexical, que é quando se reconhece que palavras são cadeias de sons e que, por isso, segmentos de palavras podem ser iguais em diferentes vocábulos, como no caso de *balança*, que rima com *esperança* – ambos vocábulos terminam com *-ança*. Depois, inicia-se o desenvolvimento da consciência silábica, que é quando a criança percebe que palavras podem ser divididas em sílabas, o que dá espaço para o desenvolvimento da consciência fonêmica, que é quando se reconhece que as sílabas são constituídas de unidades de som – fonemas. Aqui, nota-se que “o desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras” (*ibid* p. 78).

No processo de aprender a escrever, os alunos passam pelo ciclo demonstrado na Figura 1, o qual tem a ortografia como última etapa:

Figura 1



Fonte: (Soares, 2020, p. 137)

Na consolidação do domínio ortográfico, que é o foco deste estudo, o aluno, além de saber as relações regulares, que seguem regras, precisa saber as relações irregulares. Desse modo, a autora considera que o português brasileiro é de relativa transparência, já que nem todas suas relações são biunívocas, e, por isso, a ortografia apresenta as correspondências contidas no Quadro 5:

Quadro 5 - Relações ortográficas de consoantes

Relação	Explicação	Exemplo
Regular	Um fonema é representado por uma letra.	/f/ — f ato, f ome, f ácil, c afé
Regular contextual	Certos fonemas são representados por mais de uma letra, mas há regra que rege o contexto para definir o uso.	/h/ — <r> no início de palavra: R oma, r io, R ael, r iso
		/h/ — <rr> no meio de palavra: arroz , murro , terra , ferro
Irregular	Um fonema pode ser representado por diversos grafemas e não há regra para definir o uso.	/z/ — a sa, l azer, e xato

Fonte: elaborado a partir de Soares (2020)

No Quadro 5, fica evidente que as relações regulares têm correspondência biunívoca, ou seja, uma letra representa exclusivamente um som, e, por isso, erros ortográficos envolvendo tais grafemas podem ser mais raros, ou encontrados mais frequentemente em crianças no processo de alfabetização. As relações regulares contextuais, por sua vez, englobam letras que dependem de um contexto para se associar a um determinado som. Esse tipo de correspondência, por ser regido por uma regra, a qual vai especificar o contexto de ocorrência, assim como o caso anterior, pode ser aprendida de forma explícita, com instrução e, dessa forma, erros desse tipo podem perdurar quando não há instrução suficiente e/ou os educandos tiverem mais dificuldade para reconhecer o contexto e se lembrar da regra.

As irregulares costumam representar os erros persistentes de ortografia. Isso acontece porque não há uma regra que determine o uso do grafema, mas, nesse caso, o estudante deve memorizar o vocábulo, o que demanda tempo e maior proficiência da língua. Ainda, as vogais orais também apresentam correspondências irregulares que podem causar dúvidas, como explicitado no Quadro 6:

Quadro 6 - Relações ortográficas de vogais orais

Fonema	Grafema	Exemplo
/a/	<a>	azul, marco, popular
/e/	<e>	ele, estrela, você
/ɛ/	<e>	ela, janela, cafuné
/i/	<i> ou <e>	jabuti, ilha, fino, corre, espelho, estereótipo
/o/	<o>	olho, calorento, tricô
/ɔ/	<o>	óbvio, toca, dó
/u/	<u>, <o> ou <l>	único, juta, jacu, pomada, casulo, alto, automático

Fonte: elaborado a partir de Soares (2020)

Bem como as vogais orais, as relações ortográficas das vogais nasais também precisam ser observadas, como mostra o Quadro 7:

Quadro 7 - Relações ortográficas de vogais nasais

Fonema	Grafema	Exemplo
/ã/	<am>, <an> ou <ã>	câmbio, anjo, amanhã
/ɛ̃/	 ou <en>	empresa, sensação,
/ĩ/	<im> ou <in>	camarim, indigno
/õ/	<om>, <on> ou <ô>	ombro, contra, aviões
/ũ/	<um> ou <un>	comum, ungido

Fonte: elaborado a partir de Soares (2020)

Nos quadros acima, notamos que um mesmo fonema vocálico pode ser representado por mais de um grafema, o que pode gerar dúvidas e/ou dificuldades na escrita correta das palavras, principalmente porque, muitas vezes, ancoramo-nos na fala na hora de escrever. No entanto, as vogais tendem a apresentar uma regularidade contextual, o que pode ser explicitado para o estudante, ajudando-o na grafia. A exemplo disso, em posição tônica, /e/ só é pronunciado como [e] ou [ɛ], como em *feia* [ˈfɛjə] e *época* [ˈɛpøkə] e, quando está em posição átona, pode ocorrer como [i] ou [ɪ], como em *deslocar* [disloˈka]. Outra questão dificultadora das vogais é que tem que ser considerada a acentuação, que, em determinados contextos, é obrigatória, o que se configura como mais um ponto a ser pensado pelo indivíduo.

Ainda, Soares (2020) aborda as trocas entre -am e -ão, explicando que a terminação nasal é muito frequente no PB, o que causa dúvidas sobre como grafar, principalmente pelas diversas formas de representá-la, como visto no Quadro 7. Também, os padrões silábicos podem afetar a escrita ortográfica, pois os estudantes se apegam ao padrão consoante-vogal (CV) e isso pode fazê-los cometer erros, apagando ou acrescentando grafemas em sílabas complexas para que se aproximem do padrão mais conhecido.

3 A TEORIA DOS MÚLTIPLOS PADRÕES INTEGRADOS – IMP – (TREIMAN; KESSLER, 2014)

Na IMP (Treiman; Kessler, 2014), considera-se que as crianças aprendem sobre a ortografia de palavras específicas e sobre padrões gerais da língua, ou seja, elas aprendem tanto padrões probabilísticos quanto determinísticos. Os alunos usam os múltiplos padrões até em uma única palavra e isso é relevante porque eles tornam a escrita mais motivada e menos arbitrária, o que reduz a dependência da memorização. Esses padrões são divididos por Treiman e Kessler (2014) em duas categorias, as quais são explicadas abaixo.

A primeira classe de padrões está relacionada às formas externas da escrita. Aqui, postula-se que um estudante brasileiro provavelmente não escolherá símbolos de outros alfabetos, além do romano, para compor uma palavra. Os padrões gráficos, segundo os autores, ajudam a limitar as possibilidades que as crianças consideram ao escrever. Outra manifestação desse padrão se refere àquilo que é visto na língua. Como exemplo, tem-se o fato de que aprendizes, mesmo que em dúvida sobre a ortografia de “cinto”, possivelmente não escreveria “ssinto”, pois <ss> não ocorre no português brasileiro no início de palavra. Outro ponto a ser pensado pelos educandos é que há padrões envolvendo a ordem e a disposição dos fonemas da língua.

A segunda classe de padrões diz respeito às relações entre as formas gráficas e a língua. Aqui, é defendido que, enquanto o conhecimento externo da língua diz que sequências como <ggg> não ocorrem no PB, o conhecimento sobre as funções linguísticas das letras pode motivar o uso do <c> em “cabo”, ao especificar sua representação do som /k/. Essa associação entre som e letra faz com que a criança se lembre mais facilmente de qual símbolo alfabético usar. Há também padrões

baseados na morfologia, como o reconhecimento de que “felizmente” contém a base morfológica “feliz”, algo que motiva o indivíduo a escolher <z>, ao invés de <s>.

Para a IMP (Treiman; Kessler, 2014), a criança utiliza de suas habilidades cognitivas gerais para aprender esses padrões. Dentre tais habilidades, há a aprendizagem estatística, na qual o pequeno observa a frequência em que um evento ocorre e as circunstâncias em que ele acontece e, assim, desenvolve um estilo de probabilidade estatística que ajuda o indivíduo a lidar com as circunstâncias. Na ortografia, por exemplo, o educando pode observar que várias palavras do PB são escritas com <e> mas faladas com [ɪ], como “face”, que é pronunciada [‘fasi] e, com isso, ele passa a generalizar a regra de que, ao se deparar com a pronúncia de [ɪ], deve grafar <e>. Outra forma de se aprender sobre os padrões é por meio de instrução explícita, a qual ajuda a regular as generalizações equivocadas que as crianças podem fazer. Isso pode ser feito, inclusive, pela construção de rede semântica de palavras, como demonstrado mais à frente.

Além das habilidades gerais, os pequenos também acionam seus conhecimentos da língua e das unidades linguísticas para aprenderem a escrever. Por isso, a aprendizagem da ortografia pode ser um pouco lenta, uma vez que há dificuldades em se analisar a língua em suas unidades menores ou de classificar tais unidades da forma como o sistema de escrita da língua as classifica. Contudo, os autores afirmam que, em sociedades grafocêntricas, há uma massiva exposição a textos escritos, fazendo com que os infantes aprendam algumas propriedades mais evidentes desde muito cedo.

Segundo Treiman e Kessler (2014), aprender tais padrões é relevante porque torna a escrita mais motivada do que arbitrária. A exemplo disso, tem-se que: a princípio, uma criança pode memorizar o seu nome (João) e, à medida que o menino aprende que <ão> se refere a [ãʊ], ele passa a utilizar produtivamente a sequência em palavras como *avião*, *pão*, *são*, entre outras. Assim, a escrita se torna mais motivada e menos dependente da memorização. Esses padrões são importantes mesmo em termos irregulares, pois podem ajudar na escolha ortográfica da criança, já que ela vai buscar alternativas que podem representar o som almejado. Os padrões aprendidos pelos pequenos advêm do *input* a que eles foram expostos e, com isso, indivíduos expostos a diferentes sistemas de escrita se apropriam de padrões distintos (*ibid*).

Por fim, a IMP (Treiman; Kessler, 2014) reconhece a aprendizagem implícita a partir da exposição a várias propriedades e também reconhece o papel da linguagem na transmissão de conhecimento. Os autores ressaltam que as crianças se beneficiam de feedback, orientação instrucional e explicações sobre respostas incorretas, além da aprendizagem estatística. Ao contrário de alguns modelos que idealizam a aprendizagem estatística como modelo único, a IMP (*ibid*) admite as limitações linguísticas e cognitivas que podem impedir até mesmo escritores experientes de internalizar todos os padrões de um sistema de escrita complexo.

3.1 A IMP (Treiman; Kessler, 2014) em comparação com Lemle (1988), Morais (1998) e Soares (2020)

Para iniciar a comparação entre as obras, é necessário, primeiro, apontar semelhanças evidentes entre elas. As teorias brasileiras – Lemle (1988), Morais (1998) e Soares (2020) – sofreram influência umas das outras, o que se comprova com o fato de que Morais (1998) cita o trabalho de Lemle (1988) e Soares (2020) referencia a obra de Morais (1998). Com isso, é possível perceber similaridades na forma de categorizar a escrita ortográfica – por meio de regularidades e irregularidades. Um ponto destoante é que Morais (1998), querendo diferenciar questões de escrita das questões de leitura, não adota a concepção de relação biunívoca, como as outras autoras fazem. Ademais, em comum, os três pesquisadores salientam a necessidade de instruções explícitas sobre ortografia, apesar de também concordarem que o aluno aprende implicitamente. Nesses pontos, as teorias nacionais se aproximam da IMP (Treiman; Kessler, 2014).

A IMP (*ibid*), ao considerar que os educandos aprendem implicitamente, detalha que as crianças fazem generalizações, não só em relação à escrita, mas sobre as mais diversas situações sociais, o que faz com que elas aprendam estatisticamente. Essa noção é importante, porque, desse modo, adultos conseguem agir nessas generalizações de maneira mais consciente, promovendo questionamentos, ao invés de dar respostas prontas, para que a criança seja capaz de aprimorar suas perspectivas ativamente, o que pode contribuir para seu senso crítico.

Em uníssono com os estudos brasileiros, a IMP (*ibid*) frisa que essa interferência – instrução explícita – é benéfica para os estudantes, os quais se sentem mais direcionados e confiantes a respeito da escrita, já que podem debater sobre suas dúvidas amplamente. Além de ajudá-los com as generalizações errôneas, tais instruções têm o objetivo de chamar atenção para aspectos da escrita que estão sendo desconsiderados, pois, se não há um ensinamento explícito da ortografia, há erros e dúvidas persistentes, que devem ser identificados por pessoas mais proficientes na língua. Também, é consenso entre os pesquisadores que devemos levar em conta os textos dos educandos como ponto de partida para as aulas de normas ortográficas, uma vez que é preciso tratar em sala as demandas da turma, para que o ensino faça sentido para o aprendiz. Apesar disso, a IMP (*ibid*) vai além e também estipula que é vantajoso para o educando que haja momentos específicos para o ensino ortográfico em sala de aula, levando em conta tanto aquilo que já foi consolidado pelo estudante e aquilo que ele ainda precisa aprender.

Lemle (1988), Soares (2020), Treiman e Kessler (2014) focam na alfabetização, como crianças aprendem a escrever, perpassando pela ortografia. Morais (1998) já enfoca a ortografia em toda a sua obra, e isso faz uma diferenciação na perspectiva de cada estudo. Nesse sentido, Treiman e Kessler (2014) postulam que as crianças acionam capacidades cognitivas gerais e de habilidades linguísticas nessa aprendizagem e uma grande distinção em relação aos demais autores citados é a noção de que crianças aprendem por padrões na escrita.

Ao estabelecer que crianças aprendem por meio de padrões, a IMP (Treiman; Kessler, 2014) não faz classificações da ortografia em relações regulares e irregulares – na teoria, essas são “inconsistências não condicionadas”. Com isso, as irregularidades são consideradas pelos autores, todavia, em diferenciação com as produções brasileiras, eles determinam que também há regularidades nas irregularidades, justamente pelos padrões da língua. A IMP (*ibid*) determina que as crianças aprendem partes produtivas e as utilizam em palavras que querem escrever, mesmo que os termos almejados sejam exceções na língua. Assim, alunos consideram padrões visuais – como símbolos e sequências de letras –, fonológicos – relação entre fonema e grafema –, etimológico – tradição da língua –, morfológico – palavras derivadas –, entre outros, para escrever. Essa concepção torna a escrita mais motivada e menos arbitrária, o que facilita o processo para quem a aprende. Nisso, as opções vão se limitando – considerando aspectos externos e internos da escrita, chegando mais perto do que é dicionarizado.

Ao abordar a ideia de cadeias de sons, usando rimas e parlendas como opções viáveis de fazer o estudante reconhecer partes que se repetem na língua, Soares (2020) se aproxima dos padrões postulados pela IMP, apesar de não estabelecê-los tão categoricamente como a teoria em questão, por não almejar expressar tal relação com os padrões. Ainda, todos os autores citados apontam para a necessidade de se apoiar na morfologia para a solução de dúvidas em casos de vocábulos irregulares. A exemplo disso, Castro e Couto (2021), também seguindo as premissas da IMP, propõem um trabalho com redes de palavras, em que podemos citar a rede semântica do termo “folhado”: se o aprendiz sabe que “folha” é grafado com “lh” e reconhece que “folhado” é derivado de “folha”, ele provavelmente não se perguntará se “folhado” é escrito com <lh> ou , uma vez que a raiz do termo é folh-, logo, a escolha por <lh> fica mais evidente.

Por fim, frisamos que todas as pesquisas citadas acima são de imensa importância para a educação e contribuem grandemente para o ensino e a aprendizagem da ortografia. Porém, o trabalho de Treiman e Kessler (2014) se sobressai para nós, principalmente considerando a motivação gerada pelos padrões da escrita.

4 PRÁTICAS PARA A ESCRITA ORTOGRÁFICA NO CONTEXTO APÓS O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como estabelecido anteriormente, é importante que o professor tenha conhecimento das dúvidas da turma em relação à escrita ortográfica. Tais incertezas são reveladas nos textos produzidos pelo alunado e cabe ao professor identificá-las e mapeá-las (Morais, 1998; Castro, 2022) para fazer um trabalho mais direcionado com a ortografia. Treiman e Kessler (2014) também estabelecem que não há problemas em lecionar ortografia sem que exista um contexto específico, mas, caso o professor não conheça as necessidades dos estudantes, é possível que se proponha a ensinar regras que já estão consolidadas para a turma, o que pode ser desmotivador, além de desnecessário. Por isso, conhecer as demandas dos educandos é essencial

para o trabalho com ortografia, principalmente considerando que o aprendiz mais acerta do que erra na escrita ortográfica (Chacon *et al.*, 2017).

No contexto após o ERE, em que os alunos estiveram muito tempo distantes da sala de aula e das práticas de escrita, a produção de textos deve ser, ainda mais, uma prioridade, a fim de que os educandos retomem – ou criem – o hábito de escrever, dando oportunidade para que as dúvidas ortográficas sejam reveladas. É essencial que tais produções sejam corrigidas pelos docentes, pois, como mencionado antes, os estudantes se beneficiam com os *feedbacks* e os docentes precisam conhecer as necessidades de sua turma (Treiman; Kessler, 2014).

Ao identificar as demandas do alunado, os docentes precisam estabelecer prioridades em relação ao que deve ser trabalhado. Para isso, é válido categorizar os desvios encontrados e determinar como lidar com eles, sempre se atentando para a necessidade de colocar o educando como centro de seu processo de aprendizagem. As aulas de ortografia devem ser reflexivas, em que os alunos têm a oportunidade de pensar nos padrões da língua. Muitas vezes, a tradição é que o ensino enfoque as exceções à regra, mas isso passa a sensação de que o educando mais precisa decorar do que entender. Se essa lógica for invertida, os aprendizes poderão compreender que a língua segue padrões e que, por mais que haja exceções, estes podem auxiliar na identificação da forma certa de escrever. Ainda, a rede semântica de palavras, explicitada por Castro e Couto (2021), e discutida na seção anterior deste artigo, pode auxiliar os alunos a identificarem, na morfologia, qual é a raiz da palavra e quais são seus derivados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a perspectiva é de que ainda haja sequelas na escrita ortográfica de alunos após o Ensino Remoto Emergencial, algo que traz prejuízos para a escrita proficiente e bem consolidada. Além disso, a persistência de dúvidas ortográficas distancia o educando de seu direito de consolidação da escrita (Brasil, 2017) e prejudica a sua inserção nos mais diversos contextos sociais (Soares, 2018). Com isso, evidencia-se a necessidade de uma intervenção docente, tendo em vista que a ortografia não se estabelece apenas por aprendizagem implícita, mas, também, instrução explícita (Treiman, 2018; Treiman; Kessler; Hensley, 2023). Para este trabalho, é essencial que o docente conheça a escrita e as demandas ortográficas de sua turma, a fim de direcionar o ensino para os padrões da língua que ainda não foram desejavelmente consolidados. É fundamental que discentes entendam que, por mais que haja exceções na língua – uma vez que o português brasileiro é de relativa transparência (Soares, 2020) –, há padrões que podem ser considerados e que visam a auxiliar na escrita de palavras irregulares, assim, tornando a escrita menos dependente da memória, já que ela se revela mais motivada. O trabalho ortográfico, em suma, deve ser persistente e constante, sempre tendo as demandas do alunado em vista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Regiane Cardoso de; MARIANO, Daniela Paula da Silva. Reflexões acerca do ensino remoto e sua inclusão na educação pública. *In*: LACERDA, TIAGO EURICO DE; JUNIOR, RAUL GRECO (org.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Editora BAGAI, 2021. p. 126–132. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

_____. **Como é transmitido?**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus/transmissao>. Acesso em: 24 out. 2022.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTRO, Marcelo de. **Ortografia no Ensino Fundamental II [manuscrito]: múltiplos padrões e (re)escrita textual**. 2022. - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CASTRO, Marcelo de; COUTO, Ana Luiza de Souza. **A integração de múltiplos padrões como uma perspectiva teórica diferenciada à aprendizagem e ao ensino de ortografia**. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021.

CHACON, Lourenço *et al.* Classes fonológicas e ortografia infantil. **Revista do GELNE**, v. 18, n. 2, p. 79–99, 2017.

FERREIRA, M. S.; NOGUEIRA, E. B. A.; MONTEIRO, K. B. F. S. O ensino remoto: percepções de professores e famílias de crianças da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA. *In*: **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

GRAHAM, Steve; SANTANGELO, Tanya. Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. **Reading and Writing**, v. 27, n. 9, p. 1703-1743, 2014.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

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

OECD. **The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic**. Paris, 2021.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Cefel/unicamp, 2005.

SKAR, Gustaf Bernhard Uno; GRAHAM, Steve; HUEBNER, Alan. Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. **Journal of Educational Psychology**, v. 114, n. 7, p. 1553–1566, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TREIMAN, Rebecca. Statistical Learning and Spelling. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 49, n. 3S, p. 644–652, 2018.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. **How children learn to write words**. New York: NY Oxford University Press, 2014.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett; HENSLEY, Kayla. Number and syllabification of following consonants influence use of long versus short vowels in English disyllables. **Journal of Memory and Language**, v. 129, p. 1–10, 2023.

VIGNOLI-LACERDA, Luíza. **O domínio ortográfico de candidatos do Enem e a influência do Ensino Remoto Emergencial: um estudo comparativo**. 2024. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2024.