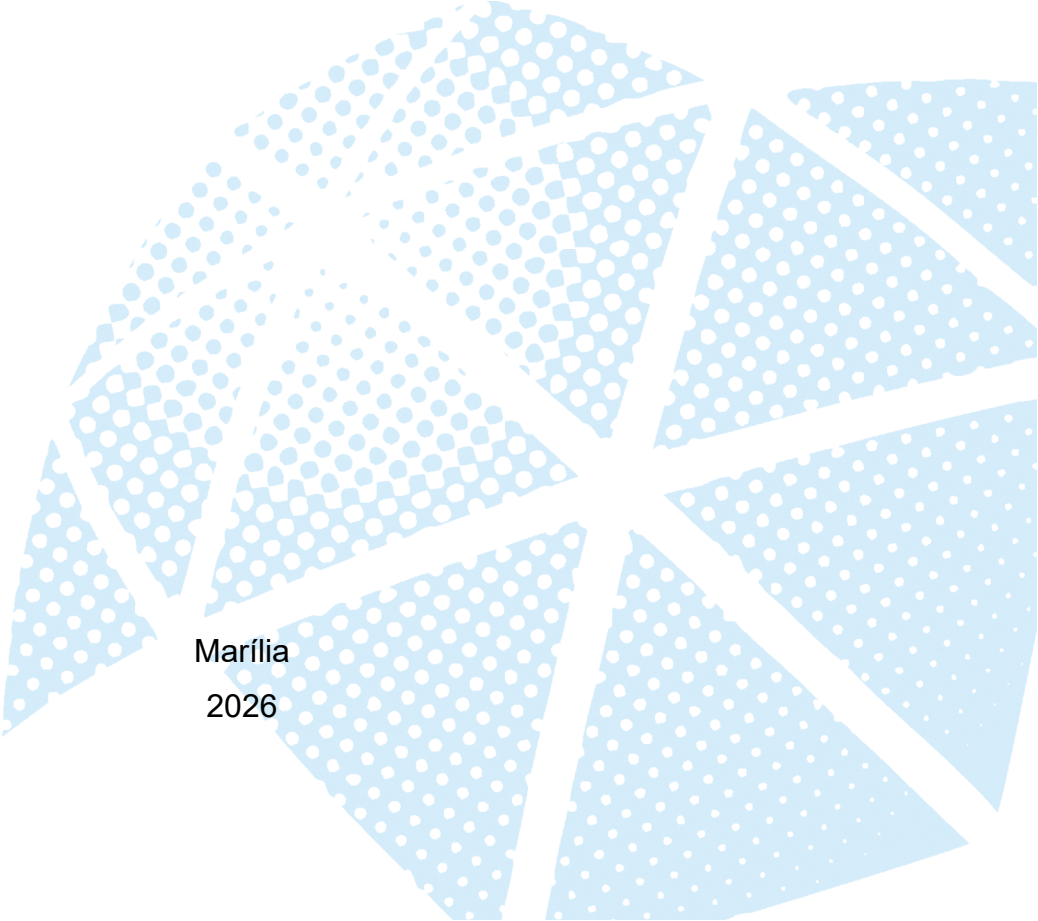


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências

Marciel Antonio Alves da Silva

**Aspectos fonológicos e morfológicos das omissões ortográficas de codas
finais de palavras na escrita infantil**

Marília
2026



Marciel Antonio Alves da Silva

**Aspectos fonológicos e morfológicos das omissões ortográficas de codas
finais de palavras na escrita infantil**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Saúde e Comunicação Humana.

Área de Concentração: Comunicação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho.

Marília

2026

S586a

Silva, Marciel Antonio Alves da

Aspectos fonológicos e morfológicos das omissões ortográficas de codas finais de palavras na escrita infantil / Marciel Antonio Alves da Silva. -- Marília, 2026

88 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Lourenço Chacon

1. Escrita. 2. Fonoaudiologia. 3. Fonologia. 4. Morfologia. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para a expansão dos conhecimentos sobre relações entre características linguísticas e ortográficas. Contribui também para uma melhor compreensão das omissões ortográficas na escrita de crianças, de modo a ampliar os conhecimentos quanto a esse tipo de instabilidade da escrita infantil. Destaca-se, ainda quanto ao potencial científico da pesquisa, o deslocamento (teórico) que nela se observa do que significam os registros ortográficos não convencionais – dado o fato de que, para grande parte da literatura, eles seriam indícios de dificuldades e de patologias das crianças. Com efeito, na presente investigação, tais registros são interpretados como um dos modos pelos quais instabilidades constitutivas da própria linguagem poderiam se mostrar na dimensão ortográfica da escrita.

Do ponto de vista clínico, a pesquisa fornece subsídios para práticas fonoaudiológicas em avaliações de ortografia e, ainda, para o cuidado em relação às queixas de dificuldades e diagnósticos voltados à presença de instabilidades ortográficas na escrita infantil, uma vez que nem sempre sua presença (como a ausência de registros de grafemas) deveria ser vista como indício de problemas ou de dificuldades das crianças. Esta pesquisa, portanto, contribui para a construção de um novo olhar para a presença de instabilidades da escrita, já que mesmo, de certo modo, distanciadas das convenções ortográficas, as instabilidades se ancoram em aspectos do funcionamento muitas vezes opaco da língua.

Tal olhar para as instabilidades gera impacto também no plano social, ao contribuir para a redução dos processos de patologização excessiva da escrita ou de medicalização da educação, já que problematiza a lógica exclusivamente normativa que interpreta as instabilidades como uma característica indesejada na escrita e como um indicativo de patologia.

Quanto ao potencial inovador, a pesquisa se destaca por produzir um conhecimento que relaciona aspectos de natureza fonológica e morfológica da língua no tratamento das instabilidades ortográficas, fato que marca uma compreensão da

escrita em que diferentes dimensões da língua (e não apenas a fonológica) operam na ortografia.

No plano educacional, os resultados podem subsidiar a formação de fonoaudiólogos, linguistas, pedagogos e psicopedagogos ampliando sua compreensão quanto à relação entre aspectos linguísticos e ortográficos da escrita infantil, contribuindo, assim, para suas práticas pedagógicas e clínicas.

No âmbito econômico, considerando a articulação da pesquisa a demandas clínicas e educacionais, a qualificação de processos de avaliação e de intervenção relacionados a aspectos ortográficos pode contribuir para maior eficácia em serviços de saúde e de educação, otimizando recursos ao favorecer encaminhamentos mais precisos e práticas terapêuticas ajustadas às reais necessidades das crianças, além de sua contribuição para a produção de conhecimento socialmente relevante – para os campos clínico e educacional – com potencial de alcance nacional.

Por fim, no que se refere ao desenvolvimento sustentável do conhecimento, a pesquisa fortalece uma perspectiva interdisciplinar que integra a Linguística, a Fonoaudiologia e a Educação promovendo a circulação de saberes entre universidade, clínica, escolas e a sociedade ao propor uma mudança de perspectiva sobre as instabilidades ortográficas – mais especificamente as omissões – e o caráter normativo presente em como elas são, até o momento, interpretadas, contribuindo, assim, para práticas mais sensíveis às relações entre aspectos ortográficos e aspectos linguísticos.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

From a scientific standpoint, this research contributes to expanding knowledge about the relationships between linguistic and orthographic characteristics. It also contributes to a better understanding of orthographic omissions in children's writing, thereby broadening knowledge about this type of instability in early writing. Another key scientific contribution of the study lies in the (theoretical) shift it proposes regarding the meaning of non-conventional orthographic forms—given that, in a large portion of the literature, such forms are seen as evidence of children's difficulties and pathologies. In the present investigation, however, these forms are interpreted as one of the ways in which instabilities that are constitutive of language itself may manifest in the orthographic dimension of writing.

From a clinical standpoint, the research provides support for speech-language pathology practices in orthographic assessment and, furthermore, for a cautious approach to complaints of difficulties and diagnoses related to the presence of orthographic instabilities in children's writing, since their presence (such as the absence of grapheme records) should not always be viewed as evidence of problems or difficulties. This research therefore contributes to building a new perspective on the presence of writing instabilities, since—even when, in a certain sense, distant from orthographic conventions—such instabilities are grounded in aspects of the often opaque functioning of language.

This perspective on instabilities also has an impact at the social level, as it helps reduce processes of excessive pathologization of writing or the medicalization of education, insofar as it problematizes an exclusively normative logic that interprets instabilities as an undesirable characteristic in writing and as an indicator of pathology.

With regard to its innovative potential, the research stands out for producing knowledge that relates phonological and morphological aspects of language in addressing orthographic instabilities, which marks an understanding of writing in which different dimensions of language (and not only the phonological dimension) operate in orthography.

In educational terms, the results can support the training of speech-language pathologists, linguists, educators, and educational psychologists, broadening their

understanding of the relationship between linguistic and orthographic aspects of children's writing and thus contributing to their pedagogical and clinical practices.

In economic terms, considering the link between this research and clinical and educational demands, improving assessment and intervention processes related to orthographic aspects can contribute to greater effectiveness in health and education services, optimizing resources by enabling more accurate referrals and therapeutic practices tailored to children's actual needs. It also contributes to producing socially relevant knowledge—for both the clinical and educational fields—with potential national reach.

Finally, with regard to the sustainable development of knowledge, the research strengthens an interdisciplinary perspective that integrates Linguistics, Speech-Language Pathology, and Education, promoting the circulation of knowledge among universities, clinics, schools, and society. It does so by proposing a shift in perspective on orthographic instabilities—more specifically, omissions—and on the normative character that has so far shaped how they are interpreted, thereby contributing to practices that are more sensitive to the relationships between orthographic and linguistic aspects.

Marciel Antonio Alves da Silva

**Aspectos fonológicos e morfológicos das omissões ortográficas de codas
finais de palavras na escrita infantil**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, - Câmpus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Saúde e Comunicação Humana.

Área de Concentração: Comunicação Humana

Data da defesa: 19/03/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Prof^a. Dr^a. Carla Salles Chamouton
UNESP – Câmpus de Marília

Prof^a. Dr^a. Elaine Cristina de Oliveira
UFBA – Câmpus Canela

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mário e Célia, e aos meus irmãos, Marcelo e Marcelino, que, independentemente das adversidades, dedicaram-se a apoiar minhas escolhas e todo o meu percurso acadêmico. Agradeço, também, a inúmeros outros familiares que me incentivaram a continuar estudando para que alcançasse meus objetivos.

Aos amigos, Isabela Santos, Patrícia Rufino, Maria Eduarda Vitti, Mirian Amarante, Isabela Benine, Isabella Rodrigues e Rayane Karoline, aos quais expresso os mais sinceros agradecimentos por dividirem sonhos, histórias e por tantas memórias que guardo de nossos encontros. Também à Isabela Evangelista pela garra, persistência e posicionamento diante as situações da vida que me inspiram diariamente. Por fim, à Eduardo Vicente e Ketling Natália, estimados amigos que, nesses anos todos, se dedicaram fortemente à manutenção dessa longínqua amizade.

Aos professores e amigos que acompanham minha trajetória desde a graduação e àqueles que me apoiaram e incentivaram quando a faculdade era apenas um sonho. Agradeço, em especial, a um grande amigo, Fabrício, por todo apoio prestado antes e após o ingresso na universidade. Foram incontáveis e complexas as conversas que tivemos no decorrer desses anos, sejam elas filosóficas, espirituais ou de trocas de experiências, que me fizeram nunca desistir de conhecer o mundo e me impulsionaram a continuar. Junto a ele, agradeço também à Fabiana, que não mediu esforços para auxiliar-me com o que precisasse. Reconheço também o apoio, a dedicação e inúmeros incentivos de professores como, dentre outros, Marcelo e Meire, pelo investimento contínuo e ensino transformador que me abriram tantas portas.

Ao meu orientador, amigo e fonte de inspiração, Lourenço Chacon, pelo seu constante apoio, incentivos, companheirismo, ensinamentos e orientação tão singular e cuidadosa. Agradeço imensamente por exercer com maestria a valorosa função de educador e por mostrar o papel libertador do conhecimento que tem impulsionado tanto meu aprimoramento profissional quanto meu crescimento pessoal.

Aos membros do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* – o GPEL –, que ano após ano continuam batalhando em prol da realização de pesquisas de reconhecida qualidade acadêmica. A força e principalmente a união entre seus integrantes, que não medem esforços para se ajudarem, conquistam cada dia mais minha admiração.

Às professoras Elaine Cristina de Oliveira, Larissa Cristina Berti e Carla Salles Chamouton, pela participação como membros da banca examinadora de qualificação e/ou de defesa, pela disponibilidade, pela leitura atenta e meticulosa e pelas contribuições para mudanças significativas no desenvolvimento deste trabalho.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Comunicação Humana da UNESP – Campus de Marília –, pelo empenho em garantir melhorias e pela luta constante pela qualidade da ciência.

À Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – e a todos os integrantes que desempenham papéis cruciais para a manutenção de uma universidade pública e de excelência. Em meus anos de formação, a FFC não têm sido apenas uma instituição, mas sim uma segunda casa.

À CAPES por financiar o desenvolvimento deste trabalho e pela manutenção das atividades do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Comunicação Humana. Este trabalho não teria sido possível sem estes apoios. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes em minha vida e contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos, minha mais profunda gratidão pelos momentos, companhia, memórias e apoio tão cruciais em minha jornada.

“Nós não somos divididos em dois, mas somos algo e, concomitantemente, o seu contrário. Não somos um objeto com duas facetas bem definidas, mas um cruzamento onde transita todo tipo de forças contrárias [...]”
(Roudinesco, 2019, p. 76)

RESUMO

Com os objetivos de (I) investigar relações entre omissões em posição silábica de coda final de palavra e a presença/ausência de traços morfológicos nessa posição e (II) verificar se o avanço escolar implicaria modificação na ocorrência das omissões ortográficas (isto é, em quantidade) ou no tipo de coda final em que mais (ou menos) elas se concentrariam, realizou-se o levantamento das possibilidades de registros ortográficos – conforme a escrita convencional das palavras – e, também, das omissões ortográficas em posição de coda final de palavra. Esse levantamento foi realizado em 293 produções escritas de crianças – de turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I – que compõem um banco de dados que vêm subsidiando investigações sobre a ortografia. Feito esse levantamento, em relação ao cumprimento do primeiro objetivo, tanto as possibilidades de registro quanto as omissões foram distribuídas em dois tipos principais, conforme remetessem a (1) codas finais com informações apenas fonológicas ou a (2) codas finais com informações tanto fonológicas quanto morfológicas. Encerrado o levantamento e organizados os dados conforme o tipo de coda final de palavra, foram levantadas as diferenças percentuais na relação *possibilidade de registro X ocorrência de omissões*, proporcionando análise que levou em consideração não somente os erros, mas também os acertos ortográficos presentes na posição silábica alvo. Para alcançar o segundo objetivo do trabalho, os dois tipos de omissões foram distribuídos conforme ocorressem em cada um dos cinco anos do Ensino Fundamental I, de modo a verificar se o aumento da seriação escolar e o maior trabalho pedagógico com as convenções ortográficas resultaria na diminuição quantitativa das omissões e em modificações em sua distribuição conforme o tipo de coda final de palavra. Os resultados mostraram um baixo percentual (6,96%) de omissões em relação às possibilidades de registros de codas finais de palavra. Dentre as omissões, predominaram aquelas de grafemas em que informações de natureza fonológica e morfológica se associavam (75,4%) frente àquelas com informação apenas fonológica (24,6%). Quanto ao efeito da seriação escolar, houve diminuição quantitativa de omissões em ambas as condições de coda com o avanço da seriação escolar; porém, de modo a ser significativa a diferença apenas entre os anos 5º e 1º e 5º e 3º. Concluiu-se que a distribuição das omissões ortográficas se mostrou dependente do tipo de coda final de palavra, visto que elas prevaleceram naquelas em que características fonológicas e morfológicas se associavam. O efeito da progressão escolar pôde ser visto na diminuição numérica de ambos os tipos de coda, mas não resultou em mudanças na qualidade do tipo de omissão, já que aquelas que envolveram maior complexidade devido à associação fonologia/morfologia prevaleceram no decorrer dos anos investigados. Por fim, apesar do baixo percentual de omissões verificado na presente investigação, a ênfase do trabalho pedagógico em contextos nos quais a complexidade da língua tem efeito sobre a ortografia pode resultar em um domínio ainda maior das convenções ortográficas durante o Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: escrita infantil; ortografia; omissões ortográficas; coda silábica; relação fonologia/morfologia

ABSTRACT

With the aims of (I) investigating relationships between omissions in word-final syllabic coda position and the presence/absence of morphological features in that position, and (II) examining whether school progression would imply changes in the occurrence of orthographic omissions (i.e., in quantity) or in the type of word-final coda in which they would be more (or less) concentrated, we surveyed the possible orthographic records—according to the conventional spelling of words—as well as orthographic omissions in word-final coda position. This survey was conducted on 293 written productions by children—from 1st to 5th grade of Elementary School (Years 1–5)—which are part of a database that has supported investigations on orthography. After completing the survey, in relation to the attainment of the first objective, both the possible records and the omissions were distributed into two main types, depending on whether they referred to (1) final codas with phonological information only, or (2) final codas with both phonological and morphological information. Once the survey was completed and the data organized according to the type of word-final coda, percentage differences were calculated for the relationship between potential for recording and the occurrence of omissions, enabling an analysis that considered not only errors but also correct spellings in the target syllabic position. To achieve the second objective, the two types of omissions were distributed according to their occurrence across each of the five elementary school grades, in order to verify whether increased schooling and greater pedagogical work with orthographic conventions would lead to a quantitative reduction in omissions and to changes in their distribution according to the type of word-final coda. The results showed a low percentage (6.96%) of omissions relative to the possibilities for recording word-final codas. Among the omissions, those involving graphemes in which phonological and morphological information were associated predominated (75.4%), compared to those involving phonological information only (24.6%). Regarding the effect of schooling, there was a quantitative decrease in omissions in both coda conditions as grade level advanced; however, the difference was significant only between 5th and 1st grades, and between 5th and 3rd grades. It was concluded that the distribution of orthographic omissions depended on the type of word-final coda, since they prevailed in codas in which phonological and morphological characteristics were associated. The effect of school progression could be observed in the numerical reduction of both coda types, but it did not result in changes in the qualitative profile of the omissions, as those involving greater complexity due to the phonology/morphology association predominated throughout the school years investigated. Finally, despite the low percentage of omissions observed in the present study, emphasizing pedagogical work in contexts in which linguistic complexity affects orthography may lead to an even greater mastery of orthographic conventions during the first years of elementary school.

Keywords: children's writing; orthography; orthographic omissions; syllabic coda; phonology/morphology relationship

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS:

Figura 1 – Partes principais da Sílabas	24
Figura 2 – Ramificação da rima	25
Figura 3 – Ramificação do ataque	25
Figura 4 – Ramificação do núcleo	26
Figura 5 – Ramificação da coda	26
Figura 6 – Não preenchimento de ataque	27
Figura 7 – Não preenchimento de coda	27
Figura 8 – Não preenchimento simultâneo de ataque e coda	28

QUADROS:

Quadro 1 – Distribuição quantitativa de produções textuais por ano escolar	56
--	----

GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Distribuição de omissões ortográficas conforme os tipos de codas finais de palavras	60
Gráfico 2 – Distribuição das omissões em função da tipologia	62
Gráfico 3 – Distribuição de omissões ortográficas em função do ano escolar	63
Gráfico 4 – Interação entre tipologia e ano escolar	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valores de média e desvio padrão dos tipos de coda final de palavra	61
Tabela 2 – Valores de média e desvio padrão dos tipos de coda final de palavra em cada ano escolar	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CV	Consoante + Vogal
EF	Ensino Fundamental
ET AL.	Et Alii (“e outros”)
GEALE	Grupo de Pesquisa sobre Aquisição da Linguagem Escrita
GPEL	Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Linguagem
PB	Português Brasileiro

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	12
2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
2.1	Conceitos fundamentais	18
2.1.1	A escrita	18
2.1.2	A ortografia	21
2.1.3	A sílaba	23
2.1.4	A morfologia	28
2.2	Revisão bibliográfica: ortografia e instabilidades ortográficas	32
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
3.1	Tipo de estudo e aspectos éticos	55
3.2	Constituição do <i>corpus</i>	55
3.2.1	Procedimentos de coleta	56
3.3	Forma de análise dos resultados	56
3.4	Análise estatística	58
4	RESULTADOS	60
4.1	Análise descritiva	60
4.2	Análise inferencial	62
5	DISCUSSÃO	65
6	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	77

1 APRESENTAÇÃO

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental I¹, doravante EF I, registros ortográficos que fogem ao convencionalmente esperado se mostram muito frequentes na escrita de crianças, relacionados à pontuação, ao espaçamento ou à grafia convencional de palavras. Na literatura, esses registros são frequentemente entendidos como “erros” e, portanto, vistos como indesejados na escrita. Ainda nesse olhar, tais erros devem ser eliminados ou, de alguma forma, ajustados à escrita convencional.

Contudo, esse não é o modo como interpretamos os registros ortográficos não convencionais. Partindo de uma definição de instabilidade da linguagem em que (o instável) pode ser entendido como “[...] uma de suas propriedades, um de seus (necessários) elementos fundantes [...]” (Chacon, 2025, p. 5) e, por se tratar de um aspecto constitutivo, “[...] deve se mostrar, de alguma maneira, nos diferentes modos de apresentação da linguagem [...]” (Chacon, 2025, p. 6), em nossa busca por melhor entender as relações mantidas entre aspectos linguísticos (principalmente os fonológicos) e convenções ortográficas, entendemos tais registros não como erros mas como “instabilidades ortográficas”.

Dito de outra maneira, entendemos a dimensão ortográfica da escrita como um dos possíveis lugares em que o instável da linguagem se mostraria. Desse modo, os registros ortográficos não convencionais seriam elementos constitutivos do processo de aquisição da escrita, marcas de instabilidade da linguagem em relação ao sistema ortográfico da língua.

No que diz respeito às instabilidades relacionadas à grafia de palavras, podemos encontrar quatro diferentes tipos: I. a troca de um grafema por outro, mas já em posição esperada pelas convenções (substituição ortográfica); II. o acréscimo de um grafema não previsto conforme as convenções na palavra (inserção ortográfica); III. o deslocamento de um grafema de sua posição convencional para outra posição na palavra (transposição ortográfica); e, por fim, IV. a ausência de um grafema em posição que se esperava o seu registro (omissão ortográfica).

¹ Neste trabalho utilizamos a expressão “Ensino Fundamental I”, de acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares da época em que foram coletados os dados que constituem o banco cujas produções textuais foram analisadas (a saber, em 2016). A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) divide o anterior Ensino Fundamental em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano).

Ainda nesse nosso olhar para os tipos de instabilidades, observam-se diferentes funcionamentos no modo como se relacionam com características fonético-fonológicas da língua. Devido a esses diferentes funcionamentos, eles são organizados em uma escala de gradiência, isto é, em diferentes planos, conforme a sua distância em relação a ortografia convencional, o que implica considerar diferentes graus de conhecimento quanto à relação entre grafemas e fonemas em cada um dos tipos de instabilidades.

Nessa gradiência, proposta por Chacon e Pezarini (2018)², entende-se que as substituições de grafemas ocupariam um lugar mais próximo do acerto, uma vez que, na escrita da palavra em que figuram, há o registro de um grafema na posição esperada para o seu registro, embora o grafema utilizado não corresponda àquele convencionalmente esperado.

Já as transposições ocupam uma posição intermediária, já que, embora o grafema esperado esteja presente na palavra, seu registro ocorre de forma oscilante no que se refere à posição, isto é, seu registro ocorre em posição não esperada na palavra.

Por sua vez, as omissões ocupam uma posição de maior distância em relação ao acerto, já que nelas

[...] sequer há o registro ortográfico do fonema. Nesse sentido, elas se encontram num plano diferente, em natureza, daquele das transposições e das substituições, uma vez que, nestas últimas, já se verifica o registro ortográfico do fonema pretendido” (Chacon e Pezarini, 2018, p. 173).

Considerada tal gradiência entre diferentes tipos de instabilidades na grafia de palavras, neste trabalho, voltamo-nos para, apenas, um desses tipos: as omissões ortográficas. Esse recorte se dá pelo fato de que é de nosso interesse investigar quais características linguísticas ancorariam ocorrências desse tipo de instabilidade em que sequer há o registro ortográfico de um fonema. Isto é, buscamos entender que aspectos da língua se relacionariam ao não registro ortográfico de um fonema convencionalmente esperado em uma palavra para,

² Embora tenhamos descrito quatro diferentes tipos de instabilidade ortográfica, as inserções não se encontram situadas no interior da gradiência proposta por Chacon e Pezarini (2018). Esse fato decorre de não haver, à época, nenhum estudo específico sobre tal tipo de instabilidade que possibilitasse sua inclusão na proposta dos autores. As inserções foram recentemente investigadas, no interior do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (o GPEL), em Vitti, Chacon e Amarante (2024).

desse modo fornecer subsídios para uma melhor compreensão da ação desses aspectos.

As omissões já foram objeto específico de nossa investigação em nível de Iniciação Científica – com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo 2020/05606-8. Nela, analisamos a distribuição das omissões ortográficas na escrita infantil em sua relação com características fonético-fonológicas da sílaba. Também analisamos mudanças de sua distribuição em função dos três primeiros anos do EF I, correspondentes ao, então, Ciclo de Alfabetização³. Como resultado dessa investigação, mostraram-se duas tendências quanto à distribuição das omissões: (I) maior ocorrência delas na posição de coda quando comparada a outras posições silábicas; e (II) distribuição semelhante das omissões quando comparados, entre si, os três anos do Ciclo de Alfabetização. Parte dos resultados encontrados nessa investigação foi publicada em Chacon e Silva (2022).

Quanto à primeira tendência – a de maior ocorrência de omissões na posição de coda silábica –, outros trabalhos que investigaram especificamente as omissões ortográficas, como os de Amaral *et al* (2011) e Cruz (2015), também a detectaram. No entanto, nenhum deles menciona uma característica importante da coda: o fato de ela poder figurar tanto em posição medial quanto em posição final de palavra, isto é, se mostrar presente no interior de uma palavra (como, por exemplo, em “caNto”) e poder se mostrar presente, também, ao final de palavras (como, por exemplo, em “pegaR”). Essas duas diferentes posições de registro ortográfico da coda as dividem em dois diferentes tipos: as codas mediais e as codas finais de palavras.

E ainda mais: ao nos atentarmos para esses dois tipos de coda, verificamos que um deles – coda final de palavra – contém não somente informação de natureza fonológica como também de natureza morfológica. Exemplos dessas duas condições de coda podem ser vistas, respectivamente, em: (1) “açucaR” – em que o grafema <R> remete a um fonema que compõe a estrutura fonológica dessa palavra

³ A partir das novas diretrizes estabelecidas pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização das crianças deverá ocorrer não mais até o terceiro ano do ensino fundamental. De acordo com esse documento, “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59).

e; em (2) “comeR”, em que o mesmo grafema remete não só à informação fonológica (ao compor a estrutura fonológica dessa palavra) mas também à informação morfológica que indica o infinitivo verbal. Tal característica específica das codas finais de palavra não obteve atenção nos trabalhos que investigaram as omissões ortográficas.

Quanto à segunda tendência, isto é, a da distribuição semelhante das omissões quando comparados, entre si, os três anos do Ciclo de Alfabetização, nota-se que as investigações sobre as omissões ortográficas que encontramos na literatura se voltaram ou para a escrita de crianças que frequentavam o último ano da Educação Infantil, que antecede o ingresso no EF I (como se vê em Amaral *et al.*, 2011), ou para a escrita produzida por crianças que frequentavam anos específicos do EF I (como se vê em Cruz, 2015, ao analisar essa instabilidade ortográfica apenas no 3º e no 4º ano ou, ainda, em Chacon e Silva, 2022, ao analisarem as omissões em produções escritas dos três primeiros anos). Ressalta-se, portanto, a necessidade de investigar esse tipo de ocorrência não convencional da ortografia abrangendo todo o período do EF I (1º ao 5º ano) a fim de verificar possíveis mudanças das omissões, sejam elas de distribuição ou no tipo de coda final em que mais ocorrem no decorrer de todo o período analisado, permitindo melhor entender possíveis mudanças no funcionamento das omissões em todo esse período de escolarização.

Dadas essas lacunas, propomos, no presente estudo, investigar as omissões ortográficas em posição de coda final de palavra, nos cinco anos do EF I, relacionando-as à presença ou à ausência de informações de natureza morfológica a fim de responder às seguintes perguntas:

1 - a maior ou menor ocorrência de omissões ortográficas em codas finais de palavra se alteraria em função da presença ou ausência de traços morfológicos?

2 - a distribuição das omissões, conforme o tipo de coda final de palavra, se modificaria com o avanço da seriação escolar?.

Visando responder a essas perguntas, o presente estudo teve como objetivo geral investigar relações entre omissões ortográficas de codas finais de palavras e características relativas à fonologia e à morfologia da língua. Para atingi-lo, a investigação teve como objetivos específicos:

- investigar relações entre omissões em posição silábica de coda final de palavra e a presença/ausência de traços morfológicos; e

- verificar se o avanço escolar implicaria modificação na ocorrência das omissões ortográficas (isto é, em quantidade) ou no tipo de coda final em que mais (ou menos) elas se concentrariam.

Nossos objetivos específicos se ancoraram, respectivamente, em duas hipóteses. Considerando a maior complexidade da coda final de palavra em que informações fonológicas e morfológicas da língua se associam, hipotetizamos que prevaleceria a presença de omissões desse tipo de coda final na escrita de crianças. Ainda, considerando o aumento da seriação escolar e o maior trabalho pedagógico com as convenções ortográficas, hipotetizamos que haja a diminuição de ocorrências de omissões e que alterações se mostrem também em relação à presença/ausência de traços morfológicos em omissões nessa posição silábica, de modo a, no decorrer dos anos escolares, codas finais com presença de informação morfológica passem a ser mais registradas e, desse modo, já não mais predominem sobre aquelas em que apenas informações fonológicas estão presentes, marcando assim, o efeito de um domínio melhor do funcionamento ortográfico.

A presente proposta justifica-se: (a) pela escassez de trabalhos que tematizam especificamente esse tipo de instabilidade ortográfica; (b) pela necessidade de estudos que se voltem para a relação entre omissões ortográficas de codas finais de palavra na escrita infantil e características morfológicas presentes nos grafemas que ocupam essa posição, de modo a fornecer uma melhor compreensão do fenômeno e de possíveis motivações dessas ocorrências; e, ainda, (c) pelo interesse em compreender melhor o funcionamento ortográfico e sua relação com características fonológicas e morfológicas da língua.

Esperamos que este trabalho contribua para uma melhor compreensão de como características da língua ancorariam o aparecimento de grafias não convencionais na escrita de crianças, uma vez que grande parte da literatura não relaciona as diferentes naturezas dessas grafias com o funcionamento da língua. Esperamos, também, contribuições teórico/clínicas, uma vez que compreender aspectos linguísticos relacionados às grafias não convencionais poderia mostrar que a presença dessas grafias não seria indício de dificuldades ou mesmo de presença de patologias das crianças. Isto é, esperamos que, ao verificarmos de que forma características relativas à fonologia e à morfologia da língua poderiam ou não ancorar a presença desse tipo de instabilidade ortográfica na escrita infantil, forneçamos outras razões – não necessariamente patológicas (como aponta uma

ampla bibliografia que abordaremos mais adiante) – para os registros ortográficos não convencionais.

Neste trabalho, em síntese, mostraremos o produto de nossa investigação sobre relações entre omissões ortográficas em codas finais de palavra na escrita de crianças do Ensino Fundamental I e presença ou ausência de informações morfológicas associadas a informações fonológicas nessa posição silábica. Além disso, mostraremos também o efeito da progressão escolar sobre a ocorrência dessas relações.

Visando a uma melhor organização do trabalho, exporemos seu conteúdo em seis seções.

Na primeira delas, apresentaremos o embasamento teórico que sustenta nossa investigação e mostraremos, ainda, o que dizem os trabalhos encontrados em nossa revisão bibliográfica a respeito da ortografia e das omissões ortográficas.

Na segunda seção, trataremos dos aspectos metodológicos do trabalho, englobando: o delineamento do estudo; a forma de análise dos resultados; e as análises estatísticas (descritiva e inferencial) utilizadas para a organização dos resultados.

Na terceira seção, faremos uma descrição dos resultados, organizados de acordo com os objetivos norteadores deste trabalho, para detectarmos as principais tendências para as quais eles apontam.

Na quarta seção, primeiramente faremos um contraponto com a literatura e, posteriormente, levantaremos hipóteses explicativas para as tendências mostradas pelos resultados do estudo.

Na quinta seção, exporemos as conclusões extraídas da análise dos resultados e faremos considerações sobre aspectos que julgamos como mais importantes do estudo.

Por fim, na sexta seção, elencaremos as referências bibliográficas utilizadas na composição deste trabalho.

Brevemente apresentado o conteúdo de cada seção, passemos a elas.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De modo a organizar nosso trabalho, a presente seção se divide em duas subseções. Na primeira, abordaremos quatro conceitos fundamentais para o desenvolvimento da investigação. Como se trata de um fenômeno de escrita, inicialmente exporemos como a concebemos. Em seguida, como abordaremos um aspecto específico da escrita – a ortografia –, faremos um breve apanhado de como podemos entendê-la, ou caracterizá-la. Posteriormente, dado o seu estatuto teórico e de unidade de análise, exporemos o conceito de sílabas. Finalmente, devido a sua relação com uma das posições da sílaba – a coda – e a sua presença no final de palavras, trataremos dos aspectos morfológicos da língua que se associam a essa posição silábica específica.

Na segunda subseção, por meio de uma revisão da literatura que trata da ortografia e das instabilidades ortográficas encontradas na escrita das crianças, mostraremos as tendências que podem ser detectadas nesses estudos em relação a como veem essas instabilidades. Posteriormente, trataremos dos estudos específicos sobre as omissões ortográficas e as tendências apontadas por eles.

2.1 Conceitos fundamentais

2.1.1 A escrita

Existem diferentes sistemas de escrita pelo mundo. Fundamentalmente, eles podem ser do tipo ideográfico (muito presente nas chamadas sociedades orientais, por exemplo) e do tipo alfabético (muito presente nas chamadas sociedades ocidentais). No sistema ideográfico, os símbolos (ideogramas) representam conceitos. Diferentemente, no sistema alfabético, os símbolos gráficos se associam a unidades de sons da língua. É preciso destacar que, neste trabalho, nos centraremos apenas no sistema de escrita alfabética, por se tratar do sistema utilizado na escrita dos textos analisados nesta investigação.

A escrita alfabética é um fenômeno complexo, recoberto por percepções e por saberes a serem atingidos pela criança em alfabetização. Para compreendê-la e usá-la é preciso antes perceber (i) o que as letras representam e (ii) de que forma se dá essa representação, isto é, perceber que escrita é formada por símbolos que

representam sons – ou melhor, fonemas de uma língua. Ao abordar a alfabetização, Lemle (2009) destaca a necessidade de, nesse processo, se estabelecerem relações simbólicas entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Para esse estabelecimento, são necessárias: (1) a compreensão da relação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto, isto é, de que cada letra grafada em um papel é, portanto, um símbolo; (2) a distinção entre as letras; e, por fim, (3) a capacidade de ouvir e distinguir os sons da fala.

Outra característica muito importante quanto à escrita alfabética é a de que “A corrente de sons que emitimos ao falar é a representação de um sentido, de um conteúdo mental. Certas sequências de unidades de som correspondem a unidades de sentido, ou conceitos” (Lemle, 2009, p. 6). Desse modo, nessa escrita, a união das sequências de sons e a unidade de sentido formam *palavras*. Saber identificá-las é importante já que são elas que devem ser escritas entre espaços em branco; também é a partir delas que se forma uma nova relação simbólica na qual sequências de sons (palavras) remetem a conceitos. Em outros termos, na escrita alfabética, “[...] a palavra é a unidade mais importante. Tudo gira em torno da palavra, porque ela traz consigo os sons da fala e as ideias semânticas associadas a esses sons” (Cagliari, 2011, p. 82).

A escrita alfabética é, então, para esses autores, uma forma de representação gráfica dos **sons da língua**, que, em sequência, compõem a formação de palavras, nas quais sons e significados se associam.

Além dessas relações simbólicas, “Há outra unidade da estrutura da língua importantíssima na escrita: a unidade sentença, que é representada começando por letra maiúscula e terminando por ponto” (Lemle, 2009, p. 8). Além desses saberes, há outros igualmente importantes no processo de alfabetização. A autora destaca, por exemplo, a organização espacial da página, isto é, a noção de que a escrita deve se dar em sentido da esquerda para a direita na linha e em ordem das linhas no sentido de cima para baixo na página. Adicionalmente, como lembra Moraes (2012), não há possibilidade de invenção de novos símbolos, ou seja, é finito o repertório de letras a serem utilizadas. Observa, ainda, esse autor que existe um formato específico para cada uma das letras e que alterá-lo provocaria mudanças em sua identidade, como podemos observar nos pares p/b e em b/d.

Buscando conceituar teórica e metodologicamente o fenômeno da escrita a partir de um olhar linguístico-discursivo, a escrita pode ser entendida como

[...] um produto e um processo de linguagem, ou seja, ao mesmo tempo, uma organização linguística e uma prática que promove essa organização. Em outras palavras, como fato de linguagem, a escrita é uma prática que mobiliza uma língua. Resulta, pois, dessa postulação que, metodologicamente, a escrita pode ser enfocada em dois grandes planos: o do dito (o de seu produto linguístico) e o do dizer (o do processo de constituição desse dito) (Chacon, 2023, p. 46).

Nessa perspectiva, cada um dos planos – do dito e do dizer – se constitui de diferentes dimensões. No plano do dito, ao olhar para a escrita, tem-se como enfoque as características linguísticas dos enunciados escritos, isto é, aspectos da língua como os fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico. Já no plano do dizer, o enfoque se dá sobre as condições que determinam a escrita como fato de linguagem, isto é, seus ajustes às relações intersubjetivas, às demandas contextuais e a campos de saber/dizer. Esses ajustes correspondem, respectivamente, às dimensões (I) enunciativa, (II) pragmática e (III) discursiva do plano do dizer. Contudo, o autor observa que, em relação aos arranjos linguísticos presentes no plano do dito, esses dependeriam da força de regulação do plano do dizer. Desse modo, a organização dos aspectos das diferentes dimensões da língua, presente no plano do dito dependeria de como resultam “[...] de um ato enunciativo, desenvolvido sob certas restrições pragmáticas, no interior de um universo discursivo do dizer” (Chacon, 2023, p. 52).

Em suma, observamos que a escrita (no caso, a alfabética) é entendida, por um lado, como uma representação gráfica dos sons. Mas, por outro lado, é entendida como um fato de linguagem. Será esta última a visão adotada no presente trabalho. Isso porque, na primeira visão, os aspectos destacados da escrita seriam, fundamentalmente, relações entre letras e sons, sem que necessariamente se especifique que, na verdade, não se trata desse tipo de obrelação, mas entre grafemas e fonemas de uma língua. Além dessa restrição, nossa proposta é ver, nessa relação, a ação de outra dimensão da língua – a morfológica –, ação que melhor pode ser enfocada se considerarmos que diferentes dimensões da língua (e não apenas a fonológica) operam na organização da escrita alfabética.

Expostas, mesmo que brevemente, características dessas diferentes visões e enunciadas as razões que nos levaram à adoção da segunda visão, nos ateremos à conceituação da dimensão da escrita envolvida em nosso trabalho: a ortografia.

2.1.2 A ortografia

A ortografia é uma dimensão da escrita que, por meio de um conjunto de normas, determina/padroniza a grafia das palavras de uma língua. Em outros termos, trata-se de uma convenção social que unifica a forma de grafar uma palavra em cada língua específica. Essas normas também definem, em um texto, a pontuação, o acento gráfico e a segmentação de palavras. Esse conjunto de normas pode ser chamado de “convenções ortográficas”.

Morais (2003) destaca um motivo pelo qual se faz necessária a existência de tais convenções:

As pessoas às vezes pensam que ortografia é uma imposição inútil e que tudo ficaria mais fácil “se pudéssemos escrever as palavras tal como as falamos”. Ao “sonhar” com essa ideia, essas pessoas esquecem um dado fundamental: na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas.

Indivíduos de diferentes regiões, pertencentes a diferentes grupos sócio-culturais, ou nascidos em diferentes épocas, pronunciam as mesmas palavras de forma diferente (Morais, 2003, p. 18).

Nesse trecho, o autor chama a atenção para a variação linguística no que ele interpreta como produção oral de palavras. Tal variação, embora exista, não afeta o modo como elas devem ser ortografadas. Desse modo, existir uma forma de grafia padronizada impede que haja confusões de compreensão das palavras que se pretende escrever. Desse destaque feito pelo autor, entende-se que a ortografia, embora mantenha uma relação de forte ancoragem em aspectos fonológicos da língua, essa ancoragem não se dá de modo a ser um “espelhamento” dos aspectos fonológicos da língua na escrita. Estudos que comprovam essa característica da ortografia serão abordados posteriormente.

Também problematizando a ideia de que uma mesma palavra deveria ser escrita de modos diferentes caso se levasse em consideração sua variação linguística na fala, Cagliari (2011) destaca uma característica do chamado princípio alfabético:

Segundo o princípio alfabético, para cada letra corresponderia um som e vice-versa. Com essa regra, ao escrever as palavras, cada usuário deveria fazer uma transcrição fonética rigorosa. Assim, quem fala [baudi] deveria

escrever BAUDI, quem fala [barde] deveria escrever BARDE, quem fala [baudji] deveria escrever BAUDJI, e assim por diante (Cagliari, 2011, p. 78).

No entanto, constatadas tais implicações desse princípio na decifração de palavras escritas, o sistema de escrita alfabética buscou validar apenas uma forma de escrita de uma palavra por meio da ortografia. Reforça-se uma característica de grande importância: fala e escrita se relacionam; mas não mantêm as mesmas características de funcionamento.

Outros aspectos quanto à organização das normas ortográficas, desta vez daquelas específicas do Português Brasileiro (doravante, PB), colaboram para a compreensão de sua complexidade. Tratem-se, por exemplo, da grafia de palavras como “pata” e “tela”: nota-se que elas não contêm elementos fonológicos que dificultem seu registro ortográfico ou que gerem dúvidas sobre quais grafemas compareceriam em sua escrita. Trata-se de palavras em que ocorre correspondência biunívoca em sua grafia, ou seja, “[...] 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, 2009, p. 11). No entanto, “[...] temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto” (Lemle, 2009, p. 11).

Esse tipo de relação – biunívoca – não se mostra presente em palavras como “saci”: vemos, em uma mesma palavra, o uso de grafemas diferentes relacionados a um mesmo fonema – /S/ – representado pelos grafemas <s> e <c>. Emergem, portanto, questões relacionadas à transparência e à opacidade ortográfica das línguas, isto é, para as possibilidades de (1) registros ortográficos em que se observa uma relação supostamente mais direta entre um fonema e sua representação por meio de um grafema (relação supostamente mais transparente/biunívoca) ou (2) registros ortográficos em que se observa que um mesmo fonema mobiliza mais de um grafema ou um mesmo grafema mantém relação com mais de um fonema (relação supostamente mais opaca/não biunívoca).

Após a compreensão de que, na escrita das palavras, se estabelecem relações entre fonemas e grafemas, a criança em alfabetização deve perceber que, embora um mesmo fonema possa corresponder a mais de um grafema, e vice-versa, convencionou-se o uso de apenas um deles para a escrita de uma determinada palavra. Essa convenção se dá a partir de normas que definem o uso

de um grafema (ou dígrafo) e o não uso de outro. Vejamos um breve exemplo: utilizam-se os dígrafos <RR> e <SS> sempre em contexto intervocálico no interior das palavras escritas como, respectivamente, exemplificados em “caRRo” e “aSSado”. No entanto, em posição inicial de palavras escritas, verifica-se o uso de <R> e de <S>, como, respectivamente, exemplificados em “Rato” e “Sorvete”. Nesses casos, o uso (ou não) do dígrafo mantém relação de dependência com o contexto em que o fonema se encontra na grafia de palavras.

Contudo, nem todas as palavras seguem uma regra específica para que se convencie sua forma de escrita. Ou seja, há casos em que regras de uso estão ausentes. Em certas palavras, muitas vezes a convenção de como devem ser escritas se liga à sua etimologia ou à sua morfologia. De modo a exemplificar, observemos a escrita da palavra “cebola”, em que não se encontra regra ortográfica específica que justifique o emprego do grafema <C>, e não do <S>, em sua escrita.

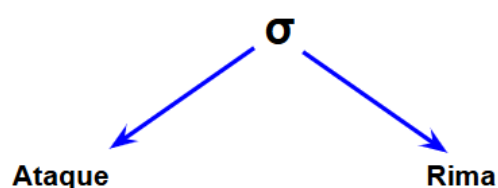
Em suma, nesse percurso em direção à escrita convencional em que se encontra a criança em alfabetização, dois princípios distintos devem ser notados: primeiramente, ela deve compreender que há possibilidades de correspondência entre fonemas e grafemas (o princípio alfabético); posteriormente, ela deve perceber que essas relações, em sua maioria não biunívocas, embora haja diversas possibilidades de correspondência, somente uma delas é aceita e justificada – e, na grande maioria das palavras, por normas (o princípio ortográfico). Essa distinção destaca a complexidade envolvida em escrever conforme as normas de uma língua.

Encerradas essas considerações sobre a ortografia, exporemos nossa conceituação da sílaba. Conforme antecipamos, o conceito de sílaba é de extrema importância neste trabalho, dado o seu estatuto teórico como unidade da língua, especialmente de seu componente fonológico, e de unidade de análise, uma vez que parte desse conceito está na base da investigação que faremos dos dados. Exporemos, a seguir, suas características.

2.1.3 A sílaba

Assumindo seu caráter universal, a sílaba poderia ser descrita como uma unidade fonológica composta por dois constituintes principais – o ataque (ou *onset*) e a rima (Selkirk, 1982) –, como se pode observar na figura abaixo:

Figura 1: partes principais da sílaba

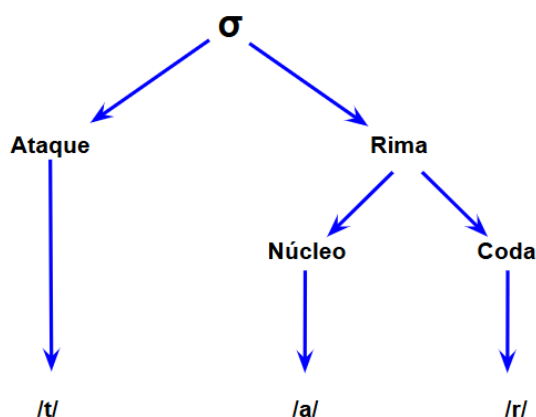


Fonte: elaborado pelo autor

A configuração resultante da relação entre esses dois principais constituintes é comumente conhecida como “estrutura silábica universal”, em que se prevê a existência de um fonema para cada uma dessas posições de acordo com o seguinte princípio: na primeira posição (ataque), deve comparecer um fonema em cuja produção ocorra alguma forma de obstrução – característica fundamental das consoantes. Já na segunda posição (rima), espera-se o comparecimento de um fonema em cuja produção se detecte uma grande abertura – característica fundamental das vogais. Essa configuração universal se mostra, em suma, em sílabas com estrutura CV (Consoante + Vogal).

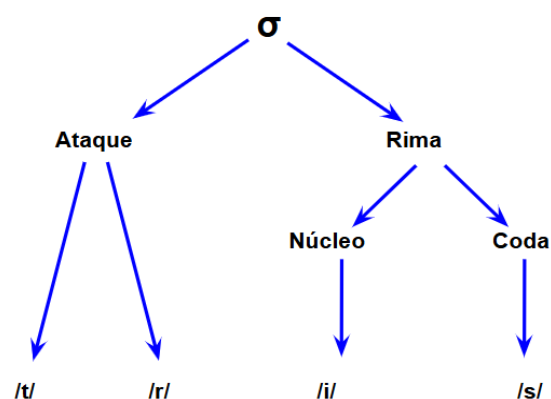
No entanto, outras estruturas são possíveis a partir de ramificações dessas duas posições, de modo a obedecerem a um princípio de hierarquização na estrutura interna da sílaba. Exemplificaremos essas possibilidades de ramificações com dados do Português Brasileiro.

A **rima** pode ser ramificada, gerando duas novas posições subordinadas a esse nó da sílaba: o núcleo (parte que concentra a maior abertura e, conseqüentemente, o maior grau de soância da sílaba, sendo preenchido por uma vogal) e a coda (parte que corresponde a um prolongamento do núcleo, caracterizado pela presença de um fonema de menor grau de abertura do que o da vogal, provocando, portanto, um efeito de fechamento da sílaba, sendo preenchido por uma consoante. Um exemplo dessa ramificação pode ser observado na primeira sílaba da palavra “tARde”:

Figura 2: ramificação da rima

Fonte: elaborado pelo autor

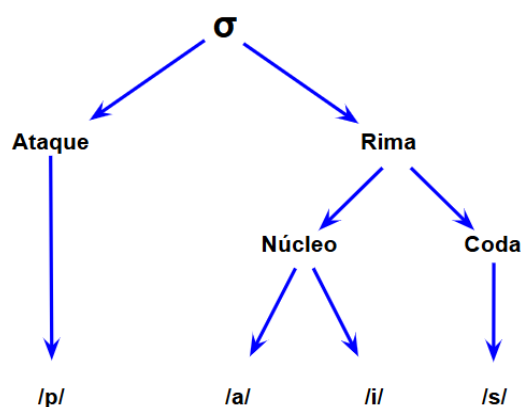
O nó do **ataque** também pode ser ramificado, como ocorre, por exemplo, na primeira sílaba da palavra “TRiste”:

Figura 3: ramificação do ataque

Fonte: elaborado pelo autor

Resulta dessa ramificação o aparecimento de duas novas posições subordinadas ao nó do ataque: a primeira posição de ataque ramificado (preenchida por consoantes oclusivas e fricativas labiais) e a segunda posição de ataque ramificado (com preenchimento limitado às consoantes líquidas */l/* e */r/*).

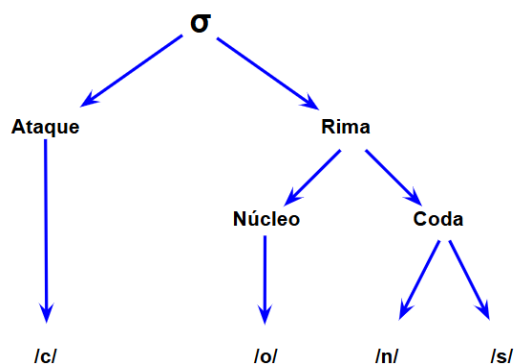
Também o **núcleo** pode tornar-se um nó a ser ramificado. Exemplo dessa ramificação, no português brasileiro, seria o que encontramos na palavra monossílaba “pAls”:

Figura 4: ramificação do núcleo

Fonte: elaborado pelo autor

Resulta dessa ramificação, duas novas posições subordinadas ao núcleo⁴: primeira posição de núcleo ramificado e segunda posição de núcleo ramificado (ambas podendo ser preenchidas por uma vogal ou semivogal).

Ainda, em casos pouco frequentes do PB, também a **coda** pode ser ramificada⁵. É o que ocorre, por exemplo, com a primeira sílaba da palavra “coNStante”:

Figura 5: ramificação da coda

Fonte: elaborado pelo autor

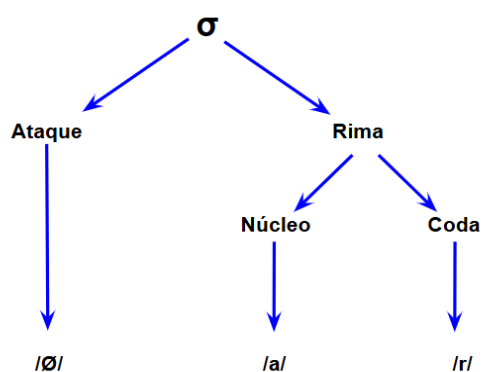
⁴ Há controvérsia, na literatura, sobre o posicionamento do segundo elemento de um ditongo na estrutura da sílaba. Para Bisol (1999) e Cagliari (2002), o segundo elemento de um ditongo decrescente pode ser considerado um constituinte da coda e não de um núcleo ramificado. Já Mateus e Andrade (2000) consideram que ele faz parte de um núcleo ramificado. Assumimos a interpretação de Mateus e Andrade (2000), especialmente em razão da natureza vocálica da semivogal e de sua emergência, na fala infantil, bastante anterior àquela de outros fonemas consonantais que figurarão na coda (Miranda, 2019).

⁵ Ressalte-se, na literatura, a falta de consenso sobre a ramificação da coda. Bisol (1999), ao tratar do /S/ que segue a posição de coda (como nas sílabas “tranS”, “conS” e “inS”) propõe a não ramificação da coda mas, sim, uma ligação direta ao constituinte imediatamente superior (a Rima) devido a baixa frequência de estruturas em que /S/ compareça nessa posição (Miranda, 2019).

Resulta dessa ramificação, duas novas posições silábicas subordinadas à coda: primeira posição de coda ramificada (podendo ser preenchida por consoante nasal não especificada ou por consoante líquida não especificada) e segunda posição de coda ramificada (com preenchimento restrito a consoante fricativa não labial não especificada).

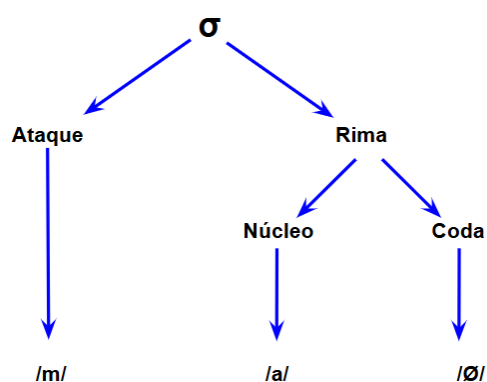
Contudo, não só ramificações podem ocorrer na estrutura silábica; é possível que alguma de suas partes não seja preenchida, como ocorre nos exemplos das figuras abaixo:

Figura 6: não preenchimento de ataque

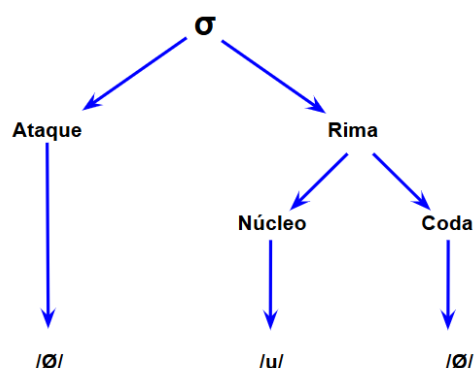


Fonte: elaborado pelo autor

Figura 7: não preenchimento de coda



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 8: não preenchimento simultâneo de ataque e coda

Fonte: elaborado pelo autor

Podemos observar, nos exemplos acima, o aparecimento do elemento Ø indicando o não preenchimento de alguma(s) posição(ões) silábica(s).

Na Figura 6, encontramos uma situação de não preenchimento da posição de ataque na primeira sílaba da palavra “arde”. Já, na Figura 7, encontramos uma situação em que não se prevê elementos para preenchimento da posição de coda nas duas sílabas da palavra “mala”. Por fim, na Figura 8, encontramos uma situação de não preenchimento simultâneo das posições de ataque e de coda na primeira sílaba da palavra “uva”.

Uma importante característica da sílaba se depreende desta última situação – a de não preenchimento simultâneo das posições de ataque e coda: a de que, na estrutura silábica, o núcleo é o único elemento de preenchimento obrigatório e, no caso do Português Brasileiro, sempre por uma vogal.

Descrita nossa conceituação de sílaba, exporemos, a seguir, aspectos morfológicos da língua que se mostram importantes para nosso trabalho, uma vez que se relacionam especificamente com a posição silábica que investigamos – a coda silábica presente no final de palavras.

2.1.4 A morfologia

A morfologia pode ser entendida como o estudo da estrutura interna das palavras. Essa estrutura, por sua vez, é formada por partes denominadas como morfemas. Depreende-se, portanto, que morfologia é o estudo dos morfemas e de suas combinações na formação das palavras.

Os morfemas correspondem, pois, a cada uma das unidades do plano morfológico que constitui a formação de uma palavra. Cada morfema carrega um significado, isto é, exerce uma determinada função na estrutura formal da qual faz parte.

Os morfemas podem ser divididos em dois tipos principais: os lexicais e os gramaticais.

Os morfemas lexicais são aqueles que contém o significado básico de uma palavra, como, por exemplo, nas palavras “**andar**”, “**andei**” e “**andamos**”, nas quais identificamos uma parte que se mantém invariável. Mas, nessas mesmas palavras, há partes que se modificam na sua formação. Trata-se dos morfemas gramaticais, que, em diferentes combinações com um morfema lexical, distinguem o sentido da palavra a qual integram atribuindo-lhe noções como as de gênero e número, nos **nomes** (substantivos e adjetivos) e de tempo, modo, número e pessoa, nos **verbos** – noções as quais abordaremos mais adiante. Estes últimos morfemas atuam, portanto, sobre duas categorias gramaticais: (1) as nominais e (2) as verbais, tratadas a seguir.

Os morfemas que correspondem a **categorias gramaticais nominais** são aqueles responsáveis pela especialização dos sentidos dos **nomes** – no português, as categorias de gênero, número e grau.

De modo breve, vamos descrevê-las. A categoria de gênero classifica os vocábulos nominais entre gêneros masculino e feminino (como se pode observar em **o** espelho e em **a** gaveta). Já a categoria de número, de modo geral, classifica os nomes em relação à quantidade um ou mais de um, ou seja, em singular ou plural – como em meninaØ / meninas). Por sua vez, a categoria de grau é responsável pela expressão da noção de aumento ou de diminuição da extensão do nome (como, respectivamente, em caderno/cadernão e em caderno/caderninho).

Dessas três categorias, daremos destaque à de número. Tal destaque se deve ao fato de que, diferentemente do que ocorre com as categorias de gênero e de grau, sua aparição ocorre justamente na posição silábica de nosso interesse, já que, em nosso trabalho, nos voltamos especificamente às omissões que ocorrem em codas finais de palavras. Portanto, é necessária uma ampliação da descrição de suas características.

Tomando por base a breve definição apresentada anteriormente, entendemos que a categoria de número indica, nos nomes, a diferença existente entre duas

classes: (a) “um” (singular); e (b) “mais de um” (plural). Isto é, a diferença básica entre essas duas classes se marca pela presença do morfema -s (no plural) ou pela sua ausência (no singular, aqui indicada pelo morfema zero Ø).

Dessa categoria geral, vale ressaltar que plural diz respeito a uma classe distinta em termos de quantidade, o que significaria dizer que o nome pode se referir a dois, três, quatro, *n* elementos. Porém, como lembra Borba (1975), o plural diz respeito também a coisas pertencentes a uma mesma espécie, mesmo que não idênticas entre si, através de seu agrupamento em uma categoria mais ampla que as tornem passíveis de uso do plural – por exemplo: a soma de um cavalo, um boi e um cachorro resulta na classificação mais ampla “animais”. Contudo, embora a pluralidade possa supor o envolvimento de elementos diferentes, como acabamos de exemplificar, sua distinção não pode ser muito grande ou fora da espécie, como se mostraria na soma de elementos como porta, gato e maçã, uma vez que não poderiam ser agrupados em uma única categoria mais ampla que os tornassem passíveis do uso do plural⁶.

Passemos aos morfemas que correspondem a **categorias gramaticais verbais**. Trata-se daqueles responsáveis pela especialização dos sentidos dos **verbos** no português. Essas categorias exprimem variações de pessoa, número, tempo e modo, que serão aqui brevemente descritas.

A categoria de número, já mencionada como nominal, também atua nos verbos classificando-os em relação à quantidade (um ou mais de um/singular ou plural). A categoria de pessoa aponta se o verbo remete a quem produz um enunciado, a quem o recebe e ao objeto dessa produção – respectivamente, 1ª, 2ª ou 3ª pessoa gramaticais. Já a categoria de tempo distingue o momento de produção do enunciado de momentos anteriores ou posteriores a ele (presente, passado ou futuro). Por fim, a categoria de modo flexiona o verbo para que este indique a atitude do falante em relação à ação verbal (modos indicativo, subjuntivo e imperativo).

Das categorias verbais acima descritas, daremos destaque a duas delas (pessoa e número), já que, em várias situações, os morfemas que as identificam ocupam a posição silábica que estamos investigando: a coda.

⁶ Outras questões relacionadas à categoria de número poderiam ser mencionadas, para além da noção de singular/plural, como os traços (i) contável, (ii) não contável e (iii) coletivo, que podem se apresentar de modos distintos nas diferentes línguas. Dado o recorte de nossa investigação, tais questões não se mostram relevantes em relação aos nossos objetivos.

Essas duas categorias, expressas em conjunto, apontam a pessoa gramatical a que o verbo se refere (1ª, 2ª ou 3ª pessoa) e a diferença entre essa referência corresponder a um único ser – singular – ou mais de um ser – plural. Essas categorias se manifestam, em termos flexionais, por um morfema que acumula os dois significados, chamado de desinência número-pessoal (DNP). Essa desinência pode ser observada, por exemplo, nas duas formas do verbo “amar” que destacaremos, “ame-i” e “amare-i”. A DNP -i indica, ao mesmo tempo, a pessoa (primeira) e o número (singular); logo, a referência à pessoa também referencia o número, uma vez que a referência à pessoa faz supor uma menção a um único ser, o enunciador.

Descrita a possibilidade de os morfemas atuarem sobre as categorias gramaticais de nomes e de verbos, é preciso destacar, ainda, as formas nominais dos verbos – gerúndio, particípio e infinitivo. Passemos, então, a uma breve descrição de suas características.

O gerúndio mostra que um processo ainda está em curso, isto é, ainda está acontecendo, como se pode observar na forma verbal “terminando”. Contrariamente, o particípio mostra um processo já finalizado, como se pode observar na forma verbal “estudado”. Por sua vez, o infinitivo verbal é a forma de apresentação do verbo sem implicações de suas noções gramaticais de tempo, modo, número e pessoa. Um exemplo se encontra no verbo “ver”.

Dentre essas formas nominais, interessa-nos apenas a de infinitivo, uma vez que ela se marca pela presença do morfema -r, na formação das palavras, figurando na posição silábica de interesse em nossa investigação – a coda final de palavra.

Prototipicamente, o infinitivo é um morfema presente nos verbos, embora se mostre, também, em nomes – nos casos em que um verbo passa por uma mudança de classe gramatical tornando-se um substantivo. Essa modificação é chamada de processo de substantivação. Vejamos um exemplo desse processo:

(1) o menino irá estudar.

(2) o estudar é necessário.

Em (1), a palavra “estudar” é classificada como verbo; porém, o mesmo não ocorre em (2), no qual essa mesma palavra passa a ser classificada como substantivo. Observa-se, portanto, que esse mesmo morfema se apresentará tanto em nomes quanto em verbos, mostrando uma flexibilidade funcional do infinitivo no

português que permite uma transição entre essas classes – verbal e nominal – conforme o contexto sintático em que se insere.

Em suma, nessa primeira subseção, abordamos quatro conceitos fundamentais para o desenvolvimento da investigação: (1) a escrita alfabética e duas diferentes visões de como ela pode ser entendida – além de nossas razões para a adoção de uma delas; (2) a ortografia e como podemos entendê-la; (3) a sílaba, unidade base empregada na análise dos dados nossa investigação; e, por fim, (4) aspectos morfológicos da língua associados à posição de coda final de palavra.

Uma vez expostos esses conceitos fundamentais, passemos à segunda subseção da presente seção, na qual verificaremos como a literatura, dos últimos 10 anos, aborda a ortografia e as instabilidades ortográficas presentes na escrita de crianças. Posteriormente, como propomos investigar um tipo específico de instabilidade – as omissões ortográficas – trataremos de estudos específicos quanto a esse fenômeno e as tendências apontadas por eles.

2.2 Revisão bibliográfica: ortografia e as instabilidades ortográficas

De modo a organizar nossa exposição em relação aos estudos encontrados em nossa revisão bibliográfica, os dividimos em dois grupos. O primeiro é composto por investigações que, ao se voltarem para a ortografia infantil, **não** se atentaram a relações entre instabilidades ortográficas e aspectos linguísticos. Contrapondo-se a ele, o segundo é composto por investigações que priorizam essas relações, principalmente os aspectos fonético-fonológicos da língua. Após ilustrar esses dois grupos distintos daremos enfoque aos estudos que tiveram como objeto específico de investigação as omissões ortográficas.

No primeiro grupo de trabalhos, enfatiza-se, frequentemente, a presença do que seus autores chamam de erros ortográficos e pouco ou nada se mencionam os aspectos linguísticos relacionados a essa dimensão da escrita do modo como a entendemos. Esse olhar para a ortografia pode ser verificado em trabalhos desenvolvidos, principalmente, nos campos da Fonoaudiologia, da Educação, da Psicopedagogia e da Psicologia. As investigações que resultaram em tais trabalhos buscam, frequentemente, descrever o desempenho ortográfico, criar programas de intervenção para atrasos ou transtornos de aprendizagem ou, ainda, minimizar a

presença desses erros ortográficos na escrita das crianças por meio de intervenções que se voltem ou para a reescrita de textos ou para a maior ênfase em leitura.

Ilustram esse primeiro grupo, trabalhos nacionais como os de Alves, Casello e Ferraro (2016), Nogueira e Carnio (2017), Donicht, Ceron e Keske-Soares (2019), Chiaramonte e Capellini (2022), Soares, Santos e Befi-lobes (2024) e Araújo *et al.* (2024). Também integram esse grupo trabalhos advindos da literatura internacional como, dentre outros, os de Nava Martínez (2021), Palombo e Cuadro (2023) e Palombo, Cuadro e Costa Ball (2024).

Descreveremos, primeiramente, alguns dos trabalhos da literatura produzida nacionalmente.

Alves, Casello e Ferraro (2016) analisaram e classificaram o desempenho ortográfico de crianças com diagnóstico de dislexia do desenvolvimento, associada ou não com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os autores classificaram os erros ortográficos em (a) erros de ortografia natural e (b) erros de ortografia arbitrária. Participaram do estudo estudantes do 3º ao 5º ano do EF distribuídos em três grupos: (1) 32 crianças sem queixa de dificuldade de aprendizagem; (2) 22 crianças com diagnóstico de dislexia do desenvolvimento; e (3) 16 crianças com diagnóstico de dislexia associado ao de TDAH. Os participantes foram submetidos a uma avaliação com ditado de palavras padronizado (subteste *ditado de palavras* do Protocolo de Avaliação Pró-ortografia). Os resultados mostraram que o grupo de crianças sem dificuldades de aprendizagem (Grupo 1) acertaram em maior quantidade que os demais e que, dentre os grupos com diagnóstico de dislexia (grupos 2 e 3), não houve diferença no desempenho em relação aos acertos. Tal desempenho é justificado, pelos autores, pelas dificuldades de aprendizagem dessas crianças.

Quanto aos erros, os autores destacaram maior quantidade daqueles classificados como de ortografia arbitrária nos grupos 1 e 2, diferindo do grupo 3, em que predominaram os de ortografia natural. No estudo, foram analisados os tipos de erros dentro das categorias de análise e destacada a grande ocorrência do tipo “omissão e adição de segmentos” para o grupo 3. Esse resultado foi atribuído, pelos autores, à questão atencional dos participantes.

Já Nogueira e Carnio (2017) objetivaram a elaboração de um programa fonoaudiológico em compreensão leitora e ortografia e a verificação de seus efeitos

em compreensão de leitura e ortografia de escolares com diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. Para isso, 11 crianças com idade entre 9 e 11 anos foram submetidas a 16 sessões individuais desse programa, composto por tarefas de compreensão leitora e tarefas de ortografia. Para comparação, os participantes passaram por avaliação pré e pós testagem.

Os resultados do estudo mostraram melhora na compreensão leitora, com significância estatística, justificada como fruto da técnica utilizada no programa desenvolvido pelas autoras (técnica de cloze). Já quanto à ortografia, os resultados mostraram modificações significativas, comparadas pré e pós testagem, porém permanecendo o mesmo perfil quanto aos tipos de erros em ambas as testagens.

As autoras destacaram os erros ortográficos em ordem dos que mais ocorreram para os que menos ocorreram. Nessa ordem, predominaram os de correspondência fonema-grafema independentes de regras, que as autoras caracterizaram como principal dificuldade desses escolares. Justificam, as autoras, tal resultado, pela dificuldade de leitura e falhas de consolidação dos padrões ortográficos de palavras irregulares desses indivíduos.

Seguindo a ordem das maiores ocorrências de erros, encontram-se as categorias (i) erros de omissão e adição de segmentos e (ii) erros de correspondência fonema-grafema unívocos. Para as autoras a correspondência entre sons e letras seria, portanto, a segunda maior dificuldade dos indivíduos. Tal resultado é entendido por elas como importante característica da Dislexia do Desenvolvimento, uma vez que crianças com esse diagnóstico apresentariam falha no processamento fonológico.

Por fim, as autoras destacam que os erros com menor ocorrência foram aqueles relacionados às regras ortográficas: (i) erros de Correspondência Fonema-Grafema Dependente do Contexto Fonético/Posição; e (ii) erros de Ausência ou Presença Inadequada de Acentuação. Para as autoras, a presença deles se justificaria pelo conhecimento não consolidado pelas crianças quanto às características ortográficas da Língua Portuguesa do Brasil.

Ainda ilustrando o primeiro grupo de trabalhos, Donicht, Ceron e Keske-Soares (2019) objetivaram verificar e correlacionar erros ortográficos em produções escritas ao desempenho em habilidades de consciência fonológica de crianças com e sem desenvolvimento fonológico típico. Para isso, analisaram os erros ortográficos presente na escrita de 50 escolares do 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental divididos em dois grupos: de 25 escolares com desenvolvimento fonológico típico (GDFT) e de 25 com desenvolvimento fonológico atípico (GDFA). Todas as crianças foram submetidas a avaliação da chamada consciência fonológica, por meio do instrumento Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS).

Para a análise dos erros ortográficos, foi utilizada a história “Magali em hora da bóia” retirada do gibi dessa personagem produzida por Maurício de Souza. Os erros nas produções escritas das crianças foram classificados em: (i) erro contextual-arbitrário; (ii) erro que não altera fonema; (iii) erro que altera fonema e estrutura silábica; e (iv) erro motivado foneticamente.

Os resultados apontaram número de erros ortográficos semelhantes entre os grupos, exceto por aqueles classificados como contextuais arbitrários, já que o grupo atípico apresentou maior quantidade deles. Quanto à sua classificação, os mais frequentes foram os que alteraram o fonema, seguidos pelos que alteraram a estrutura silábica, os contextuais-arbitrários e, por fim, os motivados foneticamente. Quanto à correlação entre desempenho fonológico e número de erros ortográficos, houve diferença estatística entre os grupos apenas naqueles que alteraram a estrutura silábica. Tal correlação se mostrou inversamente proporcional, isto é, quanto mais erros desse tipo, pior o desempenho em consciência fonológica. As autoras atribuíram o pior desempenho do grupo com desenvolvimento fonológico atípico às alterações em habilidades de consciência fonológica desse grupo.

As autoras apontaram, ainda, diminuição do número de erros com o avanço escolar quando comparado, por um lado, ao número daqueles encontrados nas três primeiras séries e, por outro, aqueles encontrados nas duas séries finais, justificando tal resultado pela progressão escolar e pelo ensino formal da ortografia.

Visando caracterizar e comparar o desempenho ortográfico de escolares com diagnóstico de dislexia, dificuldades de aprendizagem e com bom desempenho acadêmico, Chiaramonte e Capellini (2022) analisaram a ortografia de 75 escolares dividindo-os em 3 grupos de 25 participantes em cada um deles. Todos os grupos foram submetidos à aplicação das provas de Ditado de Palavras e Ditado de Pseudopalavras, do Protocolo de Avaliação da Ortografia (Pró-Ortografia). Os resultados mostraram que o grupo com diagnóstico de dislexia (grupo 1) apresentou maior número de erros de ortografia natural (envolvendo erros de alteração na ordem de segmento, omissão e adição de segmentos e erros de substituição)

comparado aos grupos com dificuldades de aprendizagem (grupo 2) e com bom desempenho acadêmico (grupo 3). Essa diferença entre grupos foi atribuída, pelas autoras, aos déficits na organização fonológica presentes no grupo diagnosticado com dislexia.

Soares, Santos e Befi-lobes (2024) buscando verificar o desempenho de crianças com diagnóstico de Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) em provas de decodificação e escrita. Para tanto, avaliaram a decodificação de palavras e pseudopalavras e a escrita de 16 crianças com diagnóstico de TDL. As provas de decodificação foram aplicadas também em 64 crianças sem diagnósticos para compor um grupo controle – proporção de 4:1 – especificamente nessa prova, não sendo aplicadas provas de escrita para este grupo.

Para avaliação e análise de decodificação, foi aplicado o Protocolo de Acompanhamento do Desenvolvimento da Decodificação (PRADE); já para avaliação da escrita, foi utilizada uma lista composta por 8 palavras e 8 pseudopalavras (todas dissílabas e com estrutura CV). Ao analisarem a escrita, os erros foram categorizados como sendo de ortografia natural ou arbitrária.

Os resultados mostraram diferença significativa entre os grupos, tendo aquele composto por crianças diagnosticadas com TDL um desempenho inferior em comparação ao do grupo controle. Os autores atribuíram essa diferença às dificuldades de compreensão de linguagem e de decodificação de crianças com TDL. Quanto à escrita do grupo avaliado, os autores verificaram predomínio de erros de ortografia natural e menor ocorrência de erros de ortografia arbitrária, o que, destacam as autoras, confirma a hipótese de que as alterações em processamento fonológico dessas crianças dificultariam a conversão fonema-grafema e, conseqüentemente, o desenvolvimento da escrita.

Araújo *et al.* (2024) investigaram quais erros ortográficos seriam mais frequentes na escrita de alunos do Ensino Médio pós pandemia. Para tanto, analisaram 146 produções textuais, do gênero relato pessoal, produzidas por 73 alunos de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Nessas produções, identificaram os tipos de erros mais frequentes. Para essa análise, os autores não quantificaram as ocorrências de cada tipo de erro nos textos analisados, tendo, somente, identificado seus tipos. Dito de outro modo, contabilizaram o número de produções textuais nas quais cada tipo pôde ser identificado.

Como resultados, os autores identificaram que o tipo mais frequente foi o de omissões, presente em 130 (89%) das produções textuais. Seguiram-se erros dos seguintes tipos: acentuação gráfica (84%); chamado apoio na oralidade (81%); junção ou separação (72%); representação múltipla (72%); confusão AM x ão (60%); e acréscimo de letras (50%). Por outro lado, os erros menos frequentes foram os de troca surdo/sonoras (15%), inversão (11%) e, por fim, letras parecidas (3%).

Para as autoras, tal resultado seria fruto do impacto da pandemia, que desencadeou uma série de desafios para a produção textual desses estudantes, uma vez que frequentavam, a época, o 6º ano do Ensino Fundamental II, comprometendo o que as autoras definem como desenvolvimento de competências e habilidades de aquisição da ortografia.

Como também identificamos trabalhos da literatura internacional, descreveremos brevemente características de alguns deles, a seguir

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento e a consolidação da escrita, em Nava Martínez (2021), foram avaliadas 546 crianças – de Yucatan/México – de 6 a 12 anos, de turmas do 2º, 4º e 6º ano, em tarefas de escrita com uso de palavras e pseudopalavras para mensurar o número de erros ortográficos. As crianças também foram submetidas a uma tarefa de detecção de palavras com erros ortográficos em que deveriam identificar o maior número de palavras escritas incorretamente em meio a palavras que não apresentavam erros.

Os resultados indicaram que todas as crianças cometeram ao menos um erro ortográfico na tarefa de escrita. Também apontaram que crianças do 2º ano cometeram mais erros ortográficos em sua escrita e obtiveram menor taxa de detecção de palavras com erros ortográficos heterofônicos (substituições de grafemas por outro que não deveria representar o fonema alvo, isto é, que alteraram a estrutura fonológica da palavra) enquanto as mais velhas (do 4º e do 6º ano) apresentaram melhor desempenho, indicando diferença entre os níveis de escolaridade

A autora justificou tal resultado devido a serem, as crianças do 2º ano, iniciantes em tarefas de leitura e escrita. Em razão de serem iniciantes, ainda não dominavam as habilidades de codificação e decodificação de palavras, motivo pelo qual os erros seriam considerados normais. O mesmo não poderia, segundo a autora, ocorrer para os alunos de 4 e 6 anos, já mais expostos a textos e a livros

escolares. Para esses, a presença de erros heterofônicos em sua escrita poderia ser considerada como um problema de aprendizagem da leitura e da escrita

Quanto aos erros homofônicos (substituição de um grafema por outro que também pode representar o mesmo fonema), todas as crianças, na maioria das vezes, registraram grafemas com a mesma letra mesmo quando deveriam utilizar outra – por exemplo, representar o fonema /s/ com o grafema <s> mesmo quando deveria ser utilizado o grafema <c> para representá-lo. Para a autora, esse tipo de representação indica que as crianças têm domínio sobre habilidades fonológicas, mas com limitações no conhecimento ortográfico.

A autora concluiu que erros ortográficos são comuns e diminuem com a maior exposição aos livros; no entanto, eles não desaparecem completamente, uma vez que persistem ainda na escrita de crianças mais velhas, como as de 6º ano.

Com o objetivo de analisar o efeito de um plano de intervenção ortográfica para alunos, Palombo e Cuadro (2023) desenvolveram um programa de intervenção tomando como base um programa de Sampaio e Capellini (2015), que consiste em prática sistemática da aplicação de testes utilizando palavras com ortografia natural, ortografia dependente de contexto e, ainda, com ortografia independente de regra. Foi também considerada a frequência de uso dessas palavras.

A amostra foi composta por 54 escolares (com bom nível de leitura, mas não apresentando bom desempenho ortográfico) do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Montevideu (Uruguai). Os escolares foram divididos em grupo controle e grupo experimental.

O programa utilizado foi o mesmo para todos os níveis escolares e consistiu em 16 sessões em que, em cada uma delas, trabalhava-se uma característica ortográfica, avaliando o domínio de cada participante por meio de um ditado de dez palavras selecionadas. Os investigadores cuidaram para que todos participassem do programa integralmente.

Levando-se em consideração o programa como um todo, os resultados indicaram que o grupo experimental apresentou melhorias significativas atribuídas ao efeito da intervenção. Ao analisar os grupos de palavras, diferenças foram observadas entre os grupos controle e experimental, bem como entre palavras com ortografia natural e com ortografia arbitrária dependente de contexto.

No que diz respeito a palavras com ortografia arbitrária independente de regra, não foram encontradas diferenças entre os grupos. Embora ambos (controle

e intervenção) tenham apresentado melhora na segunda avaliação de resultado, as melhoras não foram suficientes para apontar diferenças significativas entre eles. Para as autoras, esse fato se deu porque as palavras nos pré e pós-testes eram de baixa frequência e, portanto, os alunos não tinham internalizada sua representação ortográfica.

Em Palombo, Cuadro e Costa Ball (2024), a ortografia foi investigada na escrita de palavras com o objetivo de desenvolver um programa de intervenção e, ainda, avaliar sua eficácia em aprimorar a ortografia de escolares hispanofalantes.

Tal programa foi desenvolvido com palavras selecionadas com base em sua extensão, frequência, composição silábica e características ortográficas. Elas compuseram um ditado com duas listas, uma com palavras contendo regras ortográficas de uso e outra com palavras com ortografia arbitrária.

Para a etapa de avaliação do programa, participaram 51 crianças do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental – segundo nomenclatura utilizada pelas autoras, com desempenho ortográfico deficiente – divididas entre grupo controle e grupo experimental.

Foi aplicado o programa em três momentos distintos: pré e pós-intervenção e, ainda, após três meses de realização da intervenção. Findas tais etapas e a análise dos dados, os resultados indicaram melhoras no conhecimento fonológico e ortográfico das palavras trabalhadas durante a intervenção no grupo experimental, em comparação com o grupo controle em ambas as listas de palavras utilizadas no ditado que compôs a avaliação.

Quanto à ação do tempo, houve melhora no desempenho ortográfico na escrita de palavras que seguiam regras tanto no pós-intervenção quanto três meses depois. Também houve melhora no desempenho ortográfico na escrita de palavras com ortografia arbitrária, embora este tenha voltado a cair na testagem após três meses. Contudo, houve manutenção de um desempenho considerado superior em relação ao teste pré-intervenção.

Para as autoras, os resultados indicam que a ortografia do espanhol admite ensino sistemático e programado baseado no ensino de regras ortográficas da língua, bem como na prática repetida de palavras inconsistentes, para que sejam mais bem ortografadas pelos estudantes.

Como vimos, nos trabalhos que ilustram o primeiro grupo, os erros são vistos como (i) indícios de dificuldades ou mesmo de transtornos de aprendizagem e,

ainda, como (ii) dificuldades apresentadas pelas crianças, não sendo, portanto, efeito de fatores externos a elas. Além disso, o desempenho ortográfico nesses trabalhos não é relacionado ao funcionamento da língua e, ainda nesses trabalhos, frequentemente são utilizadas inúmeras categorias de erros ou mesmo agrupamentos de erros de diferentes tipos em uma mesma categoria.

Diferentemente, no segundo grupo, as investigações sistematicamente se voltam para as relações entre registros ortográficos e aspectos fonológicos da língua. No Brasil, dois grupos de pesquisa conduzem tais investigações. Trata-se do Grupo de Pesquisa sobre Aquisição da Linguagem Escrita (o GEALE), sediado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Linguagem” (o GPEL), sediado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

No GEALE, desenvolve-se ampla quantidade de estudos voltados ao erro ortográfico e aos efeitos de aspectos estruturais da língua – especialmente os fonológicos – na ortografia, visando identificar a natureza dos erros ortográficos e apontar simetrias e assimetrias entre os modos de enunciação falado e escrito. Exemplos de trabalhos atuais desse grupo podem ser vistos em Pachalski e Miranda (2019), Miranda (2020), Pachalski e Miranda (2022), da Silva e Miranda (2023) e Miranda, Pachalski e Richetti (2023).

Pachalski e Miranda (2019) descrevem e analisam erros ortográficos considerados como sendo de base fonológica, especificamente os casos de segmentação não convencional e aqueles relativos à grafia de sílabas complexas encontrados em 90 textos espontâneos produzidos por crianças dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de três escolas públicas do município de Pelotas (RS).

A análise se deu a partir da identificação e extração dos erros, classificados como motivados pela ortografia e motivados pela fonologia – os últimos, com foco para a descrição das relações entre fonologia e ortografia.

Como resultados, as autoras encontraram um percentual de 70% de erros motivados pela fonologia. Dentre esses, houve maior ocorrência daqueles classificados como relacionados a aspectos prosódicos da língua – equivalente a 70% dos erros motivados pela fonologia. Dentre os erros nessa categoria, houve maior ocorrência de segmentações não convencionais (43%) seguidos por aqueles relacionados à acentuação (32%) e, por último, à estrutura silábica (25%).

Pachalski e Miranda lembram estarem as hipossegmentações relacionadas ao fato de as crianças recorrerem a aspectos prosódicos como ritmo, unidades prosódicas e duração da fala como norteadores da sua escrita.

Quanto ao segundo tipo de erro de motivação fonológica, relacionado à estrutura da sílaba, Pachalski e Miranda mostram que, segundo os dados analisados, as crianças tendem a usar estratégias que simplificam ou contornam complexidades estruturais. Nesses dados, verificaram maior ocorrência de erros classificados como apagamento de coda (55%) e menor ocorrência de metátese, epêntese e redução de encontros consonantais (todos com equivalência de 15%). Dentre os apagamentos, houve maior ocorrência em codas nasais comparadas com outros tipos de coda. Quanto a tais resultados, lembram, Pachalski e Miranda, a complexidade em torno da nasalidade, fato que sugerem como responsável pelo seu predomínio.

Em Miranda (2020), com o objetivo de responder a quais conhecimentos seriam base para a escrita inicial, o erro ortográfico é abordado a partir de sua natureza (fonológica, ortográfica ou fonográfica) em dados de escrita de crianças em início de escolarização (turmas de primeira a quarta série do Ensino Fundamental).

Esses dados foram extraídos de um banco composto por 2024 textos coletados por integrantes do GEALE em duas escolas (uma particular e outra pública) da cidade de Pelotas (RS). Foi levantado, em todos os quatro anos escolares, o número de erros ortográficos e o número de palavras encontradas nos textos para comparação percentual da relação *número de palavras x erros*.

Quanto aos tipos de erros, Miranda verificou o predomínio dos fonológicos, seguidos pelos ortográficos e, por último, pelos fonográficos – em todos os anos analisados.

De modo comparativo, a autora verificou que a distribuição do tipo de erro foi similar entre as escolas; no entanto, em quantidades diferentes, já que 69% dos erros foram produzidos por crianças do ensino público frente a 31% advindos de textos produzidos por crianças da escola particular.

Miranda conclui, a partir de seus dados, que os conhecimentos linguísticos (fonológicos) e conhecimentos dos sistemas de escrita (ortográficos) seriam as principais bases nas quais seria possível analisar um grande conjunto de dados de

escrita em fase inicial de escolarização, enquanto a categoria fonográfica auxiliaria na compreensão de erros que não se vinculam às outras duas classes.

Pachalski e Miranda (2022), com base em dados do estudo de Pachalski (2020) e com o objetivo de descrever e analisar grafias nas posições de *onset* ramificado e de rima ramificada na escrita de crianças, voltam-se para a escrita produzida por crianças de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

Para a realização do estudo, as grafias foram extraídas de 280 textos que compõem parte do Banco de Textos da Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE). Foram levantadas as grafias de *onset* e de rima ramificada e separadas em duas grandes categorias: a de acertos e a de erros. Estes últimos foram analisados considerando apenas os dados classificados como sendo de natureza fonológica no contexto das sílabas complexas; constaram, portanto, dos dados os erros de omissão, metátese, epêntese e substituição.

A partir dessas classificações, foram levantadas as taxas de acerto e de erro, que resultaram em: (I) *onset*, com 94,60% de acertos e 5,40% de erros; e (II) rima, com 89,11% de acertos e 10,90% de erros. Tais dados mostraram relevância estatística para a maior taxa de acertos relacionada à taxa de erros em ambos os constituintes. No que diz respeito aos erros, de modo específico, mesmo apresentando valores percentuais não tão distantes houve diferença estatística entre os constituintes silábicos.

No que diz respeito aos tipos de erros – omissão, metátese, epêntese e substituição –, os resultados apontaram maior ocorrência de omissões ortográficas em ambos os constituintes silábicos. Em posição de *onset* ramificado, ocorreram apenas erros de omissão (93,30%) e de metátese (6,70%). Já, em posição de rima ramificada os erros encontrados foram os de omissão (56,91%), substituição (37%) e metátese (3,66%) não havendo ocorrências de epênteses em ambos os constituintes.

De modo a explicar esses resultados, as autoras defendem que os erros em sílabas complexas não ocorrem por haver estruturas que ainda precisariam ser incorporadas ao inventário da criança, uma vez que – defendem as autoras – isso já teria ocorrido durante o período de aquisição fonológica. Para elas, os resultados são efeito do acesso consciente parcial à forma como se constituem internamente as estruturas silábicas, tratando-se, portanto, de um processo cognitivo incompleto que converteria a informação implícita em conhecimento explícito. Nessa visão, a

identificação ou (uma vez identificado) o posicionamento correto do segmento na sílaba demandaria mais acesso consciente à estrutura interna da sílaba – portanto, maior esforço cognitivo – em comparação com o ato de omitir tal segmento. Nota-se que, para tais autoras, não se trata de total inacessibilidade à organização estrutural da sílaba e sim um acesso insuficiente a ela, que vai, gradualmente, se tornar completo.

Ainda quanto a trabalhos produzidos pelo GEALE, Da Silva e Miranda (2023) descrevem e analisam os erros ortográficos das soantes palatais /ɲ/ e /ʎ/, grafadas por <nh> e <lh>, na escrita de crianças nos anos iniciais de escolarização. Os dados foram extraídos de textos de 1ª a 4ª série – de uma escola pública e de uma particular – presentes no Banco de Textos da Aquisição da Linguagem Escrita, o BATALE.

Para tal descrição, os erros foram levantados e organizados conforme ocorressem em /ɲ/ ou /ʎ/ e, em cada um deles, conforme o tipo de erro ortográfico e escola. Os erros foram, ainda, categorizados quanto a sua natureza fonológica, ortográfica ou fonográfica, como proposto por Miranda (2020).

Os resultados mostraram que (I) tanto para a soante nasal palatal quanto para a soante líquida palatal, a quantidade de erros ortográficos de suas grafias se mostrou maior para a escola pública em comparação com a escola particular e que (II) os tipos de erros mais frequentes foram, em geral, diferentes entre as escolas.

Para a grafia de <nh> houve predomínio de omissões (<Ø>) 38,9% na escola pública, ao passo que, na escola particular, houve predomínio da troca de <nh> por <m> equivalente a 46,3%. Para a soante líquida palatal, foi observada maior frequência de seu registro ortográfico como em ambas as escolas, tipo de erro equivalente a 62,7% para a pública e 32,2 % para a particular.

As autoras destacam, portanto, que, embora os erros mais frequentes tenham sido, em geral, diferentes entre as escolas, não houve diferença quanto à natureza deles. Em ambos, predominaram os de natureza fonológica.

Em análises dos vários tipos de erros encontrados nas grafias não convencionais das soantes palatais, as autoras destacam que o modelo linguístico da fonologia autosssegmental, utilizado por elas, se mostrou capaz de descrever e explicar parte das grafias desses dígrafos, uma vez que, em muitos dos erros, houve o registro ou de sua porção consonantal ou de sua porção vocálica, e a consequente eliminação de traços que comporiam o segmento (processo de

desligamento). Além desses, houve o registro de dois segmentos pelo processo de fissão ou mesmo a omissão dos segmentos completos, todos descritos pelas autoras como estratégias utilizadas pelas crianças para a grafia das soantes palatais.

Por fim, Miranda, Pachalski e Richetti (2023) descrevem e analisam a grafia de dígrafos na escrita de 979 textos de crianças do ensino fundamental. Para tal, primeiramente, extraíram as ocorrências de dígrafos dos textos e organizaram-nas conforme as variáveis categóricas *acertos* e *erros*. Posteriormente, os erros foram categorizados em relação ao tipo de escola (pública ou particular), séries (do 1º ao 4º ano), tipo de dígrafo (<ch> <lh> <nh> <rr> <ss> <sc> <gu> e <qu>) e a natureza dos erros (fonológica, ortográfica e fonográfica).

Os resultados apontaram valores percentuais de erros maiores em escola pública (10,10%) comparada à escola particular (6,20%). Quanto ao ano escolar, houve diminuição gradativa do número de erros entre os 4 anos da escola particular. Na escola pública, houve oscilação entre os anos. Ainda como resultado, no que diz respeito aos tipos de dígrafos, os erros ocorreram mais em dígrafos fricativos, especialmente <sc>.

Por fim, quanto à natureza dos erros, predominaram aqueles classificados como ortográficos na escrita de <rr>, <ss>, <sc> e <ch>. Erros do tipo fonológico se concentraram nos dígrafos <lh> e <nh>. Para os dígrafos com U, em <gu> predominaram os ortográficos e em <qu> os fonográficos na escola particular, enquanto, na pública, houve distribuição percentual igual entre os dos tipos fonológico e fonográfico – ambos com 50%.

Miranda, Pachalski e Richetti chamam atenção para o fato de que a escola pública apresenta mais erros e, diferentemente da particular, a diminuição na quantidade de erros ocorre mais lentamente, o que elas atribuíram à possível diferença de acesso a práticas de leitura e escrita no cotidiano das crianças.

De modo geral, as autoras defenderam que as relações múltiplas entre fonemas e grafemas foram as principais responsáveis pelos erros na grafia de dígrafos, dado seu elevado número comparado ao de acertos, o que, segundo elas, aponta para efeitos do ensino da ortografia ou, mesmo, da sua falta.

Ainda quanto ao segundo grupo de estudos acima mencionado – que relacionam aspectos fonológicos da língua e aspectos ortográficos da escrita – destacamos outro grupo: o GPEL.

Nesse outro grupo, as investigações voltam-se especialmente para as relações entre o desempenho ortográfico infantil e (i) as grandes classes consonantais, (ii) o acento lexical e, ainda, (iii) as partes da sílaba. Tal olhar para a ortografia pode ser encontrado em trabalhos como os de Amarante *et al.* (2020), Paschoal e Chacon (2023), Amarante *et al.* (2024) e em Vitti, Chacon e Amarante (2024).

Em Amarante *et al.* (2020), os objetivos foram os de comparar a acurácia ortográfica na grafia dos fonemas /l/ e /r/ em segunda posição de ataque ramificado e em posição de coda não ramificada e verificar, dentre os erros, seus tipos mais frequentes. Os autores analisaram 53 produções textuais de crianças do 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental levantando todas as possibilidades de ocorrências desses fonemas nas posições silábicas especificadas. Posteriormente, quantificaram, desse total de possibilidades, a presença de acertos – registro dos fonemas conforme convenções ortográficas – e de erros – registro ortográfico não convencional ou o não registro do fonema – em cada uma das posições analisadas. Por fim, os autores categorizaram os erros em três tipos: omissões, transposições e substituições.

Os resultados mostraram maior ocorrência de acertos em relação aos erros nas duas posições silábicas e, ainda, maior percentual de acertos na segunda posição de ataque ramificado em relação ao percentual de acertos na coda.

Quanto aos erros, os autores observaram que, na segunda posição de ataque, houve apenas omissões. Diferentemente, na posição de coda, embora houvesse predomínio de omissões, ocorreram também substituições e transposições dos fonemas /l/ e /r/.

Nesse estudo, os autores chamam a atenção para, no que diz respeito à acurácia ortográfica, a maior ocorrência de registros convencionais na escrita de crianças (mesmo em início de alfabetização). Com esse destaque, mostram a estabilidade no registro ortográfico desses fonemas, sugerindo a eficácia das práticas de letramento nas quais essas crianças estiveram inseridas. Atentam, ainda, ao maior percentual de acertos na segunda posição de ataque ramificado, justificando esse resultado por meio de características fonético-fonológicos da sílaba que tornam a posição de coda mais instável do que a da segunda posição de ataque ramificado, desfavorecendo, portanto, o registro ortográfico nessa posição.

No que tange aos tipos de erro mais frequentes, os autores observaram uma tendência: a predominância de omissões ortográficas em ambas as posições investigadas. Justificam essa tendência por meio de ajustes, feitos pelas crianças, em direção ao padrão universal da estrutura silábica, uma vez que as posições investigadas se referem a ramificações do ataque e da rima.

Paschoal e Chacon (2023) verificaram (i) em que medida as ocorrências de possíveis erros seria influenciada pelo tipo de relação de opacidade e transparência entre fonemas fricativos e os grafemas que a eles correspondem e (ii) se nesses tipos de relações os fonemas difeririam entre si.

Para tal, foram analisadas 750 produções textuais de 75 crianças que cursavam a 1ª série do Ensino Fundamental no ano de 2001. Os autores fizeram um levantamento de todas as ocorrências de grafemas que remetiam a fonemas fricativos do Português Brasileiro em posição silábica de ataque simples, classificando-as em acertos ou erros em relação à grafia convencional das palavras. Por sua vez, os erros foram agrupados conforme remetessem a (i) relações transparentes ou a (ii) relações opacas.

Os resultados mostraram que os erros aconteceram predominantemente em fonemas cuja orografia era opaca (92,49%) – /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ – frente aos de erros em fonemas cuja ortografia era transparente (7,51%) – /f/ e /v/. Mostraram, ainda, que, dentre os fonemas com relação fonema/grafema transparente, o número de ocorrência de erros foi semelhante, não sendo observada diferenças no registro ortográfico desses fonemas. Já quanto àqueles com relação opaca, os erros na grafia do fonema /s/ foram mais frequentes do que os demais.

Para a explicação desses resultados, os autores apontaram a diferença do número de possibilidades grafêmicas que os fonemas apresentam, uma vez que aqueles com relação transparente têm apenas uma possibilidade de grafema enquanto aqueles com relação opaca apresentam vários tipos de relações de um para mais de um. Com efeito, o fonema em que houve maior ocorrência de erros – /s/ – é, justamente, o que apresenta maior opacidade comparado a todos os demais, tendo nove diferentes possibilidades de ser ortografado. Além dessa grande opacidade, os autores lembram a complexidade ortográfica do fonema /s/, relacionada à possibilidade de registro com dígrafos, relações de concorrência entre grafemas e poucas regras contextuais que preveem qual grafema deveria ser utilizado, o que torna sua grafia convencional uma tarefa difícil.

Já Amarante *et al.* (2024) compararam a distribuição de transposições ortográficas (na escrita) e de metáteses (na fala) possibilitando uma melhor compreensão do funcionamento ortográfico em sua relação com características fonológicas da fala. Os autores compararam, ainda, as características estruturais da sílaba envolvidas nos deslocamentos nesses dois modos de enunciação. Para a comparação, utilizaram dados de ortografia de 63 produções textuais de crianças com idade entre cinco e dez anos, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Já quanto aos dados de fala, extraíram de um estudo que investigou as metáteses na aquisição fonológica de crianças falantes do Português Brasileiro. O estudo selecionado foi o de Amariz (2014), uma vez que empregara uma amostra de tamanho significativo – com 52 crianças, com idades entre dois e sete anos – possibilitando a comparação entre dados de fala e dados de escrita.

Para a análise, foram observadas as distribuições conforme os deslocamentos ocorressem de uma sílaba para outra sílaba da mesma palavra (intersilábicos) ou de uma posição da sílaba para uma outra posição dentro da mesma sílaba (intrassilábicos). Observaram, também, se ocorria o deslocamento de um grafema/fonema (simples) ou se o deslocamento envolvia mais de um grafema/fonema (dupla). A partir dessas observações, os autores classificaram os deslocamentos em (i) intersilábicos simples; (ii) intersilábicos duplos; (iii) intrassilábicos simples; e (iv) intrassilábicos duplos. Ainda quanto à análise dos dados, os autores observaram as características fonológicas dos pontos de que partiam e dos pontos em que chegavam os segmentos deslocados, a fim de observar se essa movimentação resultaria em: (i) manutenção da complexidade silábica; (ii) aumento da complexidade; ou (iii) redução da complexidade.

Os resultados mostraram que, para as transposições ortográficas, os deslocamentos ocorreram majoritariamente em uma mesma sílaba, característica não observada nas metáteses na fala, uma vez que elas envolveram, majoritariamente, sílabas diferentes. Porém, uma característica se mostrou como tendência tanto para as transposições quanto para as metáteses: em ambas foi mobilizado, em sua maioria, apenas um grafema/fonema.

Como resultados, ainda, no que diz respeito às complexidades silábicas, na ortografia, as transposições tenderam a aumentá-la quando se tratava de intrassilábicas (simples ou duplas) e a mantê-las quando se tratava de intersilábicas (simples ou duplas). Já quanto à fala, os deslocamentos tenderam ao aumento da

complexidade silábica na categoria intrassilábica simples e à manutenção dela na categoria intrassilábica simples.

Para os autores, o envolvimento de apenas um segmento da palavra nesses fenômenos é indício da proximidade com a convencionalidade tanto na fala quanto na escrita.

Já os deslocamentos envolveram, preferencialmente, duas sílabas na fala – consequentemente, mais distante do convencional – e apenas uma sílaba na escrita. Os autores justificam essa diferença pelo fato de os dados das metáteses na fala serem de crianças com faixa etária entre dois e sete anos – isto é, mais no início da aquisição fonológica – diferindo dos dados de escrita, já que, nesses, a faixa etária foi de cinco a dez anos. Tal diferença permitiu a elas maior contato com o funcionamento fonético-fonológico da língua na fala, contato que parece ter produzido efeito positivo para a sua escrita, já que o acesso a ela por parte das crianças ocorre posteriormente ao seu acesso à fala.

Adicionalmente, Amante *et al.* lembram que essa diferença também pode se explicar pela ação das práticas de letramento desenvolvidas em ambiente escolar, como o trabalho pedagógico com o princípio alfabético e as convenções que o regulam.

Por fim, quanto à tendência de manutenção da estrutura silábica nos deslocamentos intersilábicos e aumento de complexidade nos intrassilábicas, tanto na fala quanto na ortografia, os autores sugerem que, embora o nível representacional da palavra se mostre atingido em ambos os modos de enunciação, sua organização silábica ainda se mostra oscilante. Os autores reforçam em seu trabalho que, embora relacionadas, fala e escrita não se mostram diretamente relacionadas, uma vez que há pontos de convergência e de divergência entre o funcionamento das transposições ortográficas e das metáteses na fala.

Em Vitti, Chacon e Amarante (2024), as inserções ortográficas foram investigadas com o objetivo de identificar suas características fonético-fonológicas na ortografia infantil. Para alcançar esse objetivo, os autores extraíram inserções de grafemas em 98 textos escritos por 64 crianças de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. As inserções identificadas nesses textos foram divididas em dois subgrupos, conforme seu aparecimento resultasse em (i) simplificação silábica ou em (II) não simplificação silábica.

Como resultados, foram encontrados 170 registros de inserções explicados por processos epentéticos. Dentre eles, 87,6% provocaram aumento da complexidade silábica enquanto 12,4% provocaram a sua redução. Dentre as inserções de grafemas que provocaram aumento, dois diferentes processos puderam ser identificados: o de espraçamento (expansão de um traço fonológico de um segmento para outro) e o de ditongação (produção de uma ramificação do núcleo da sílaba). Predominou este último processo, com 58,4% de ocorrência, frente a 41,6% de espraçamentos. Tal proximidade percentual apontou que ambos se mostraram como ancoragens das inserções ortográficas.

Os autores ainda verificaram subtipos no processo de ditongação, nos quais redução de distância fonológica (49,4%) predominou sobre transição formântica (28,7%) e sobre palatalização (21,8%). Tal predomínio foi atribuído à distribuição de sonoridade no interior da sílaba. Com efeito, a inserção de uma semivogal se dá para minimizar a grande distância fonológica entre núcleo e coda, o que, nos dados, correspondeu à distância entre um fonema bem aberto (vogal) e um muito fechado (consoante fricativa).

Quanto ao resultado de que as inserções provocaram, preferencialmente, o aumento da complexidade silábica (e não a sua redução como se esperava de uma aproximação entre fala e escrita), Vitti, Chacon e Amarante destacam que, embora repartam o mesmo sistema fonológico, não há relação direta entre os modos de enunciação falado e escrito da língua. Portanto, embora haja predomínio de ancoragem em características fonético-fonológicas da língua, nem sempre elas estarão na base de ocorrências ortográficas não convencionais.

Como vimos nos trabalhos que ilustram o segundo grupo, a ortografia é relacionada a diferentes aspectos fonético-fonológicos da língua. Neles, podemos ainda recuperar dois distintos olhares para o que se entende por erro. Para o GEALE, o erro ortográfico é entendido como um dado sobre o saber em construção pela criança a partir de sua experiência linguística, isto é, para este grupo o erro ortográfico é interpretado como um elemento que revelaria conhecimentos mobilizados pelas crianças e suas hipóteses sobre a escrita e sobre aspectos fonológicos da língua em seu percurso em direção a convencionalidade ortográfica.

Já para o GPEL, os erros ortográficos não devem ser vistos como indícios de dificuldades ou de transtornos de aprendizagem, como defende parte da literatura, mas como instabilidades em relação ao sistema ortográfico da língua. E é com essa

concepção que entenderemos o funcionamento das omissões ortográficas, que constituem o objeto de nossa investigação.

Ainda em relação ao GPEL, destacam-se os enfoques observados nos trabalhos sobre ortografia: as investigações se voltam para cada uma das instabilidades de modo específico, ou seja, para substituições, inserções, transposições e omissões ortográficas. Tal característica marca uma diferença em relação aos trabalhos produzidos no primeiro grupo de investigações – aquelas desenvolvidas nos campos da Fonoaudiologia, da Educação, da Psicopedagogia e da Psicologia – em que frequentemente são utilizadas inúmeras categorias de erros ou mesmo agrupamentos de erros de diferentes tipos em uma mesma categoria.

Além de conduzir investigações que se voltam para cada uma das instabilidades de modo específico, destaca-se também, como característica ímpar do GPEL, a (já mencionada) gradiência entre elas, que estabelece não só que se trata de fenômenos diferentes como também se encontram em posições distintas em relação ao acerto ortográfico.

Esse modo de fazer do GPEL mostra, portanto, preocupação em não apenas identificar instabilidades, mas em detectar as diferentes características linguísticas que ancoram cada tipo específico delas. É o que se verifica, por exemplo, no estudo das substituições em Vaz e Chacon (2020), das inserções em Vitti, Chacon e Amarante (2024), das transposições em Amarante, Chacon e Soncin (2022), e, por fim, das omissões em Chacon e Silva (2022).

Destacadas as visões a respeito da ortografia encontradas em nossa revisão bibliográfica, exporemos, a seguir, características de estudos que, especificamente, se voltaram à investigação das omissões ortográficas, uma vez que – reforçando – é a respeito desse tipo de instabilidade de que aqui trataremos.

Na literatura encontramos poucos trabalhos que a investigaram. Amaral *et al.* (2011) analisaram as omissões com os objetivos de: (i) verificar se ocorriam preferencialmente em sílabas completas ou em partes dela, ainda; (ii) caracterizar a distribuição das omissões de acordo com a posição silábica e, por fim; (iii) verificar se as omissões ocorriam preferencialmente em posições acentuadas ou não acentuadas das palavras.

Para atender a cada um desses objetivos, os autores analisaram textos de crianças que, à época, frequentavam o último ano da Educação Infantil, período que antecede a primeira série do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados a

partir de duas listas de palavras: a primeira delas composta por 24 nomes de frutas e a segunda por 9 nomes de animais.

Da escrita das crianças foram extraídas todas as possibilidades de registro de sílabas completas quanto de cada um dos constituintes de seu interior (ataque, núcleo e coda). Foram extraídas, ainda, todas as omissões ortográficas, tanto de sílaba completa quanto de partes da sílaba.

Em relação ao primeiro objetivo, as omissões foram mais frequentes em partes das sílabas comparadas às omissões de sílaba completa. Quanto ao segundo objetivo, prevaleceram as omissões em posição de coda, enquanto ocorreram em menor quantidade nas posições de ataque e de núcleo silábico. Por fim, quanto ao terceiro objetivo, em relação às sílabas completas e a partes de sílabas, as omissões em sílabas acentuadas – tônicas – tenderam a ocorrer com maior frequência do que as em sílabas não acentuadas – pré-tônicas e pós-tônicas.

Quanto à tendência detectada para o primeiro objetivo, Amaral *et al.* justificam as omissões ocorrerem mais em partes de sílabas em razão da ênfase posta nesse constituinte pelas práticas de alfabetização. Nessas práticas, é recorrente a separação oral de palavras em sílabas, o que, certamente, favorece a sensibilidade das crianças a esse constituinte, que, assim, tenderiam a registrá-lo de algum modo em sua escrita com pelo menos um grafema.

Os autores destacam ainda que, de um ponto de vista fonológico, poder-se-ia supor que essas práticas contribuem para a construção de representações sobre a sílaba enquanto unidade da língua. Do mesmo ponto de vista, os resultados indicaram que as representações de partes menores (no caso, da coda) parecem se dar em uma etapa posterior à da unidade sílaba, uma vez que se trata de uma parte mais ramificada dessa unidade.

Para a tendência detectada em relação ao segundo objetivo do trabalho, os autores levantaram como hipótese explicativa a de que a maior ocorrência de omissões em coda silábica se dava em razão de, em termos fonéticos, a coda corresponder a um momento de decréscimo de energia na sílaba (tornando-a desfavorecida perceptualmente). Por sua vez, em termos fonológicos, essa posição encontra-se em uma ramificação de uma das partes da sílaba (a rima) tornando-a estruturalmente complexa e favorecendo o seu apagamento. Adicionalmente, nas práticas pedagógicas, são apresentadas as famílias silábicas sob a forma da

estrutura canônica (CV), e pouco trabalhadas estruturas não canônicas, o que, mais uma vez, desfavoreceria o seu registro.

Quanto ao terceiro objetivo, a maior ocorrência de omissões – tanto de sílabas completas quanto de partes da sílaba – em sílabas acentuadas contraria, segundo Amaral *et al.* (2011), a suposição de que a criança se oriente predominantemente por aspectos fonético-fonológicos em sua escrita. Os autores sugerem que as crianças oscilam em relação ao que se baseiam para a sua escrita – por vezes, em informações de como as palavras são pronunciadas (o que falam e o que ouvem), por vezes, em como são grafadas (na escrita e na leitura) sem que, necessariamente, aspectos fonético-fonológicos se mostrem como prevalentes sobre aspectos visuais.

De modo similar a Amaral *et al.*, as omissões também foram objeto específico de investigação de Cruz (2015), que as analisou na escrita de 93 alunos de duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental em relação à sílaba. A autora adaptou a metodologia de Amaral *et al.*, ampliando o *corpus* de modo a atender: (1) à regionalização, com palavras do contexto cotidiano paraense; (2) à contemplação de todas as possibilidades de coda silábica; e (3) à ampliação do total de dados, resultando em 41 nomes de frutas e 22 nomes de animais como palavras-alvo para a escrita nas quais as omissões foram levantadas.

Como resultados que a autora define como parciais, foi encontrado um percentual elevado de ocorrência de omissões, o que englobou 59% das palavras. As omissões ocorreram em 87% das palavras com coda preenchida e em apenas 13% daquelas em que a posição de coda não foi preenchida. Cruz (2015) observou, ainda, que 57% das omissões em coda foram de grafemas que se relacionavam com fonemas nasais. Para a autora, os resultados indicam a necessidade de se trabalhar em sala de aula as dificuldades apresentadas pelas crianças.

Chacon e Silva (2022) investigaram as omissões ortográficas na escrita de crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de (I) verificar se as omissões se comportariam de diferentes modos a depender da posição que os grafemas ocuparam na estrutura da sílaba e; (II) verificar se, com o avanço escolar, alguma modificação se mostraria na distribuição das omissões.

Foram levantadas as omissões nas posições silábicas simples de ataque, núcleo e coda presentes em 190 produções textuais, sem abordarem as posições complexas e omissões de sílaba completa. Nas posições investigadas, foi levantado

também o número de possibilidades de registros de grafemas de acordo com a escrita convencional das palavras. Após os levantamentos, os autores extraíram as diferenças percentuais na relação *possibilidade de ocorrências X omissões* para cada uma das posições. Os dados também foram divididos conforme sua distribuição em cada um dos três anos

Os resultados apontaram, quanto ao primeiro objetivo, para o predomínio de omissões em posição de coda em relação às posições de ataque e de núcleo silábico. Já quanto ao segundo objetivo, duas tendências se mostraram: (i) oposição entre todas as posições para o primeiro ano, enquanto nos dois anos seguintes a oposição se deu entre omissões em coda e aquelas em ataque e núcleo.

Quanto ao predomínio de omissões em coda silábica, os autores se apoiam em características fonéticas e fonológicas da coda que desfavoreceriam o seu registro ortográfico em relação às posições de ataque e de núcleo. Desse modo, características físicas e simbólicas da sílaba se mostraram como responsáveis por orientar, fortemente, a distribuição de omissões na escrita inicial de crianças.

Quanto à tendência de oposição entre as omissões em todas as posições para o primeiro ano, Chacon e Silva relembram, mais uma vez, que as características fonético-fonológicas da sílaba diferenciam cada uma das posições de modo a também orientar a ocorrência de omissões.

Por fim, quanto à mudança na relação entre posição silábica e ano escolar verificada no 2º e no 3º ano, – em que se opõem, por um lado, as omissões de ataque e núcleo (sem diferenças entre essas duas posições) e, por outro lado, as omissões em coda –, os autores sugerem que esse funcionamento distinto entre o primeiro e os demais anos seja efeito do processo de alfabetização, que, geralmente, enfatiza, no ensino da ortografia, o trabalho com famílias silábicas, o qual favorece o preenchimento das posições de ataque e de núcleo (estrutura silábica universal – CV) em detrimento do trabalho com estruturas silábicas mais complexas, como, dentre outras, aquelas com preenchimento da coda. Nota-se, portanto, que a distância de estruturas silábicas preenchidas por coda em relação ao padrão silábico universal se mostraria como fator a favorecer o aparecimento das omissões.

Em síntese, o conjunto de tendências apontadas pelos resultados desses trabalhos mostram que omissões: (i) tendem a ocorrer mais em partes da sílaba do que em sílabas completas; (ii) dentre as partes da sílaba, predominam omissões em

posição de coda silábica; (iii) ocorrem ainda em maior número – tanto de sílabas completas quanto em alguma de suas partes – em sílabas acentuadas; e, por fim, (iv) apresentam comportamento distinto em sua distribuição conforme o ano escolar.

Essas tendências aumentam nosso interesse em investigar a complexidade das omissões em coda silábica. Com efeito, embora as investigações tenham detectado a posição silábica em que mais ocorrem omissões e tenham destacado a ação de suas (complexas) características físicas e simbólicas para explicarem tal tendência, não mencionam a possibilidade da ação, em conjunto, de características ligadas à morfologia da língua que também se mostram presentes em codas finais de palavras. Tampouco as investigações colocam em relevo a ação do tempo de escolarização na distribuição de ocorrência das omissões.

Desse modo, resultados desses trabalhos sustentam as hipóteses formuladas para nossa investigação – relembrando-as, as de que (I) a presença de traços morfológicos na posição de coda final de palavra poderia torná-la mais complexa em relação àquela em que esse mesmo traço não esteja presente e, (dado o aumento da complexidade) exercer efeito sobre a distribuição das omissões de modo a prevalecerem em codas em que tais informações se associam e, ainda, a de que (II) alterações na distribuição poderiam ocorrer com o avanço da seriação escolar, devido ao maior contato pedagógico com essas informações.

Destacados os trabalhos que têm as omissões como objeto de investigação, passemos à descrição dos aspectos metodológicos do presente trabalho.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresentaremos, a seguir, os aspectos metodológicos do trabalho, que englobam: o delineamento do estudo e seus aspectos éticos; a constituição do *corpus*, com a descrição dos procedimentos de coleta; a forma de análise dos resultados; e as análises estatísticas, descritiva e inferencial, utilizadas para a organização dos resultados.

3.1 Tipo de estudo e aspectos éticos

Trata-se de um estudo transversal retrospectivo, visto que foram investigadas possíveis diferenças entre os tipos de omissões ortográficas em diferentes anos escolares – sem comparações no interior de cada ano escolar – em produções escritas que compõem um banco de dados. O desenvolvimento deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto, sob número de parecer 8.022.117, CAAE 91384025.5.0000.5406.

3.2 Constituição do *corpus*

Para a realização deste estudo, foram extraídos dados de um banco de produções escritas de crianças de ambos os sexos, com idades entre seis e nove anos, regularmente matriculadas em turmas de 1º ao 5º ano do EF I de uma escola pública do município de Marília (SP). A constituição desse banco foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto, sob número de parecer 1.795.053, CAAE 5817616.4.0000.5466.

Constam, armazenadas neste banco, produções textuais coletadas ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2016, resultantes de quatro propostas de produções. Elas foram escritas por um total de 108 crianças, cujos pais ou responsáveis aprovaram sua participação na pesquisa mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Seria esperada a produção de 432 textos, equivalentes a quatro para cada criança; porém, devido a faltas em dias de coleta, o número de textos foi reduzido, chegando a 321.

Além dessa redução, foi realizada a exclusão de 28 textos, já que, neles, não foi possível identificar nenhuma palavra da língua. Ao fim, a amostra analisada contou com um total de 293 textos escritos

No quadro abaixo encontra-se a distribuição quantitativa das produções textuais conforme os anos escolares que compõem nosso *corpus*:

Quadro 1: Distribuição quantitativa de produções textuais por ano escolar

Ano escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Nº de textos	48	61	56	65	63	293

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2.1 Procedimentos de coleta

Para a realização das coletas, em cada uma das propostas de produções textuais, foi apresentada uma história que, posteriormente, foi recontada, por escrito, pelas crianças. Todas as histórias foram narradas pelos professores, não havendo, portanto, contato entre os pesquisadores e as crianças. As histórias narradas para a reescrita foram:

- a. Agosto/2016 – “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Jon Scieszka – traduzida por Pedro Maia Soares;
- b. Setembro/2016 – “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha;
- c. Outubro/2016 – “Saci Pererê”, de Monteiro Lobato;
- d. Novembro/2016 – “A festa no céu”, de Ângela Lago.

3.3 Forma de análise dos resultados

A forma de análise de resultados será descrita de acordo com os objetivos específicos do estudo.

Para atender aos resultados relativos ao primeiro objetivo – *investigar relações entre omissões em posição silábica de coda final de palavra e a presença/ausência de traços morfológicos* –, foi feito um levantamento das possibilidades de grafemas em coda silábica final de palavra em cada uma das

produções textuais, de acordo com a escrita convencional das palavras. Posteriormente, foram quantificadas as omissões de grafemas nessa mesma posição em cada um dos textos escritos.

Como foi de nosso interesse a investigação de omissões presentes em codas finais de palavras, tanto omissões quanto possibilidades de registro em outras posições silábicas (ataque e núcleo) ou mesmo as que figuraram em codas mediais não foram incluídas no cômputo de dados.

Foram desconsideradas, também, omissões e possibilidades de registros presentes nos títulos das histórias, uma vez que, mesmo figurando em posição alvo de nossa análise, nosso interesse se deu mais especificamente na escrita da narração dos acontecimentos. O mesmo se deu com a escrita de palavras estrangeiras presentes nas propostas textuais – como por exemplo a palavra “cheeseburger” presente em textos produzidos com base em “A verdadeira história dos três porquinhos” –, em que não foram quantificadas omissões ou possibilidades devido à grande oscilação de seu registro.

Após esses levantamentos, as possibilidades de grafemas e as omissões foram distribuídas em dois tipos principais, conforme remetessem a (1) codas finais de palavra com informações apenas fonológicas ou a (2) codas finais de palavra com informações tanto fonológicas quanto morfológicas.

Findados levantamento e organização dos dados, foram feitas as diferenças percentuais na relação *possibilidades de registro X ocorrências de omissões*. A partir de valores percentuais, foi possível chegar a números relativos (dividindo os valores percentuais por cem) de modo a que esses números variassem de 0 a 1. A título de exemplo, segue-se a forma como fizemos essa relação em um dos textos que compõem nossa amostra:

Total de possibilidades de registro de coda fonológica = 31/100%

Total de possibilidades de registro de coda fonológica/morfológica = 25/100%

Total de omissões em coda fonológica = 1/3,22%

Total de omissões em coda fonológica/morfológica = 1/4,00%

Número relativo de omissões em coda fonológica = 0,032

Número relativo de omissões em coda fonológica/morfológica = 0,040

Como pode se observar, embora a quantidade identificada de omissões de coda fonológica e de coda fonológica e morfológica tenha sido a mesma (apenas uma omissão), equivale a valores percentuais diferentes quando relacionadas ao total de possíveis registros dessas duas diferentes condições de coda.

Desse modo, em nossas análises, utilizamos dados de omissões na forma de números relativos, uma vez que a frequência do aparecimento de cada uma dessas condições de coda, em uma amostra não controlada, não ocorre de maneira semelhante.

Uma vez que a investigação conta com um segundo objetivo – *verificar se o avanço escolar implicaria modificação na ocorrência das omissões ortográficas (isto é, em quantidade) ou no tipo de coda final em que mais (ou menos) elas se concentrariam* –, após o levantamento e organização dos dados conforme as duas condições de coda silábica, os dois tipos de omissões foram distribuídos conforme ocorressem em cada um dos cinco anos escolares do EF I.

Esse modo de organização dos dados possibilitou a obtenção dos elementos necessários para que se pudesse confirmar (totalmente ou parcialmente) ou, ainda, refutar as hipóteses que orientaram a presente investigação, a lembrar, as de que (1) devido à maior complexidade da coda final de palavra em que informações fonológicas e morfológicas da língua se associam, esse tipo de coda seria o mais omitido e de que (2) com o aumento da seriação escolar e o maior trabalho pedagógico com as convenções ortográficas, haveria diminuição da ocorrência de omissões e alteração de sua natureza, no que diz respeito a suas características fonológicas/morfológicas.

3.4 Análise estatística

Os dados passaram por tratamento estatístico, realizado por meio do *software* SPSS (versão 22.0). Foram feitas análises descritiva e inferencial.

Para a análise descritiva dos dados, foram utilizadas uma medida de tendência central (média) e uma medida de dispersão (desvio padrão).

Já para a análise inferencial, foi utilizado o teste ANOVA para medidas repetidas (*Repeated-measures analysis of variance*). A análise de variância permite verificar diferenças entre as médias dos grupos. Foram utilizadas, como variável dependente, o *número de omissões* ortográficas e, como variáveis independentes,

tipologia das omissões e ano escolar. Dessa forma, o teste permitiu observar se a presença ou a ausência de informações morfológicas se relacionaria à maior ou à menor ocorrência de omissões ortográficas nas codas finais de palavras e, ainda, observar as diferenças entre os anos escolares. Para cada análise inferencial, o valor do nível de significância adotado foi de $(\alpha) \leq 0,05$.

4 RESULTADOS

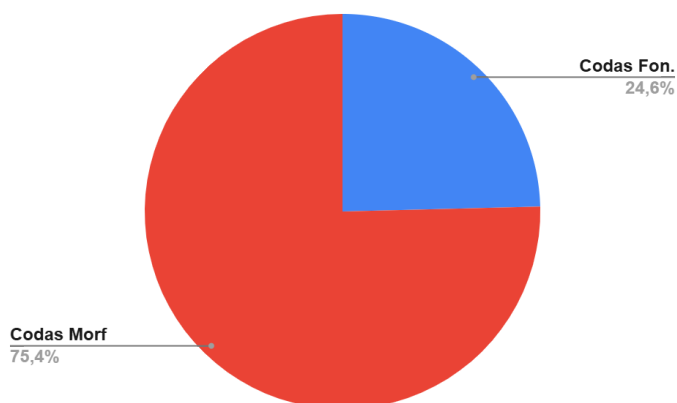
A descrição dos resultados foi disposta de acordo com os objetivos específicos da pesquisa: (1) *investigar relações entre omissões em posição silábica de coda final de palavra e a presença/ausência de traços morfológicos*; e (2) *verificar se o avanço escolar implicaria modificação na ocorrência das omissões ortográficas (isto é, em quantidade) ou no tipo de coda final em que mais (ou menos) elas se concentrariam*.

Primeiramente, em 3.1, serão apresentados os resultados da análise descritiva com dados de média e desvio padrão, de modo a responder a cada um de nossos objetivos. Em seguida, em 3.2, serão expostos os resultados da análise inferencial, bem como as tendências para as quais elas apontam, em função de cada um dos objetivos da investigação. Vejamos tais resultados a seguir.

4.1 Análise descritiva

De um total de 9755 possibilidades de registros de codas finais de palavras, foi identificado um total de 679 (6,96%) omissões ortográficas nas 293 produções que compõem o *corpus* deste estudo. A distribuição dos dois tipos de omissões pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Distribuição de omissões ortográficas conforme os tipos de codas finais de palavras



Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar, a distribuição de omissões ortográficas aponta para o seu predomínio em codas finais de palavras em que informações de natureza fonológica e morfológica se associam – 75,4% das omissões presentes nessa posição silábica específica. Já as omissões de codas finais com apenas informação fonológica corresponderam a 24,6%.

Na Tabela 1, a seguir, encontram-se os resultados da análise descritiva dessa distribuição:

Tabela 1: Valores de média e desvio padrão dos tipos de coda final de palavra

Tipologia	Média	Desvio padrão
Coda fonológica	0,042	0,007
Coda morfológica	0,158	0,012

Fonte: dados da pesquisa

Vejamos, a seguir, os resultados encontrados na análise descritiva da distribuição das omissões desses dois tipos de coda em função do ano escolar:

Tabela 2: Valores de média e desvio padrão dos tipos de coda final de palavra em cada ano escolar

Tipos de coda por ano	Média	Desvio padrão
Coda_Fon_1	0,0852	0,22398
Coda_Fon_2	0,0455	0,10075
Coda_Fon_3	0,0525	0,10113
Coda_Fon_4	0,0163	0,03204
Coda_Fon_5	0,0111	0,03279
Coda_Morf_1	0,1940	0,29038
Coda_Morf_2	0,1831	0,23379
Coda_Morf_3	0,1880	0,25114
Coda_Morf_4	0,1234	0,1556
Coda_Morf_5	0,0998	0,11824

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados de média e de desvio padrão expostos nas tabelas 1 e 2, podemos observar predomínio de omissões em codas finais de palavra com informação tanto fonológica quanto morfológica em todos os anos escolares analisados.

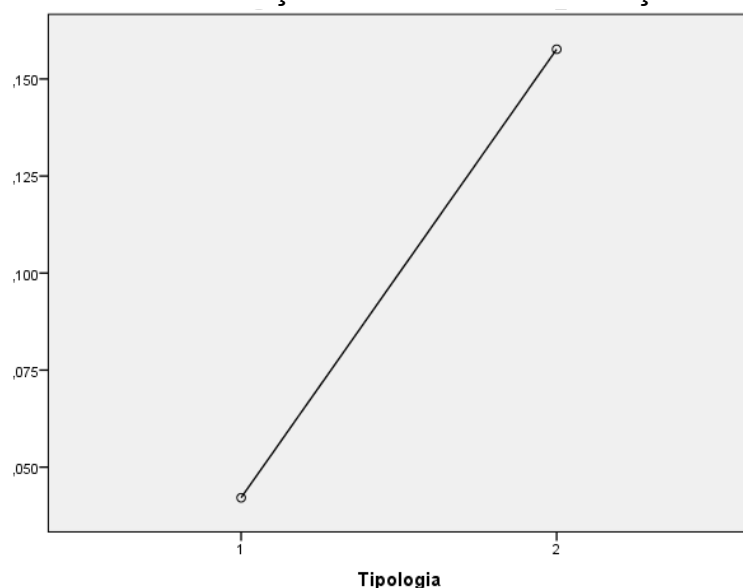
A seguir, veremos as tendências apontadas pela análise inferencial dos dados.

4.2 Análise inferencial

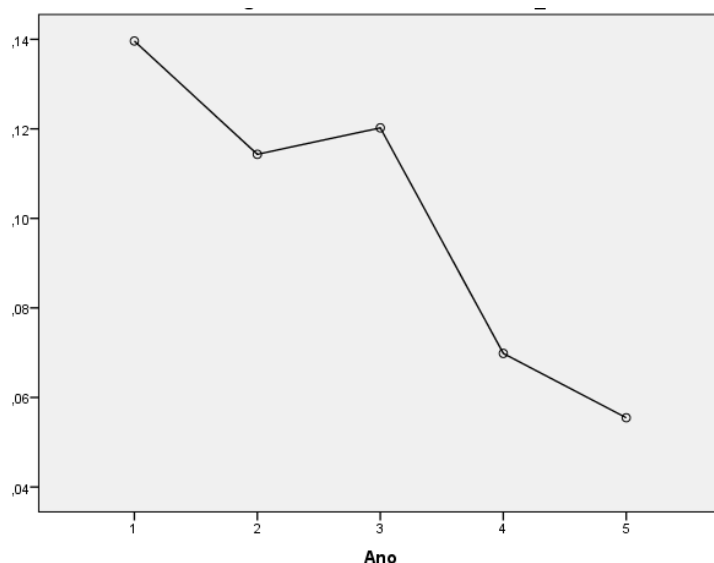
Os dados foram submetidos ao teste estatístico ANOVA para Medidas Repetidas, tendo como variável dependente a *ocorrência de omissões ortográficas* e como variáveis independentes a *tipologia* e o *ano escolar*. Como houve violação da esfericidade pelo teste de Mauchly, foram considerados os valores da correção de Greenhouse-Geisser.

Em relação à análise isolada das variáveis, o teste indicou diferença estatisticamente significativa para *tipologia* ($F = 104,723$ e $p = 0,000$) e para ano escolar ($F = 4,013$ e $p = 0,009$). Os gráficos 2 e 3, abaixo, ilustram esse resultado:

Gráfico 2: distribuição das omissões em função da tipologia



Legenda: 1 = coda fonológica; 2 = coda morfológica. **Fonte:** dados da pesquisa.

Gráfico 3: Distribuição de omissões ortográficas em função do ano escolar

Legenda: 1 = Primeiro ano; 2 = Segundo ano; 3 = Terceiro ano; 4 = Quarto ano; 5 = Quinto ano. **Fonte:** dados da pesquisa.

O Gráfico 2 apresenta o resultado da Anova para a variável isolada *tipologia*. Houve diferença estatisticamente relevante para o aparecimento das omissões em função da sua tipologia. O teste *post hoc Bonferroni* foi realizado para indicar entre quais tipos de omissões residiria a diferença apontada pela ANOVA. Como resultado, obteve-se que as omissões morfológicas se diferenciam das omissões fonológicas.

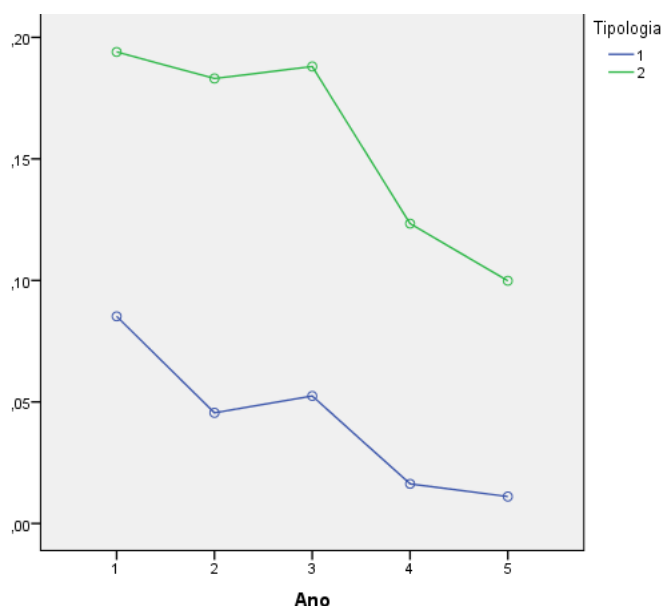
Do mesmo modo, no Gráfico 3, o teste indicou diferença estatisticamente relevante para a variável isolada *ano escolar*. Ao buscarmos entre quais anos se daria essa diferença, teste *post hoc Bonferroni* mostrou que:

- o 1º ano se diferenciou estatisticamente apenas do 5º ano;
- o 2º ano não se diferenciou estatisticamente de nenhum outro ano;
- o 3º ano se diferenciou estatisticamente apenas do 5º ano;
- o 4º ano não se diferenciou estatisticamente de nenhum outro ano;
- o 5º ano se diferenciou estatisticamente do 1º ano ($p = 0,018$) e do 3º ano ($p = 0,030$).

No que diz respeito às interações entre as variáveis *tipologia* e *ano escolar*, o teste não indicou efeito significativo (valor de $F = 0,670$ e valor de $p = 0,581$). Em outras palavras, o teste indicou que a tipologia das omissões em coda final de

palavra não se mostrou dependente do ano escolar. Esses resultados são ilustrados no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: interação entre tipologia e ano escolar



Legenda (tipologia): 1 (linha azul) coda fonológica; tipologia 2 (linha verde) coda fonológica e morfológica. **Legenda** (ano): 1 = Primeiro ano; 2 = Segundo ano; 3 = Terceiro ano; 4 = Quarto ano; 5 = Quinto ano. **Fonte:** dados da pesquisa.

Observa-se também, no Gráfico 4, que as omissões, de modo geral, tenderam a diminuir em quantidade com o avanço escolar (com exceção do terceiro ano, em que se verifica leve aumento em relação ao ano anterior). Em outras palavras, observam-se modificações em quantidade; porém, não em natureza – visto que, em relação à tipologia, as omissões continuaram a se comportar do mesmo modo.

Em síntese, esses resultados apontam para as seguintes tendências: (1) maior ocorrência de omissões em codas finais de palavras em que se associam informações de natureza fonológica e morfológica; e (2) diminuição quantitativa das omissões ortográficas em ambas as condições de coda com o avanço da seriação escolar.

Finalizada a descrição dos resultados, passemos à discussão das tendências para as quais eles apontam.

5 DISCUSSÃO

Quanto à primeira tendência, como vimos, a distribuição das omissões se modifica quantitativamente conforme alterada a condição de coda final de palavra, isto é, conforme essa posição remeta a uma coda com presença ou com ausência de informação morfológica. Ou seja, naquelas em que há a presença desse tipo de informação, houve predomínio de omissões.

Ampliando o escopo dos resultados a que chegaram Amaral *et al.* (2011), Cruz (2015) e Chacon e Silva (2022), a partir de investigações que se centraram apenas em aspectos fonético-fonológicos desse tipo de coda, o predomínio que detectamos sugere que a complexidade de tal associação é um aspecto a ser levado fortemente em consideração quando se investigam omissões ortográficas em posição de coda final de palavra e quando os resultados dessa investigação fornece subsídios para o trabalho pedagógico e fonoaudiológico com a escrita infantil.

Além desses três estudos – desenvolvidos com tema e *corpora* semelhantes aos nossos –, compararemos as tendências detectadas com as de estudos encontrados na literatura.

Um deles, desenvolvido com tema análogo e *corpus* semelhante, chega a uma tendência que se contrapõe àquela apontada por nosso estudo. Justamente por essa possibilidade de contraposição, o destacamos a seguir.

Trata-se de estudo desenvolvido por Miranda (2008), no qual essa autora investiga relações entre (i) aspectos fonológicos e morfológicos da língua e (ii) erros ortográficos. Esse é o quadro que aproxima o estudo dessa autora do nosso – embora Miranda (2008) tenha observado essas relações em uma posição silábica (o núcleo) diferente daquela que analisamos nesta investigação (a coda) e tenha destacado um tipo de erro (substituições ortográficas) também diferente do que analisamos (omissões ortográficas). Na posição de núcleo, o destaque feito pela autora foi para as substituições de grafemas na grafia das vogais /e/ e /o/, correspondentes fonológicas das tradicionalmente chamadas vogais temáticas nos estudos de morfologia. Os resultados de Miranda consistiram (em sua totalidade) na troca grafêmica de <o> por <u> e de <e> por <i>. Assim, as substituições desses dois grafemas que remetem a vogais átonas finais mostraram uma grafia que se relacionava mais diretamente com o modo como esses fonemas são produzidos em registros de fala informal do Português Brasileiro.

No entanto, algo chama a atenção nesses resultados: uma diferença quantitativa nas substituições desses dois grafemas, já que houve maior ocorrência de registros não convencionais na grafia da vogal /e/ do que na grafia da vogal /o/. Miranda (2008) atribui essa diferença à presença de um traço morfológico (marcador de gênero) na classe de palavras nominais, presença que, para a autora, parece ter diminuído o registro não convencional da vogal /o/. Em outras palavras, a não existência desse (ou de outro) traço morfológico em palavras terminadas com a vogal átona final /e/ provocaria o aumento de registros não convencionais dessa vogal.

Nossos resultados, no entanto, vão em direção oposta. Diferentemente da tendência detectada por Miranda (2008), a maior ocorrência de omissões ortográficas em codas finais de palavra se deu justamente naquelas em que se associam informações de natureza fonológica e morfológica. Ou seja, em nosso caso, foi o aumento da complexidade que favoreceu a maior ocorrência de omissões de grafemas em coda final de palavra.

No entanto, essas tendências opostas não apenas fazem emergir divergências entre elas. Com efeito, as tendências apontadas pelos resultados de Miranda (2008) e pelos nossos mostram, por um lado, que pontos nos quais fonologia e morfologia se relacionam no sistema ortográfico devem ser observados com maior atenção nas investigações sobre a ortografia – já que esses pontos podem tanto diminuir (como no caso de Miranda) quanto aumentar (como em nosso caso) a presença de grafias não convencionais de palavras. Mas, por outro lado, a diferença de tendência que se viu entre o estudo de Miranda (2008) e o nosso sugere ser preciso observar em que medida o caráter não marcado ou marcado de uma posição silábica determina o modo como as relações entre fonologia e morfologia terão efeito na (ou para) a ortografia. Há uma diferença de posição silábica envolvida na diferença de tendências a que chegou Miranda (2008) e nós – lembrando: em Miranda, a posição de núcleo; em nós, a posição de coda. Há, ainda, uma diferença no tipo de erro – lembrando: em Miranda, as substituições; em nós, as omissões.

Destaque-se que, em consonância com a proposta de Selkirk (1982), a posição de núcleo silábico seria não marcada: ela é uma posição forte, já que em torno dela se organizam os demais elementos da estrutura da sílaba; portanto, pode ser considerada como uma posição universal dessa estrutura. Diferentemente, a

posição de coda seria marcada: ela é uma posição fraca, não necessariamente presente nas estruturas silábicas das diferentes línguas descritas do mundo. Além dessa diferença estrutural, em termos fonéticos, a posição de núcleo concentra o pico de soância da sílaba; já na posição de coda, verifica-se justamente o decréscimo dessa soância. Em síntese, o que a diferença de tendência sugere é que o modo como as relações entre fonologia e morfologia atuam na ortografia depende do caráter não marcado/marcado da posição silábica em que se dão essas relações.

Destaquemos, no entanto, que, embora se trate de tendências opostas, tanto aquela detectada por Miranda (2008) quanto aquela detectada por nós apontam para uma tendência mais ampla e comum aos dois estudos: a forte ancoragem de ambas as escritas analisadas em características fonético-fonológicas da fala mais coloquial do Português Brasileiro.

Quanto à segunda tendência, como vimos, a distribuição de omissões se modifica quantitativamente com o avanço da seriação escolar, ocorrendo sua diminuição em ambas as condições de coda final de palavra. O melhor desempenho ortográfico com o avançar da seriação escolar é apontado por trabalhos como os de Paranhos (2014), Donicht, Ceron e Keske-Soares (2019) e Miranda, Pachalski e Richetti (2023). Tal avanço sugere, portanto, uma mudança gradual e contínua de questões ortográficas.

No entanto, no que se refere às relações entre omissões e seriação escolar, Chacon e Silva (2022) verificaram, em seu estudo com os três anos que (à época de coleta de dados) compunham o Ciclo de Alfabetização, a diminuição desse tipo de instabilidade em posição de ataque e núcleo, mas não em posição de coda – que, contrariando o ocorrido nas outras posições, mostrou aumento de ocorrências com o avanço da seriação. Tal funcionamento foi justificado pelos autores por características fonético-fonológicas da organização da sílaba (uma vez que tais características diferenciam a posição de coda daquelas verificadas nas outras posições). Para os autores, a não diminuição na posição de coda silábica, esperada como efeito do tempo de escolarização, sugere que

[...] o estabelecimento de relações entre aspectos fonético-fonológicos da fala e aspectos ortográficos na escrita infantil se dá em tempos diferentes e depende das diferenças de condições que o tornam possível e

sistematizável, mesmo quando esse estabelecimento se mostre em uma única unidade fonológica, com a da sílaba (Chacon e Silva, 2022, p, 47).

Desse modo, no que diz respeito à relação entre omissões ortográficas e seriação escolar, os autores destacam o caráter descontínuo das mudanças nessa relação, dada as diferenças de tendência que verificaram no funcionamento das omissões nas diferentes posições silábicas em que eles as investigaram. Destacamos esse resultado para podermos comparar aos que encontramos na presente investigação: diferentemente da tendência apontada por Chacon e Silva (2022) – e relembremos, analisados apenas dados de codas finais de palavras – a ocorrência das omissões que investigamos tendeu a diminuir com o avançar da seriação.

Destaque-se, porém, que a investigação de Chacon e Silva (2022) centrou-se nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a nossa percorreu os cinco primeiros anos e, nesse maior tempo de escolarização, a diminuição do número de omissões se deu conforme o avanço escolar, independentemente da tipologia das codas finais.

No entanto, tal diminuição não se mostrou significativa ano após ano, ou seja, linearmente. Como vimos, ela foi significativa apenas entre o 5º ano em relação ao 1º ano e ao 3º ano. No que diz respeito àquela entre o 5º ano e o 1º ano, observa-se, na verdade, a significância na diferença entre o início e o fim de todo o período investigado – o Ensino Fundamental I. Já quanto àquela entre o 5º ano e o 3º ano, a diferença significativa se dá entre os finais de dois ciclos no interior do EF I – ou seja, entre o fim do (então) Ciclo de Alfabetização (correspondente ao 3º ano) e o fim do Ensino Fundamental I (correspondente ao 5º ano)

Adicionalmente, destaquemos que, embora quantitativamente se observem mudanças no interior desses dois períodos, elas não foram significativas, já que nem o 2º nem o 4º ano se diferenciam dos demais. Por um lado, essa não diferenciação no interior de ciclos sugere que as mudanças neles não são lineares ou contínuas. São, de fato, oscilantes, o que mostra a importância de se ver em ciclos, e não em anos, a progressão escolar no Ensino Fundamental I. Mas, por outro lado, a não diferenciação no interior dos ciclos sugere o que entendemos como marca da necessidade de trabalhos pedagógicos mais específicos com

estruturas silábicas pouco enfatizadas nas práticas de alfabetização⁷, como é o caso de estruturas com preenchimento da posição de coda. Mas não só com os aspectos fonológicos dessa posição, já que a ela, em muitos momentos, se associam informações morfológicas. Como nem sempre tais informações se mostram presentes na fala coloquial (aquele que ancora, em grande medida, a escrita inicial de crianças), seria importante o trabalho pedagógico com aquelas características morfológicas que, embora não estejam presentes nesse tipo de fala, se mostram convencionalmente presentes nas convenções ortográficas. Dito de outra maneira, entendemos que enfatizar esse tipo de trabalho resultaria em mudanças mais eficazes em direção às convenções ortográficas, tendo em vista que, em todos os anos analisados e, mesmo, ao longo de todo esse período, as omissões com presença de informação morfológica prevaleceram.

Ainda quanto à investigação de aspectos morfológicos e o efeito do tempo de escolarização, encontramos outro estudo que se aproxima – neste aspecto – do que aqui desenvolvemos. Trata-se do estudo de Goulart e Miranda (2025), que, com foco na relação ortografia-morfologia, analisaram a forma como o que definem como conhecimento morfológico orienta as escolhas gráficas em caso de estruturas homófonas (morfema derivacional *-ice* e a desinência verbal *-sse*) na escrita de 10 crianças de cada um dos anos escolares analisados pelas autoras (3º, 5º e 9º ano). A escolha dos anos escolares se deu por serem os marcos: (a) do fechamento do processo de alfabetização (3º ano); (b) do fechamento da etapa dos anos iniciais (5º ano); e (c) da finalização da etapa do Ensino Fundamental (9º ano). Assim, as autoras mapearam esse aspecto da ortografia durante todo o processo de escolarização.

Foi feita uma tarefa de reconhecimento dos sufixos *-ice* e *-sse* por meio de um instrumento criado pelas autoras especificamente para o estudo. Os resultados apontaram (poucas) diferenças entre os sufixos no decorrer dos anos escolares. Para as grafias de *-ice* verificou-se percentual de acertos de 50% para o 3º ano, 57% para o 5º ano e 64% para o 9º ano. Os dados referentes às grafias de *-sse*

⁷ Essa afirmação se sustenta em um dado referente ao processo de alfabetização das crianças cujas omissões ortográficas de codas finais de palavras constituíram objeto de nossa investigação: a ênfase, no ensino da ortografia, no trabalho com famílias silábicas do tipo *ba-be-bi-bo-bu*, que colocam em destaque (ou mesmo em igualdade) as posições de ataque e núcleo silábico – correspondentes ao padrão universal da sílaba (estrutura CV) – enquanto, conseqüentemente, mantém padrões silábicos mais complexos em segundo plano. De acordo com informações repassadas pela coordenadora pedagógica da escola em que as crianças estudavam, foi com essa ênfase que trabalhavam, à época, os professores alfabetizadores, sobretudo nos três primeiros anos.

diferiram fortemente dos dados de grafias de *-ice*, visto que as autoras verificaram percentual de acertos de 1% para o 1º ano, 16% para o 5º e de 48% para o 9º ano. Os erros observados para a grafia desses sufixos consistiram, em sua totalidade, ao que nomeamos como substituições, diferindo das omissões – objeto de nossa investigação.

Os resultados relatados mostram baixos índices de acertos em todos os anos analisados, o que, para elas, mostra a manutenção da instabilidade na escrita ortográfica ao considerar os morfemas sob análise mesmo para os estudantes que estão finalizando o Ensino Fundamental (9º ano).

Mudanças mais expressivas – em termos quantitativos – puderam ser verificadas nas comparações entre anos dos registros do morfema *-sse*, que, para as autoras, devem estar associadas ao fato de os conteúdos escolares contemplarem as formas do subjuntivo nas etapas finais do Ensino Fundamental. Contudo, mesmo levando em consideração o trabalho pedagógico, a produção de *-sse* se encontrou com percentual inferior a 50%, o que não seria esperado, levando em consideração o tempo de escolarização dos alunos.

Embora sejam poucos os pontos de aproximação entre o estudo de Goulart e Miranda (2025) e o nosso, chama-nos a atenção que nossos apontamentos – de que mudanças mais significativas possam ser vistas ao analisarem a progressão escolar em ciclos (e não anos) especialmente no que diz respeito às (lentas) mudanças observadas quanto à morfologia – sejam reforçados pelas tendências observadas por essas autoras ao observarem leves mudanças percentuais entre os dois primeiros anos (3º e 5º ano) e mudança percentual mais aparente – ao menos em relação ao morfema *-sse* – para o 9º ano.

Reforçam, também, que mudanças, especificamente no que diz respeito à morfologia da língua, possam ser mais bem analisadas se considerados longos períodos de tempo de escolarização, para que se possa melhor entender como se dá essa relação entre morfologia e ortografia na aquisição da escrita.

Em nosso caso, ao descrevermos o funcionamento das omissões ortográficas e sua relação com a fonologia e a morfologia, pôde-se observar que mudanças significativas se apresentaram aos finais de ciclos, reforçando que o período considerado para uma análise se mostra como um fator importante em sua relação com os resultados encontrados pela investigação. A saber, quando comparados os anos em que essas diferenças foram observadas, as omissões

representaram 20,22% das possibilidades de registro de codas finais no 1º ano, 9,76% no 3º ano e apenas 4,18% no 5º ano. Além de mostrar que diferenças não se apresentam de modo gradual e contínuo, isto é, ano após ano, esses dados mostram que as omissões ortográficas de coda final de palavra representam um baixo percentual se relacionado às possibilidades de seu registro no material analisado. Dito de outro modo, as codas finais de palavras foram predominantemente registradas nas produções textuais que analisamos.

Encerrada a discussão das tendências detectadas em nossos resultados, passemos às conclusões e às considerações finais que, a nós, se mostraram pertinentes.

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrevemos a distribuição de um tipo de erro ortográfico muito comum na escrita infantil – as omissões ortográficas –, enfocando aquelas que ocorrem em codas finais de palavra. Com base nos resultados a que chegamos, pudemos confirmar nossa primeira hipótese de investigação – a de que, devido à maior complexidade da coda final de palavra em que informações fonológicas e morfológicas da língua se associam, omissões nesse tipo de coda prevaleceriam sobre aquelas em coda apenas fonológica.

No entanto, ao comparamos essa tendência com aquela detectada por Miranda (2008), vimos que o efeito das relações entre fonologia e morfologia pode ser tanto o de diminuir quanto o de aumentar a incidência de grafias não convencionais. Desse modo, estudos futuros poderiam observar em que medida essa diferença de tendência teria a ver com a posição silábica em que se estabelecem tais relações e, nela, ainda com o tipo de erro.

Vimos, por fim, que apesar da diferença de tendência que mostramos, algo da natureza das diferentes escritas analisadas se sobrepõe a elas: sua ancoragem em aspectos fonético-fonológicos de registros de fala mais coloquiais do Português Brasileiro.

Como se trata de observar, nos dois estudos, como as convenções ortográficas se dão a ver nas escritas analisadas, um possível desdobramento dos resultados a que eles chegaram deve ser destacado: a necessidade de se enfatizar, no trabalho pedagógico com a ortografia, os pontos em que as relações entre o sistema ortográfico e características da língua tendem à complexidade e/ou à opacidade. Com efeito, vê-se que o sistema ortográfico se mostra instável nas posições silábicas e ortográficas analisadas, já que elas se apresentam, ainda, muito fortemente ancoradas em registros coloquiais de fala. Portanto, pelo menos nos pontos analisados por Miranda (2008) e por nós, trata-se de escritas algo distantes de como convencionalmente se dá a correspondência fonema/grafema nesses pontos do sistema ortográfico. Basta lembrar, por exemplo, que questões linguísticas como as de concordância verbal e de concordância nominal se mostraram insuficientemente presentes em nossos resultados – quando se pensa numa escrita escolar que deveria ser orientada pelas convenções ortográficas.

Não parece ser casual essa distância em relação às convenções nas escritas analisadas: as substituições (em Miranda, 2008) e as omissões, em nosso caso, se dão justamente em pontos nos quais a complexidade do sistema ortográfico da língua mais se faz mostrar – em ambos os casos, pelo efeito das relações entre fonologia e morfologia na ortografia. São esses pontos que, a nosso ver, o trabalho pedagógico com a ortografia deveria enfatizar, sobretudo pelo fato de as distâncias em relação às convenções funcionarem diferentemente a depender do caráter não marcado (canônico) ou marcado (não canônico) das posições silábicas. A propósito, é bom lembrar que, do ponto de vista das convenções ortográficas, uma omissão pode afetar a distintividade entre palavras, como, por exemplo, aquela entre “falar” e “fala”, palavras cuja grafia, se ancorada apenas em registros coloquiais de fala, poderá ser a mesma.

A partir dos resultados a que chegamos, pudemos confirmar parcialmente nossa segunda hipótese – a de que o aumento da seriação escolar e o maior trabalho pedagógico com as convenções ortográficas resultariam na diminuição de ocorrências de omissões e na alteração de sua natureza, no que diz respeito às suas características fonológicas/morfológicas. Sob nossa perspectiva, a confirmação da hipótese se mostrou como parcial, uma vez que as omissões ortográficas diminuíram em quantidade, mas nada se alterou em sua natureza, visto que o predomínio de omissões de codas em que se associam informações de natureza fonológica e morfológica se manteve com avanço escolar.

Destaquemos a relação acerto/erro vista em nosso trabalho, já que foi bastante grande a diferença entre registros ortográficos concretos de codas finais de palavras e a quantidade de omissões onde se esperariam tais registros.

Ao relatar os resultados, centramo-nos em descrever o funcionamento das omissões ortográficas em codas finais e sua relação com a fonologia e a morfologia da língua, com base em produções escritas por crianças que frequentavam desde o início do Ensino Fundamental (1º ano) até o seu final (5º ano). Contudo, como destacamos anteriormente, nos anos que apresentaram diferenças significativas, as omissões de codas final de palavra representaram um baixo percentual em relação às possibilidades de registro – relembremos: 20,22% no 1º; 9,76% no 3º; e 4,18% no 5º. Destaque-se, ainda, a média geral de 6,96% de omissões em relação às possibilidades de registro de codas finais presentes em todo o material analisado. Esse baixo percentual, como destacamos anteriormente, mostra que as codas finais

de palavras foram – predominantemente – registradas. Assim, no que diz respeito ao preenchimento das posições silábicas com grafemas, pode-se inferir, no geral, a eficácia do trabalho pedagógico com a ortografia nas produções escritas analisadas.

Restou, portanto, um baixo percentual de omissões.

Mesmo assim, conforme destacamos, acreditamos que a ênfase, no trabalho pedagógico, em características que envolvem a complexidade do sistema ortográfico da língua seja, ainda, necessária, para que um domínio ainda maior das convenções ortográficas seja detectado ao final do Ensino Fundamental I. Como vimos, os não registros ortográficos ocorreram, justamente, em uma posição silábica complexa (a posição de coda) e, ainda, em pontos de relação entre fonologia e morfologia. Levar em conta tal complexidade no trabalho pedagógico poderia ter como efeito positivo uma diminuição ainda maior das omissões em que essa relação se faz presente. Especialmente porque a diminuição numérica de ambas as condições de coda não resultou em mudança na qualidade do tipo de omissão, já que, tendencialmente, as que envolveram complexidade fonológico-morfológica prevaleceram em todos os anos investigados. Dito de outro modo, possivelmente uma maior diversidade de práticas de letramento produzidas em contexto escolar (sobretudo aquelas em que a variação linguística seja destacada) poderia chamar a atenção das crianças para diferenças nas relações entre fonologia e morfologia na fala coloquial e na ortografia convencional.

Tomando como base os resultados a que chegamos, cabe ainda outro destaque: nem sempre instabilidades ortográficas como a ausência de registro de grafemas na posição de coda silábica pode ou deve ser vista como indício de problemas ou de dificuldades na escrita. Não havia queixas sobre as crianças cujos textos analisamos; tratava-se de crianças que, em seu contexto escolar, não apresentavam, do ponto de vista de seus professores, dificuldades escolares. Assim, as instabilidades de sua ortografia indicam, preferencialmente, uma escrita que, mesmo de certo modo distanciada das convenções ortográficas, se ancora em aspectos do funcionamento da língua, sobretudo os detectados em situações coloquiais de fala. Indicam, também, a necessidade de novas investigações que aprofundem a compreensão das instabilidades ortográficas em sua relação com os aspectos convencionais da escrita.

Tais destaques marcam diferenças no modo de interpretar a presença de instabilidades ortográficas em relação ao olhar predominantemente observado na

literatura – como indícios de dificuldades e de patologias –, já que as entendemos como constitutivas do processo de aquisição escrita.

Esse nosso modo de olhar permite concluir que, do ponto de vista clínico, a pesquisa fornece subsídios para as práticas fonoaudiológicas em avaliações, processos diagnósticos e intervenções voltadas à dimensão ortográfica da escrita em reflexões quanto ao cuidado com as relações diretamente estabelecidas entre a presença de omissões ortográficas e dificuldades de aprendizagem ou patologias. Tais relações não podem nem devem ser feitas por nenhum dos profissionais que, de algum modo, lidam com a dimensão ortográfica da escrita em seus trabalhos, já que nosso entendimento é o de que instabilidades são parte integrante do processo de aquisição da escrita e se encontram ancoradas em aspectos do funcionamento (muitas vezes opaco) da língua.

Levando em consideração nosso crescente interesse em melhor entender as relações entre características da língua e o funcionamento de instabilidades ortográficas da escrita, reconhecemos limitações em nosso trabalho, as quais poderiam ser contempladas em trabalhos futuros.

A primeira dessas limitações diz respeito ao fato de que nos voltamos para um único tipo de instabilidade (omissões) e em uma única posição silábica (a coda) de modo a verificar o efeito de relações entre fonologia e morfologia nesse tipo de instabilidade. Contudo, como se pôde ver em trabalhos com os quais dialogamos para comparação com os resultados a que chegamos, a morfologia se mostra atuante – de distintas formas – também, em outras posições silábicas (como ataque e núcleo) e, ainda, relacionada a outro tipo de instabilidade ortográfica (a substituição).

Em nosso entendimento, uma vez que aspectos morfológicos se relacionam a diferentes tipos de registros ortográficos não convencionais, um melhor conhecimento e uma melhor compreensão de como a morfologia da língua atua na ortografia por parte de professores do Ensino Fundamental I poderia resultar em um desempenho ortográfico mais apurado por parte das crianças. Desse modo, sugerimos que sejam realizadas investigações que apontem como aspectos fonológicos e morfológicos da língua se relacionam não somente com as omissões como, também, com outros tipos de instabilidades ortográficas.

Uma segunda limitação de nosso trabalho envolve uma característica não investigada nele: trata-se das diferentes classes gramaticais das palavras, nas quais

informações morfológicas atuam em posição de coda final. Devido à grande quantidade de dados analisados e ao tempo regulamentar de um trabalho de mestrado, tal característica não pôde ser levada em consideração. Mas ela deve ser investigada, para saber se haveria diferença na distribuição desse tipo de instabilidade conforme as palavras se classifiquem como verbos ou como nomes.

Esperamos, em síntese, que, dos resultados deste nosso trabalho, desdobrem-se investigações que se voltem para tantos outros pontos da ortografia em que relações entre fonologia e morfologia se apresentem nas convenções ortográficas, de modo a ampliar cada vez mais o que sabe dos efeitos dessas relações na escrita da criança. Esperamos, ainda, que nossos resultados sensibilizem pesquisadores não apenas do campo da Fonoaudiologia, mas também de campos como os da Educação, da Psicologia e da Linguística, para a importância do conhecimento dos múltiplos aspectos da língua nas práticas pedagógicas e clínicas com a dimensão ortográfica da escrita infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. C., CASELLA, E. B., FERRARO, A. A. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **CoDAS**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 123–131, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015068>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/9pNs8jkcHQT9zTxb3k3KnsF/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

AMARAL, A. S. *et al.* Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 13, n. 5, p. 846-855, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/6xm9gX8TNMhtWvZVn7NYH8j/>. Acesso em: 15 out. 2024.

VAZ, S; CHACON, L. Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes. **CoDAS**. v. 32, n. 2, e20180205, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018205>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/cBLjYVLJvgzkhqVrcWTtqXN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2025.

AMARANTE, M. V. *et al.* Comparação entre características fonológicas da sílaba em transposições ortográficas na escrita infantil e em metáteses na fala infantil. **Revista da ABRALIN**, [S. l.] v. 23, n. 2, p. 694–717, 2024. DOI:10.25189/rabralin.v23i2.2218. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2218>. Acesso em: 23 jan. 2026.

AMARANTE, M. V. *et al.* Ortografia dos fonemas // e /r/ em posições complexas na escrita infantil: uma análise comparativa. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n.6, p. e20190245, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019245>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/Br9hSCfkQDWf58VrrKMhs8v/?lang=en#>. Acesso em: 10 out. 2024.

ARAÚJO, K. N. *et al.* Omissão de letras: uma investigação das ocorrências nas produções escritas dos alunos do ensino médio pós pandemia. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 9, p. 99 - 108, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/download/387/327/507>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2018. p. 598 Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 31 jul.2025.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena Moura (Org.) **Gramática do português falado**. V. VII. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

BORBA, F. S. **Introdução aos estudos linguísticos**. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C.. Algumas questões de linguística na alfabetização. *in*: Universidade Estadual Paulista; Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**, São Paulo, Cultura Acadêmica, v.2, p.72 - 83, 2011 Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CHIARAMONTE, T. C., CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0314–0327, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14610. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14610>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CHACON, L.; PEZARINI, I. O. . Gradiência na correspondência fonema/grafema: uma proposta de caracterização do desempenho ortográfico infantil. In: Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César; Marília Piazzzi Seno; Simone Aparecida Capellini. (Org.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem: parte IV**. 1 ed. São José dos Campos, São Paulo: Pulso, 2018.

CHACON, L., SILVA, M. A. A. Omissão ortográfica na escrita infantil: relação entre posição silábica e escolaridade. **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 20, p. 29-54, 2022. DOI: 10.22481/el.v20i1.12064. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12064>. Acesso em: 12 out. 2024.

CHACON, L.. Características linguístico-discursivas da escrita: um olhar para a escrita infantil. In: Alessandra Jacqueline Vieira; Alessandra Del Ré; Rosângela Nogarini Hilário. (Org.). **E por falar em linguagem da criança...** 1ed. Porto Alegre: Zouk, 2023, v. 1, p. 44-58. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/274938/001199023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 mai. 2025.

CHACON, L. “Alguma coisa está [sempre] fora da ordem” (Entrevista com Lourenço Chacon). [Entrevista cedida a] Aline Suelen Santos Sabatini, Cristiane Carneiro Capristano e Elaine Cristina de Oliveira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 47, n. 2, p. e80193, 2025. DOI:<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v47i2.80193> Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/80193>. Acesso em: 16 jan. 2026.

CRUZ, R. C. F.. Levantamento das omissões ortográficas na escrita infantil. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 8, n. 2, p. 153–160, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.2.153-160. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16707>. Acesso em: 21 ago. 2025.

DA SILVA, S. S., MIRANDA, A. R. M.. Os erros (orto) gráficos das soantes palatais. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 25, n. 1, p. 87-105, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/212642> Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/download/212642/200754/666703>. Acesso em: 23 ago. 2025.

DONICHT, G., CERON, M. I., KESKE-SOARES, M. Erros ortográficos e habilidades de consciência fonológica em crianças com desenvolvimento fonológico típico e atípico. **CoDAS**, São Paulo, v. 31, e20170212, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018212>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/codas/a/cqR98zvts5RqJmZzzJRzKSp/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2024.

GOULART, T. P. D.; MIRANDA, A. R. M. Morfologia e ortografia no processo de ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental: um estudo à luz do Modelo de Redescritção Representacional de Karmiloff-Smith. **Letrônica**, v. 18, n. 1, p. e47902-e47902, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2025.1.47902>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/47902>. Acesso em: 03 fev. 2026.

LEMLE, M. **Guia teórico do Alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009

MATEUS, M. H. M.; ANDRADE, E. **The phonology of portuguese**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e morfologia. **Letras**, [S. l.], n. 36, p. 151–168, 2008. DOI: 10.5902/2176148511971. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11971>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MIRANDA, A. R. M. As sílabas complexas: fonologia e aquisição da linguagem oral e escrita. **Fórum linguístico**, v. 16, n. 2, p. 3825-3848, 2019. DOI: 10.5007/1984-8412.2019v16n2p3825. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3825>. Acesso em: 15/04/2026

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto) gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e221615, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698221615>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3trLgDyBBZWB466FLHFxtz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MIRANDA, A. R. M.; PACHALSKI, L.; RICHETTI, L. S. Os dígrafos do português na escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Forum linguístico. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**, 2023. p. 8727-8745, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e85764>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/85764>. Acesso em: 04 nov. 2024.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NAVA MARTÍNEZ, R. Development of writing for encoding and decoding in primary school children from Mérida, Yucatán. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ.** ; v. 11, n. 22, p. e056, 2021 DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.921>. Disponível em: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/921>. Acesso em: 19 nov. 2025.

NOGUEIRA, D. M.; CÁRNIO, M. S. Programa fonoaudiológico em compreensão leitora e ortografia: efeitos na ortografia em disléxicos. **CoDAS**, São Paulo, v. 30, n. 2 p. e20170077, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017077> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/3mdsXrq85vSLsZ44pNBWwCb/?lang=pt#>. Acesso em: 04 nov. 2024.

PACHALSKI, L., MIRANDA, A. R. M. Conhecimento fonológico na aquisição da escrita: um estudo sobre os erros (orto) gráficos em textos de crianças do ciclo de alfabetização. **ReVEL**. [S. l.], vol. 17, n. 33, p.137-0160, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/b4ecb21e8166d5107fe10ea4639c3ff1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

PACHALSKI, L., MIRANDA, A. R. M. Sílabas complexas na escrita de crianças dos anos iniciais: Indícios sobre o acesso às estruturas intrassilábicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 4, p. 868-892, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/21278>. Acesso em: 26 ago. 2025

PALOMBO, AL; CUADRO, A; COSTA BALL, D. Programa de intervención para la mejora de la ortografía en palabras regladas y arbitradas en escolares. **[PEL]**. v. 61, n. 3, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.8>. Disponível em: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/67415>. Acesso em: 19 nov. 2025.

PALOMBO, AL; CUADRO, A. Efecto de un programa de intervención en alumnos con desempeño ortográfico descendido. **Folios**. v.57, p. 69-82, 2023. Spanish. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.57-14453>. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/14453>. Acesso em: 21 nov. 2025.

PARANHOS, F. C. Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal. 2014. 170 fl. **Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)** – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

PASCHOAL, L., CHACON, L. Influência da transparência e da opacidade na ortografia de fonemas fricativos. **CoDAS**. São Paulo, p. e20210212, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021212pt> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/hFFTDWJhDw7ZQcmrmZB7fSg/?lang=pt#:~:text=Os%20erros%20ocorreram%20em%20maior,de%20grafemas%20para%20cada%20fomena>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SELKIRK, E. O. The syllable. *In*: HULST, F. V., SMITH, N. ***The structure of phonological representations***. Dordrecht: Foris, p. 337-379, 1982.

SOARES, A. J. C.; SANTOS, G. H. C.; BEFI-LOPES, D. M. Desempenho em decodificação e escrita de crianças com transtorno do Desenvolvimento da Linguagem: dados preliminares. **CoDAS**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. e20220318, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232022318pt>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/tPpxJ6FhZ8jzLcGkCHxjnQK/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2024.

VAZ, S.; CHACON, L. Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes. **CoDAS**. São Paulo, v.32, n.2, p. e20180205, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018205>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/cBLjYVLJvgzkhqVrcWTtqXN/?lang=pt> . Acesso em: 26 jan. 2026.

VITTI, M. E. G., CHACON, L., AMARANTE, M. V. Aspectos fonético-fonológicos da língua em inserções ortográficas na escrita da criança. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e7978, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-190. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7978>. Acesso em: 03 nov. 2024.