



# REBENA

## Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 8, 2024, p. 404 - 422

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

### Fonema e grafema no ensino da ortografia

Phoneme and grapheme in teaching spelling

Leide Maria Viana de Souza<sup>1</sup>

Submetido: 20/03/2024    Aprovado: 20/05/2024    Publicação: 30/05/2024

#### RESUMO

Ao longo dos anos no Brasil, os índices de fracasso escolar na alfabetização vêm se reduzindo, porém com dificuldades de aceitação. A maioria dos alunos chegam nas séries finais do ensino fundamental sem garantir a compreensão dos processos de alfabetização, bem como, o domínio das correspondências grafemas-fonemas do idioma português, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia. Escrever uma palavra implica empregar todas as letras que representam suas qualidades sonoras. Grafar de modo completo as palavras não parece ser algo tão simples e tão acessível ao estudante do ensino Fundamental II, de modo geral, há uma forte influência de uma noção de língua na qual escrever bem é escrever ortograficamente certo, os métodos tendem a se basear na crença de que o ponto crucial do aprendizado diz respeito ao domínio de uma “mecânica”: Dessa forma o tratamento dado aos alunos na escola, deverá ser flexível, se possível desinibi-los do erro a não afastá-lo do seu objetivo. Assim, o mundo da escrita por meio da alfabetização é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

**Palavras-chave:** Fonema. Grafema. Ensino de Ortografia.

#### ABSTRACT

Over the years in Brazil, the rates of school failure in literacy have been falling, but with difficulties of acceptance. The majority of students reach the final grades of elementary school without a guaranteed understanding of literacy processes, as well as mastery of the grapheme-phoneme correspondences of the Portuguese language, which allows them to read and write short texts independently. Writing a word involves using all the letters that represent its sound qualities. In general, there is a strong influence of a notion of language in which to write well is to write orthographically correctly. The methods tend to be based on the belief that the crucial point of learning concerns mastering a "mechanic": in this way, the treatment given to students at school should be flexible, if possible discouraging them from making mistakes so as not to keep them from their goal. Thus, the world of writing through literacy is the beginning of a path that they will have to follow in order to become citizens of written culture.

**Keywords:** Phoneme. Grapheme. Teaching spelling.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol, Paraguai Servidora Pública Efetiva da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas. [viana.leide@yahoo.com.br](mailto:viana.leide@yahoo.com.br)

## 1. Introdução

Ao longo dos anos no Brasil, os índices de fracasso escolar na alfabetização vêm se reduzindo, porém com dificuldades de aceitação. Para compreender essa questão, MORAIS (p.21, 2012) aduz a história de fracasso à escola pública, cujo acesso deu-se legalmente, nas primeiras décadas do século XX e que apesar disso, até o início dos anos de 1990, a quantidade de crianças e adolescentes eram superiores a 15 por cento. O senso a 1940, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros alcançava a incrível proporção de 64,9 por cento. Três décadas mais tarde, por volta de 1970, esse índice tinha reduzido para 33,6 por cento e, em 2000, para 13,6 por cento.

Atualmente, as estatísticas mais recentes, reveladas pelo IBGE, a partir de 2010, apontam que 9,6 por cento da população com idade acima de 15 anos são analfabetas, o que, em termos relativos, significa que o Brasil se encontra em pior situação que países latino-americanos como Uruguai (1,7 por cento), o Chile (2,95 por cento), o Paraguai (4,7 por cento) e a Colômbia (5,9 por cento). Isso mostra, o sistema escolar excludente na série de alfabetização, ou seja, logo nas primeiras séries do ensino fundamental, a marca de ineficiência do ensino público.

Esse fato remete o fracasso escolar no ensino da alfabetização, bastante significativo e atinge quase exclusivamente as crianças de baixa renda familiar, por não terem acompanhamento no ensino conforme suas necessidades, cuja importância seria padronizar o nível de aprendizagem as turmas em que estudam para garantir ao alfabetizando a aprovação ao final do ano. Indiscutivelmente, nas turmas, há alunos com nível de aprendizagem diferenciado, uns aprendem mais rápido, outros mais devagar, uns indispostos, outros com hiperatividade e outros infrequentes. Esses fatores implicam na compreensão da escrita e da leitura nas séries finais do ensino fundamental, conforme aborda Moraes ( p.23 2012), com a chegada da organização escolar em ciclos, a qual deveria garantir um ensino ajustado para os alunos que precisam de mais ajuda, o que tem-se visto é uma ampliação da aceitação das diferenças, pois, a maioria dos alunos chegam nas séries finais do ensino fundamental sem garantir a compreensão dos processos de alfabetização, bem como, o domínio das correspondências grafemas-fonemas do idioma português, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia.

Todavia, é necessário não confundir fonema com letra (ou grafema). Fonema é a realidade acústica, opositiva, realidade que o ouvido registra; enquanto letra também chamada grafema, é o sinal empregado para representar na escrita, o sistema sonoro de uma língua. A escrita alfabética constitui um ponto importante na evolução da escrita. Para a dominar, as crianças têm de compreender que as palavras são constituídas por sons, e que as letras representam esses sons. Têm de deduzir que a semelhança de sons remete para semelhança de

letras, e que sons diferentes exigirão letras diferentes. A fase da escrita alfabética é um ponto intermédio de chegada, e não um ponto de partida. Analisando a forma como muitas crianças são iniciadas na escrita, verifica-se que a escrita alfabética constitui mais um ponto de partida do que um ponto de chegada. Para muitas crianças pode ser uma falsa partida.

Assim ocorre com as palavras quanto as irregularidades que não seguem regras, diferente das regulares que seguem regras de acentuação e correspondências biunívocas, a base da construção requer que o profissional tenha o conhecimento dos materiais e das montagens, as ferramentas torna o trabalho completo, no início, o amontoado de materiais parecem abstratos, mas na finalização, se tornam um lugar para residir ou mesmo outro tipo para ser utilizado, o que importa é o resultado com perfeição.

Assim, acontece com a construção da escrita, antes de tudo o aprendiz necessita de um professor que lhe dê orientações sobre o sistema alfabético, regras ortográficas e contextualização de palavras, dentro de um texto, uma vez que o amontoado de letras ou palavras pode deixá-lo sem direção no ato de escrever, é imprescindível que o aprendiz compreenda o funcionamento lógico dessa escrita alfabética, isto é, uma escrita em que praticamente todos os fonemas das palavras estão representados, embora não conseguindo lidar ainda com as irregularidades da ortografia. A capacidade para identificar os fonemas nas palavras ditas ou ouvidas (e de fazer a sua conversão em grafemas) está altamente dependente da aprendizagem formal da leitura (Morais, 1997). Este tem sua base na representação de unidades nem sempre perceptíveis de forma espontânea no ser humano: os fonemas, e suas respectivas representações gráficas: os grafemas.

Entretanto, superada a fase inicial do domínio do código alfabético, é importante que a criança perceba que as línguas alfabéticas não são completamente fiéis às relações fonema grafema e que a grafia correta das palavras depende de convenções ortográficas. É claro que a sistematização do ensino de ortografia, só faz sentido quando as crianças estão plenamente alfabetizadas, isto é, com um automatismo mínimo das correspondências letra/som, que lhes permita compreender textos curtos e produzir textos também curtos, nos quais, apesar dos erros, podemos ler e ter acesso ao que desejam comunicar.

A ortografia nasce de uma convenção aprovada por uma comunidade linguística a fim de conservar a unidade da língua escrita. As regras ortográficas, em geral, não estão diretamente relacionadas com a compreensão do texto em questão. Por exemplo: se uma pessoa que compreenda a língua portuguesa ler uma oração do gênero “O índio flexou a giboia!”, não terá problemas em entender o enunciado. Porém, contém erros ortográficos. Corretamente, escreve-se “O índio flechou a jiboia!”, “enxi 100 benxiga para o meu anivessário”, enchi 100 bexigas para o meu aniversário. Imagina da forma como se pronuncia uma palavra fosse reproduzida a escrita,

seria um desastre a produção, uma vez que cada região também tem sua maneira de falar. A ortografia contribui, sem dúvida, para a padronização de uma língua, o que é bastante importante, quando existem diversos dialetos num mesmo território, daí também fazer parte da disciplina de língua portuguesa. Em algumas línguas, a ortografia se fundamenta nos fonemas (unidades mínimas não significativas do som representadas pelas letras na língua escrita), como é o caso da língua portuguesa. Porém, outras línguas, como o francês, optam por critérios etimológicos (isto é, remetem para a origem das palavras), nesse caso surge divergências entre a escrita e a pronúncia das palavras, é o caso da palavra: abajur (do francês "abat-jour").

A maioria das palavras da língua portuguesa tem origem latina, grega, árabe, espanhola, italiana, francesa ou inglesa. Essas palavras são introduzidas em nossa língua por diversos motivos, sejam por fatores históricos, socioculturais e políticos, modismos ou avanços tecnológicos. As palavras estrangeiras geralmente passam por um processo de aportuguesamento fonológico e gráfico. A Academia Brasileira de Letras, órgão responsável pelo Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa, tem função importante no aportuguesamento dessas palavras (SÓ PORTUGUÊS, 2018).

Escrever uma palavra implica empregar todas as letras que representam suas qualidades sonoras. Grafar de modo completo as palavras não parece ser algo tão simples e tão acessível ao estudante do ensino Fundamental II, de modo geral, há uma forte influência de uma noção de língua na qual escrever bem é escrever ortograficamente certo, os métodos tendem a se basear na crença de que o ponto crucial do aprendizado diz respeito ao domínio de uma “mecânica”: codificar sons em letras para poder escrever e, inversamente, decodificar letras em sons para poder ler. A escrita tende a ser tomada como uma transcrição da oralidade e, neste sentido, grande importância também assume uma ideia de que para escrever bem é necessário saber falar bem, assim como ouvir bem para falar bem. Desse entendimento Zorzi conclui que:

Ao refletir forte preocupação com a ortografia, a avaliação sobre o domínio da “escrita correta” parece ser o ponto central do aprendizado. Sons devem ser associados a símbolos gráficos, e, o modo de pronúncia correta, a referência para a escrita das palavras que, então, devem ser memorizadas ou fixadas na sua forma adequada. Com a finalidade de facilitar tal processo é praticamente rotina que os métodos possuam uma hierarquia de apresentação dos elementos da escrita, que, do ponto de vista de quem ensina, deve ir do mais simples ao mais complexo. (1998, p.17)

Nesse contexto, é necessário a escola conceber o erro como algo positivo de interação, uma vez que o estudante não estaria conseguindo associar ou “fixar” adequadamente a forma de escrever que lhe é representada, tidos como dificuldades, os erros ortográficos, como nas palavras: **flexa** (flecha) na qual o som do **ch** foi substituído pela letra **x**, **tisoura** (tesoura), na qual a letra **u** é omitida ou em palavra do tipo **bebe** (beber), nas qual a letra **r** está ausente, para o estudante essas palavras, não foram substituídas e omitidas, mas sim tal como é a sua oralidade. Dessa forma, o estudante chega a constatar que a linguagem escrita organiza-se de maneira tal como é pronunciada, isto é, toma outras formas, não alfabéticas, devido não existir sistema

ortográfico na linguagem oral, de modo que este aspecto da escrita é um sistema totalmente novo, mas com o ensino dos princípios ortográficos urge por entender.

Ferreiro e Palacio, definem princípios ortográficos dessa forma:

A ortografia refere-se geralmente às letras com que se escreve uma palavra. Porém, se pensarmos como a criança chega a compreender cada aspecto da escrita, torna-se evidente que outros aspectos da linguagem escrita fazem parte do que chamo de princípios ortográficos. Estes incluem todas as formas de apresentação visual do sistema de escrita como totalidade, tais como a escrita cursiva e a manuscrita, e as formas dos caracteres individuais como as maiúsculas e as minúsculas da mesma letra. (1990,p.92)

A interferência dos conhecimentos linguísticos, sobretudo aqueles relacionados à fonologia, desempenha papel mais central em se comparando àqueles relativos às práticas de letramento, presentes desde antes e mesmo depois do período escolar. A correspondência entre esses dois tipos de conhecimentos tende a mudar com o aumento da escolaridade, pois, à medida que a experiência escolar aumenta, podemos supor que a informação letrada passa a exercer maior influência nas escolhas gráficas dos sujeitos aprendizes.

A correlação da fonologia e da grafia, do ir e vir, focaliza relações muito intensas no período de aquisição inicial da escrita, quando a informação fonológica contribui necessariamente ao aprendiz quando a informação fonológica tanto no que diz respeito a seus aspectos segmentais como prosódicos. Quanto à informação gráfica, é importante chamar atenção para seu papel essencial, especialmente no que concerne à aquisição de formas escritas definidas por regras ortográficas sem base contextual. Nesse sentido, Leffa e Ernst, em suas pesquisas, afirmam que:

os erros ortográficos têm sido interpretados do ponto de vista da fonologia, como dados capazes de trazer à tona informações sobre as estruturas subjacentes e, ao torná-las visíveis, funcionarem como uma verdadeira janela para a representação; e do ponto de vista da aprendizagem, como pistas capazes de revelar, ao pesquisador e ao professor, o conhecimento construído pelo aprendiz acerca das formas ortográficas bem como as hipóteses que ele constrói sobre o funcionamento do sistema ortográfico. (2012, p.8)

Uma certeza que se pode ter é que os alunos quando chegam à escola já têm uma competência linguística que lhes permitem manter comunicação com a família, amigos etc. Assim, é inegável que há uma relação íntima entre língua e sociedade, sendo essa separação simplesmente impossível. E evidentemente, essa relação é suscetível a variações, sendo estas ocasionadas por diversos fatores, tais como região, faixa etária, condições socioeconômicas, grau de escolaridade, entre outros.

Desse modo, a maneira de falar de cada indivíduo depende muito da sociedade na qual ele está inserido e causa grande repercussão na escrita, pois o aluno, principalmente aquele iniciante na escrita, tem a tendência de escrever conforme os sons produzidos pela fala. No entanto, a escrita e o domínio da ortografia é processual e requer maior contato com as “regras”

convencionadas pelos gramáticos. A partir disso, o trabalho com a ortografia requer tempo e deve sempre está coligado à oralidade, valendo salientar que nem sempre esses sons, produzidos pelos falantes, correspondem aos mesmos sinais gráficos.

Cagliari (Apud Nóbrega) considera que:

As letras podem ter muitas formas gráficas, gerando diferentes alfabetos, como podemos ver na história dos sistemas de escrita. Apesar da diferença gráfica entre essas formas, uma mesma letra permanece a mesma porque exerce uma mesma função no sistema de escrita, ou seja, é usada exatamente da maneira exigida pela ortografia das palavras. As letras são categorias abstratas que desempenham uma determinada função no sistema, que é preencher um determinado lugar na escrita das palavras. (2013, p. 14)

Dessa forma, pode-se concluir, que cada palavra tem uma forma correta (e n formas incorretas) de ser escrita. Nesse sentido, uma grafia como peixe pode ser considerada correta, enquanto que uma grafia como peiche não pode ser considerada correta. Note-se que tanto peixe quanto peiche seriam lidas do mesmo jeito, tanto x quanto ch estariam representando o mesmo som, [x]. O que subjaz ao que foi dito acima é uma noção muito particular de palavra. Por palavra estamos entendendo aqui um morfema (mínimo ou não), conforme registrado num dicionário. Neste sentido, as formas corretas do tipo conserto e concerto são palavras diferentes, muito embora tenham pronúncias semelhantes.

## 2. Correspondência regular contextual

Ao longo do processo de escolarização, o aluno não consegue superar as dificuldades na escrita, em razão das falhas de ensino no sistema alfabético, que se inicia na alfabetização perdura até as séries finais do ensino fundamental para Morais (1998), a criança tem condições de aprender ortografia assim que puderem ler e escrever sozinhas e que a curiosidade de saber o porquê uma letra se escreve com S e não com Z deve ser estimulada e transformada em objeto de discussão fazendo com que ela compreenda os diferentes valores do sistema alfabético. Ensinar o que ela precisa compreender e o que é necessário memorizar.

No geral deve-se estabelecer uma revisão na atitude do professor que ensinar ortografia não somente para “aprovar” e avaliar quem erra, mas sim para que este aluno compreenda a fundo o ensino da ortografia a norma ortográfica (de uma língua como o português) parte das convenções do sistema alfabético, respeitando as possibilidades de segmentos sonoros que cada grafema poderá substituir e instituindo formas únicas de escrever corretamente. Embora na língua portuguesa os grafemas representem os fonemas, nem sempre há uma relação biunívoca entre eles, isto é, nem sempre um grafema representa só um fonema e esse fonema só é representado por esse grafema e nenhum outro. Na verdade, são bem poucos os casos em que isso acontece. O mais comum é que mais de um grafema concorra para representar um fonema (como o fonema /ʒ/, que pode ser representado por G em reló g io ou por J em can j ica ) ou

que um único grafema, dependendo do contexto, possa representar diferentes pode representar /r/ em ca r inho e /R/ em en r olar ).

Observa-se nas relações entre fonemas e grafemas que uma criança recém-alfabetizada precisa aprender. Regularidades biunívocas. Mantêm regularidades biunívocas apenas, os grafemas que estabelecem com os fonemas que representam uma correspondência termo a termo: o grafema só representa aquele fonema e vice-versa. Não é o que acontece na língua portuguesa. Há muitos casos de fuga à regra de um para um. Todavia, pode-se classificar as correspondências entre fonema e grafema, segundo as pesquisas de Nóbrega (p. 15 e 16. 2010) da seguinte forma:

Relação biunívoca. Um grafema para um fonema e vice-versa. Em português, são biunívocos: b, d, f, p, t e v. Isso quer dizer que não existe nenhum caso em que o fonema /b/ não seja representado pelo grafema b. Grafema representa univocamente fonema. O grafema j, por exemplo, representa univocamente o fonema /j/. Este, porém, é representado também pelo grafema g. Exemplos: gelo, jarro e giro.

Fonema representado univocamente por grafema. O fonema /r/, por exemplo, é representado unicamente pelo grafema r. Este, porém, representa também o fonema /R/. Exemplos: caro e raro.

Um fonema para vários grafemas. Um fonema é representado de várias formas em palavras diferentes. O caso mais notável é o do fonema /s/ que tem inúmeras representações: seta, cebola, espesso, excesso, açúcar, auxílio, asceta.

Um grafema para vários fonemas. Em palavras diferentes, o grafema apresenta diferentes valores fonológicos: casa/cebola, erro/era, gelo/garra, xarope/exílio.

Grafema mudo. O grafema não expressa nenhum fonema. É o caso do grafema h quando ocorre no início da palavra como em: harpa, herança, hiato, homem e humilhação. É o caso também do grafema u em palavras como: guerra e guinada.

Dígrafo. O fonema é representado por dois grafemas: êmbolo, anta, chuva, pássaro, carro. Em português, esse tipo de abundância se limita a no máximo dois grafemas.

Fonema representado só por dígrafos. O fonema /ẽ/ é representado em português apenas por dígrafos como: êmbolo, empada, ênfase. Também estão nessa categoria os fonemas /ĩ/ e /ũ/. Dígrafo biunívoco. Em português, os fonemas /ñ/ e /λ/ são representados de forma biunívoca pelos dígrafos nh e lh respectivamente: manhã, velho, vinho, telha. Dífono. Um grafema expressa dois fonemas. Em português, o grafema x apresenta esta característica em palavras como: sexo, /sécso/, tórax, /tóracs/. Ainda nesse contexto, um grafema é mudo quando não modifica o valor típico dos grafemas adjacentes: harpa, herança, hiato, hoje e humilhação. Nos exemplos, h é grafema mudo porque não altera os valores típicos de a, e, i, o e

u, que estão representando respectivamente /á/, /ê/, /i/, /ô/ e /u/. Da mesma forma, o grafema u em guerra e guinada é grafema mudo porque não altera os valores típicos dos grafemas adjacentes.

O grafema g, por exemplo, está representando o fonema /g/ como em gato, grama e garganta. Um grafema compõe um dígrafo quando cada grafema do par perde o valor típico e juntos passam a representar um terceiro fonema: ombro, amplo, anta, indicação. Nos dígrafos realçados, os grafemas perderam seu valor típico de representação. O grafema n, por exemplo, não está representando o fonema /n/, função que lhe é típica. O grafema m, por sua vez, não representa o fonema /m/, o que acontece comumente. Percebemos isso mais claramente contrastando as palavras do exemplo anterior com as da lista a seguir: omoplata, amigo, analgésico, início. Alguns argumentos podem ser levantados contra o conceito de grafema mudo. Nota-se um deles ao analisar a série a seguir: guarida, guaraná, garra, gato, guerra, gelo, geriatria, guirlanda, guindaste, guisado, giro, gim.

Em português, a sequência de grafemas gu tem comportamento ortográfico característico. Quando gu é seguido de a, o grafema u não é mudo. Nesse caso, u representa /ú/. Quando gu é seguido de e ou i, o grafema u é mudo. Quando g é seguido de e ou i, representa invariavelmente /j/. Pode-se dizer, a partir dessa análise que a função de u quando interposto entre g e os grafemas e e i é sinalizar o valor de g como /g/ e não como /j/. Esta é uma interpretação válida, e pode-se crer-se que a partir dela não se pode concluir que gu é dígrafo, afinal g repre/s/ ou /š/ no final da palavra têm s, carta z SS ou Ç (SÇ, raro) Fonema Posição: o, cre sç a SS, C ou SC Fonema Posição Exemplos /s/ no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I pa ss eio, suce ss ivo disfar c e, ma c ieira cre sc er, de sc ida U ou Lsenta tipicamente /g/ e /j/ em outros contextos.

Quando um segmento sonoro pode ser notado por mais de uma letra ou dígrafo entra em ação a norma ortográfica, que impõe suas restrições. Nos casos das restrições regulares, em que há um princípio gerador que pode ser aplicado a muitas palavras da língua, o aluno vai aprender compreendendo, ele internaliza compreendendo a regra que permite escrever palavras com segurança. Identificando as regularidades diretas (P, B, T, D, F, V), não há outra letra ou dígrafo disputando a notação daqueles sons. Já no caso das regularidades contextuais (por exemplo, G ou GU, C ou QU, R ou RR, M ou N em final de sílaba), é a posição na palavra que vai definir qual grafia será adequada.

Por último tem-se ainda as regularidades morfológico-gramaticais que envolvem palavras formadas por sufixos (por exemplo, beleza se escreve com Z, enquanto holandesa se escreve com S) e algumas flexões verbais (como o R dos infinitivos que não se pronuncia o U final dos verbos cantou, bebeu e sorriu, o uso de AM ou ãO na terceira pessoa do plural dos tempos verbais). Já



nos casos irregulares, em que não existe nenhuma regra e, portanto, o uso de determinada letra na grafia de uma palavra é determinado pela etimologia da palavra ou pela convenção de uso, Morais (1998) afirma que o aluno vai ter que aprender memorizando. Os erros ortográficos têm natureza diferentes e exigem, portanto, intervenções diferentes. Alunos continuam cometendo erros básicos nas séries finais do ensino fundamental, no caso das palavras irregulares, o princípio é diferente, pois a escrita não se baseia em regras.

Em contextos irregulares, como os valores que os grafemas assumem dependem da posição que ocupam na palavra e de seu entorno, é possível afirmar que eles não são regularidades contextuais tem como antecipar inclusive os contextos em que vários grafemas concorrem para representar um mesmo fonema. A antecipação desses contextos permite que o aprendiz precisa memorizar e consultar os dicionários, sempre que tiver dúvida e certificar-se da forma correta sem o risco de incorrer em erros. Paralelamente, tem-se também irregularidades que foram definidas por Nóbrega (2013):

**Quadro 1:** Contextos irregulares em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema.

Contextos Irregulares		
Grafemas CH ou X		
Fonema	Posição	Exemplos
/š/	No início ou no interior da palavra seguido de vogal	Chave, xadrez, mexilhão, cachimbo
H ou vogal		
Fonema	Posição	Exemplos
Φ	No início da palavra	hábito, haste, hino, hoje, horta, agressão, especial, ideal, organizar, usina
J ou G		
Fonema	Posição	Exemplos

/ʒ/	No início ou no interior da palavra, seguido de E ou I	Gente, exigir, jerimum, Projeto
<b>S ou C</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
/s/	No início da palavra, Seguido de E ou I	Certo, selo, cisto, Selo
/s/	No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais E e I	Inseto, persiana, Perceber, núpcias
<b>S ou Ç</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
/s/	No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U	Adversário, senso, consulta, calça, cadaço, calçudo
<b>S ou X</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
/s/ ou /ʃ/	No [interior da palavra, em final de sílaba, seguido de consoante	Teste, Texto
<b>S ou Z</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
/z/	No interior da palavra entre vogais	Camisa, azedo
<b>S ou Z</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>

/s/ ou /ʃ/	no final da palavra	têni s, carta z
<b>SS ou Ç ( SÇ, raro)</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
/s/	No interior da palavra entre vogais. Sendo que a segunda vogal é A, O e U	Assar, pássaro, assobio, Cachaça, conheço, açúcar, desço, nasça
<b>SS, C ou SC</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
/s/	No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I	passaio, sucessivo disfarce, macieira, crescer, descida
<b>U ou L</b>		
<b>Fonema</b>	<b>Posição</b>	<b>Exemplos</b>
/w/ ou /l/	No interior da palavra, em final de sílabas ou de palavra	soltar, pousar jornal ,  pica-pau

Fonte: Nóbrega 2010

Embora na língua portuguesa os grafemas representem os fonemas, nem sempre há uma relação biunívoca entre eles, isto é, nem sempre um grafema representa só um fonema e esse fonema só é representado por esse grafema e nenhum outro. Na verdade, são bem poucos os casos em que isso acontece. O mais comum é que mais de um grafema concorra para representar um fonema (como o fonema /ʒ/, que pode ser representado por G em relógio ou por J em canjica) ou que um único grafema, dependendo do contexto, possa representar diferentes fonemas (representar /r/ em carrinho e /R/ em enrolar).

Observa-se nas relações entre fonemas e grafemas que uma criança recém-alfabetizada precisa aprender. Regularidades biunívocas. Mantêm regularidades biunívocas apenas os grafemas que estabelecem com os fonemas que representam uma correspondência termo a termo: o grafema só representa aquele fonema e vice-versa. Não é o que acontece na língua portuguesa. Há muitos casos de fuga à regra do um para um. Todavia, pode-se classificar as correspondências entre fonema e grafema da seguinte forma: Relação biunívoca. Um grafema para um fonema e vice-versa. Em português, são biunívocos: b, d, f, p, t ev. Isso quer dizer que não existe nenhum caso em que o fonema /b/ não seja representado pelo grafema b.

Grafema representa univocamente fonema. O grafema j, por exemplo, representa univocamente o fonema /j/. Este, porém, é representado também pelo grafema g. Exemplos: gelo, jarro e giro.

Fonema representado univocamente por grafema. O fonema /r/, por exemplo, é representado unicamente pelo grafema r. Este, porém, representa também o fonema /R/. Exemplos: caro e raro.

Um fonema para vários grafemas. Um fonema é representado de várias formas em palavras diferentes. O caso mais notável é o do fonema /s/ que tem inúmeras representações. Exemplos: seta, cebola, espesso, excesso, açúcar, auxílio, asceta.

Um grafema para vários fonemas. Em palavras diferentes, o grafema apresenta diferentes valores fonológicos: casa/cebola, erro/era, gelo/garra, xarope/exílio.

Grafema mudo. O grafema não expressa nenhum fonema. É o caso do grafema h quando ocorre no início da palavra como em: harpa, herança, hiato, homem e humilhação. É o caso também do grafema u em palavras como: guerra e guinada.

Dígrafo. O fonema é representado por dois grafemas. Por exemplo: êmbolo, anta, chuva, pássaro, carro. Em português, esse tipo de abundância se limita a no máximo dois grafemas. Fonema representado só por dígrafos. O fonema /ẽ/ é representado em português apenas por dígrafos como: êmbolo, empada, então e ênfase. Também estão nessa categoria os fonemas /ĩ/ e /ũ/. Dígrafo biunívoco. Em português, os fonemas /ñ/ e /λ/ são representados de forma biunívoca pelos dígrafos nh e lh respectivamente: manhã, velho, vinho, telha. Dífono. Um grafema expressa dois fonemas. Em português, o grafema x apresenta esta característica em palavras como: sexo, /sécso/, tórax, /tórac/. Um grafema é mudo quando não modifica o valor típico dos grafemas adjacentes: harpa, herança, hiato, hoje e humilhação. Nesses casos, h é grafema mudo porque não altera os valores típicos de a, e, i, o e u, que estão representando respectivamente /á/, /ê/, /i/, /ô/ e /u/. Da mesma forma, o grafema u em guerra e guinada é grafema mudo porque não altera os valores típicos dos grafemas adjacentes. O grafema g, por exemplo, está representando o fonema /g/ como em gato, grama e garganta. Um grafema

compõe um dígrafo quando cada grafema do par perde o valor típico e juntos passam a representar um terceiro fonema: ombro, amplo, anta, indicação. Nos dígrafos realçados, os grafemas perderam seu valor típico de representação. O grafema n, por exemplo, não está representando o fonema /n/, função que lhe é típica. O grafema m, por sua vez, não representa o fonema /m/, o que acontece comumente. Evidentemente, contrasta-se as palavras do exemplo anterior com as da lista a seguir: omoplata, amigo, analgésico, início. Alguns argumentos podem ser levantados contra o conceito de grafema mudo. Dessa foram, exemplifica-se um deles ao analisar-se a série a seguir: guarida, guaraná, garra, gato, guerra, gelo, geriatria, guirlanda, guindaste, guisado. Giro, gim. Em português, a sequência de grafemas gu tem comportamento ortográfico característico. Quando gu é seguido de a, o grafema u não é mudo. Nesse caso, urepresenta /ú/. Quando gu é seguido de e ou i, o grafema u é mudo. Quando g é seguido e ou i, representa invariavelmente /j/. Pode-se dizer, a partir dessa análise que a função de u quando interposto entre g e os grafemas e e i é sinalizar o valor de g como /g/ e não como /j/. Esta é uma interpretação válida, mas cremos que a partir dela não se pode concluir que gu é dígrafo, afinal g repre/s/ ou /š/ no final da palavra têni s, carta z SS ou Ç (SÇ, raro) Fonema Posição Exemplos o, cre sç a SS, C ou SC Fonema Posição Exemplos /s/ no interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I pa ss eio, suce ss ivo disfar c e, ma c ieira cre sc er, de sc ida U ou L senta tipicamente /g/ e /j/ em outros contextos.

A concorrência entre CH ou X, entre o G e o J e as diversas formas de notar o som /s/ são os principais exemplos de grafias irregulares no português. Ao lado desses casos, se é desejável e viável que as regularidades sejam dominadas nos cinco primeiros anos da educação básica, nos casos de irregularidade precisasse ser seletivos e priorizar palavras de uso frequente.

Em situações assim, é recomendável recorrer a exemplos precisos - lugares onde se sabe que uma palavra específica está escrita corretamente - e utilizar o dicionário de forma eficaz (entendendo como as palavras são organizadas nele e como buscar termos flexionados, por exemplo). Outra estratégia é trabalhar em conjunto com os alunos para criar uma lista simples de palavras comuns que devem ser memorizadas para evitar erros futuros.

Embora o trabalho com ortografia deva se pautar sempre pelo diagnóstico de cada turma, certas dificuldades costumam aparecer antes. De início, é comum surgir dúvidas sobre palavras com regularidades contextuais (os famosos usos do R, por exemplo). Só mais tarde começa a ser uma questão para os pequenos a forma como se escrevem palavras com regularidades do tipo morfológico-gramatical. "Uma regra envolvendo o CH de chapéu, cantasse" tende a ser mais difícil de ser observada que a regra que explica quando se escreve com G ou GU", afirma Morais. "Não só porque a primeira regra envolve uma consciência morfo-gramatical, mas porque, no cotidiano, se escreve menos vezes palavras no imperfeito do subjuntivo que palavras onde

aparecem as letras G ou GU com o som de "guê". Com isso, de forma geral pode-se dizer que as palavras de regularidade contextual (como o uso do M antes de P e B) e aquelas com ortografia irregular, mas de uso frequente (como "homem" ou "hoje"), podem ser trabalhadas antes do que as de regularidade morfológico-gramatical (o uso do Z em "pobreza") ou as irregulares de pouco uso. Afinal, o que se quer é que as turmas possam se comunicar sem o "ruído" dos problemas de ortografia em suas produções.

No segundo momento trabalhar as palavras irregulares contextualizadas, modo esse de interação e adequação ao vocabulário. Compara-se a regra da escrita à regra de etiqueta, aquela abstrata e está real, pois ao se deparar com roupas, acessórios e lugares requintados, é possível a ocorrência do erro: na combinação do tecido, cores, na postura ao adentrar no ambiente. O que leva a pensar, que o desconhecido leva um tempo para adequar-se ao costume. Assim, muitos professores sabem da importância do pensamento reflexivo no processo ensino-aprendizagem, no entanto lidam com a dificuldade de levar o aluno a refletir sobre a língua, optando, pois, em repassar conhecimentos de forma sistemática, automática.

No que se refere ao ensino de ortografia, limitam suas atividades a memorização e a fixação. No entanto, "aprender a grafia correta das palavras não se resume a uma simples questão de memorização ou fixação" (ZORZI, 2003, p. 146). Mas, persiste a concepção de que o conhecimento ortográfico é apenas um conhecimento de regras e deve ser adquirido pelo "treino", pelo exercício da memória. Essa concepção advém, muitas vezes, dos livros didáticos e de gramáticas normativas que, como se sabe, apenas apresentam as regras, não explicando nem mesmo o porquê das normas ortográficas.

Muitos professores, influenciados e atrelados a esses livros, não se posicionam como construtores do conhecimento, portanto, não conseguem fazer os seus alunos a tomarem atitudes de também, através da reflexão, elaborarem conhecimentos e apropriá-los de forma mais significativa e consciente.

Neste sentido, para Morais (2009), a ortografia funciona como um recurso capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Para o autor, uma escrita unificada facilita a comunicação, e permite a cada pessoa, a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira. Segundo Morais (2009), a ortografia é um invento recente. Há 300 anos, línguas como francês e o espanhol ainda não tinham a ortografia. A língua portuguesa teve fixada a norma ortográfica apenas no século XX, abrangendo Brasil e Portugal. Embora parecidas, há diferenças na norma ortográfica dos dois países. Ao analisar a ortografia do português, Morais (2009) estabelece dois tipos de dificuldades ortográficas: irregulares e regulares. No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é explicado tão somente pela tradição de uso ou pela etimologia da palavra.

Não há regras, e por isso o aprendiz tem de memorizar a forma correta, como acontece com “C” e com “H” nas palavras “cinema” e “hospedagem”. No segundo caso, o das dificuldades regulares, há como se prever a forma correta, visto existir um princípio gerativo, uma regra que se aplica a várias (ou a todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade mencionada. Por exemplo, o que ocorre com o emprego de “R” ou “RR” em palavras como “enriquecer” e “carroça”. Para o autor, “o entendimento do que é regular e do que ir Sobre isso, Silveira (1986) afirma que "A criança erra porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinada e testada, erra porque muitas vezes as atividades de escrita não têm significado para ela" regular na ortografia em estudo.

### 3. Correspondência irregular

No que diz respeito ao ensino da ortografia, é possível constatar que, a ortografia de uma língua vai se constituindo, ao longo do tempo, sob a influência dos diferentes modos de falar, mas principalmente por convenções sociais. Esta forma mais estável da linguagem escrita em relação à linguagem oral possibilita a compreensão do texto escrito independentemente de variações linguísticas. Tendo sido colocada num patamar inferior em relação às outras conquistas nesse percurso (como a função da escrita, o conhecimento pragmático do texto e a livre expressão do pensamento daquele que escreve) a ortografia chegou a ser negligenciada na ação educativa.

No entanto, não há texto que, embora tenha bom tema, boa argumentação, boa estrutura sintático-semântica apresentando-se coerente e coeso, se sustente com erros ortográficos, pois perderá boa parte de sua credibilidade, além de, potencialmente, exigir maior esforço e tempo do leitor para sua compreensão. É função da escola transmitir os conhecimentos ortográficos conforme dita as regras. Segundo Moraes, as escolas não têm metas que promovam os avanços nos conhecimentos ortográficos, uma vez que fazem da ortografia mais um objeto de avaliação que de ensino, há algum tempo os professores exigiam a ortografia com todo o rigor, ou seja, se o aluno não soubesse tudo o que a cartilha apresentava, não saía do primeiro ano.

Depois, com as novas ideias pedagógicas, passaram a entender que a ortografia não era mais tão importante assim, ou melhor, que o aluno podia escrever do jeito que quisesse, desde que escrevesse. A ortografia seria aprendida depois, como parte do desenvolvimento escolar (MORAIS, 2002).

A maneira como a escola ensina a ortografia precisa ser reelaborada, sem que se chegue ao extremo de abandonar o aluno sem nenhuma explicação ou sistematização de regras. Nesse sentido, é preciso ressaltar que explicar aos alunos o que é ortografia e como resolver dúvidas ortográficas é uma atividade imprescindível na alfabetização. No começo, o que se propõe é apenas escrever livremente, todavia, após uma aprendizagem significativa, isto é, quando o aluno

conseguir escrever com certa precisão, é chegada a hora de se preocupar com a grafia das palavras de acordo com a regra ortográfica estabelecido, os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só em seguida e aos poucos, vão internalizando a norma ortográfica. Lembrando sempre que dominar a ortografia é algo que vem com o tempo.

É fundamental observar e refletir sobre os erros ortográficos, pois eles fornecem subsídios aos professores a respeito das hipóteses ou dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Tal reflexão perpassa o livro didático que, grosso modo, pode ser visto como um instrumento tipicamente escolar, pois é produzido com fins educativos, apresenta conceitos e exercícios referentes a um componente curricular e, dessa forma, diverge de dicionários e obras literárias que também têm espaço na sala de aula.

Os sistemas públicos de ensino são constantemente criticados por sua ineficácia no ensino do sistema alfabético e das notações ortográficas nos anos iniciais da educação básica. Esse fracasso salta à vista quando se observa a quantidade de alunos que seguem para as séries mais avançadas, e até para o ensino médio, sem, no entanto, alcançarem as expectativas de aprendizagem definidas para as séries do ensino fundamental. A seguir alguns princípios gerais para o ensino da ortografia.

I – O aluno precisa ter acesso a boas histórias, lendas, poesias, jornais e outros gêneros, pois é defrontando com as formas corretas de escrita que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses, vindo a descobrir o que está por trás do uso de tal ou qual letra. Apenas a leitura destes textos não garante o aprendizado, mas os ajuda a refletir sobre as dificuldades ortográficas.

II – Deve-se mudar as práticas de ensino e o preconceito sobre o erro do aluno, o professor deve criar em sala de aula situações que levam os alunos a refletirem sobre suas dúvidas, levando-os também a organizarem suas reflexões sobre determinada dificuldade ortográfica, para isto é fundamental a discussão conjunta com os alunos sobre as formas errôneas que eles próprios produzem.

III – Deve-se colocar metas para que os alunos aprendam ortografia a fim de orientar o trabalho do professor e facilitar o entendimento aos alunos. O problema é que as escolas destratam o ensino ortográfico, tendo-o como tema de verificação.

Dominar as palavras com segurança, significa que o aluno não precisa se preocupar em ver a toda hora se está correta a grafia, o importante é ter toda a atenção para o desenvolvimento do texto. E isso vale desde os primeiros anos do Ensino Fundamental as primeiras séries do nível médio. Mas é preciso saber quando e como usar as regras de ortografia.



Conforme Morais (2009) é crucial esclarecer aos alunos que todas as regras ortográficas são resultado de um acordo social, estabelecido por especialistas para padronizar a escrita. Morais destaca que, em nossa sociedade, quem não domina essa convenção pode enfrentar discriminação. Ele enfatiza a importância de não deixar as crianças acreditarem que aprenderão naturalmente no momento adequado. Desde os primeiros momentos, é responsabilidade do professor ajudá-las a refletir sobre seus erros ortográficos. Somente dessa forma elas internalizarão as regras, as quais, devido à sua aparente complexidade, continuarão a desafiá-las ao longo da vida. A heterogeneidade no domínio da escrita alfabética dentro das salas de aula e para a inadequação de usar o número de erros em um texto como critério único de avaliação.

Os sistemas públicos de ensino são constantemente criticados por sua ineficácia no ensino do sistema alfabético e das notações ortográficas nos anos iniciais da educação básica. Esse fracasso salta à vista quando se observa a quantidade de alunos que seguem para as séries mais avançadas, e até para o ensino médio, sem, no entanto, alcançarem as expectativas de aprendizagem definidas para os anos iniciais do ensino fundamental. A prática da leitura e da escrita fundamenta o aprendizado eficiente de ortografia, sem eles, seria impossível a compreensão. Ao se falar da importância da atividade de leitura, não se limita esse exercício ao de expor o aluno a língua, nem o de levá-lo a memorizar a palavra com a qual entrou em contato.

Os PCNs abordam a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos, que essa relação entre essas duas atividades deve ser compreendida. Defende-se, por acreditar-se que a leitura leva o leitor a refletir, a pensar, a adquirir e a produzir conhecimento mais consciente, portanto torna-se mais “maduro”, aumentando a sua capacidade de refletir sobre a língua e, de maneira contínua, se apoderar dos princípios ortográficos, de entender o funcionamento da língua e a expandir sua consciência metalinguística.

Não pretendemos afirmar que ao entrar em contato com a palavra, o aluno de imediato aprenda a escrevê-la corretamente, graças ao poder da memória. Quando alguém lê não tem como principal objetivo aprender como se escreve determinada palavra. A leitura contribui para o aprendizado ortográfico na medida em que permite o leitor a refletir e a tomar consciência de metalinguagem, necessários para a compreensão da convencionalidade da língua. Refuta-se a ideia de que somente a exposição contínua à leitura garanta a posse da escrita correta.

O que garante um melhor aprendizado da ortografia é o trabalho com a leitura pois possibilita a produção de textos eficazes, além de fornecer a matéria prima para a escrita: o que

escrever. Por outro lado, contribui para criar modelos de como escrever a frequência de aparecimento das palavras, a regularidade ou não da notação ortográfica. Tão importante para a aquisição da ortografia que precisam ser aliados à atividade reflexiva.

O educando deverá se esforçar para ser um escritor competente, olhar criticamente o que escreveu, se apresenta variedades de redundância e ambiguidade. Nota-se que as pesquisas na área da aprendizagem da escrita, ultimamente, têm comprometido a maneira como esse conhecimento é construído, já que o processo da leitura envolve dois processos: o da natureza do sistema da escrita da língua, os aspectos das notações léxicas e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever e o discurso. Assim, não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. O conhecimento a respeito das questões abordadas tem implicações na didática da alfabetização, pois o educando avança as séries posteriores, às vezes sem o menor conhecimento.

O certo não seria ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação dos sons e das letras, sobretudo, oferecer aos alunos diversas oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola, no caso de uma carta a um familiar, a um amigo, um texto bíblico, uma receita, e muitos que se pretende escrever em momentos de comunicação escrita. É necessário que aprendam os aspectos notacionais da escrita, o princípio alfabético e as restrições ortográficas, dentro do processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. Nesse contexto, é preciso aprender a escrever, escrevendo.

#### 4. Considerações Finais

Para se aprender a escrever é necessário ter acesso a diversos tipos de textos em diferentes aspectos; narrativo, descritivo e argumentativo, sempre que tiver dúvidas, solicitar ajuda do professor ou de quem já tem habilidade com a escrita.

Dessa forma o tratamento dado aos alunos na escola, deverá ser flexível, se possível desinibi-los do erro a não afastá-lo do seu objetivo. Assim, o mundo da escrita por meio da alfabetização é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

#### Referências

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. Editora Artes Médicas LTDA. Porto Alegre, RS, 1990.

ERNST, Aracy; LEFTA, Wilson. **Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino**. Editora: EDUCAT. Pelotas, 2012.

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

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012. São Paulo-SP.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. Editora Melhoramentos Ltda. 1.<sup>a</sup> edição. São Paulo, 2013.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. PCN. 1997b). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF , 1995.

Português Prático. A forma mais prática de aprender português.  
<https://portuguespratico.com/novo-acordo-ortografico-hifen/> .

Só português. **Estrangeirismo na Língua Portuguesa**.  
[www.soportugues.com.br/secoes/estrangeirismos/](http://www.soportugues.com.br/secoes/estrangeirismos/).

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.