

ARTIGO | Fluxo contínuo

Análise ortográfica em textos do Enem: evidências da integração de múltiplos padrões

Spelling analysis in texts of the Enem: evidence of the integration of
multiple partners

*Análisis ortográfico en textos en el Enem: evidencia de la
integración de múltiples estándares*

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
Ana Luiza de Souza Couto
Luíza Vignoli Lacerda

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar, categorizar e quantificar erros ortográficos em redações de candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2018. Como metodologia, foi utilizada a abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019). O arcabouço teórico desta pesquisa foi pautado na Teoria da Integração de Múltiplos Padrões – IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; 2021). Como resultados, foram encontrados erros ortográficos nos níveis segmental e suprasegmental. Tais erros apontam para a necessidade de se trabalhar com a ortografia por meio de práticas didáticas sistematizadas e reflexivas que levam o aluno a refletir sobre a própria língua.

Palavras-chave: Enem; ortografia; múltiplos padrões.

ABSTRACT

The aim of this article is to identify, categorize and quantify spelling errors in essays by candidates for the 2018 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). As a methodology, the quali-quantitative approach was used (PAIVA, 2019). The theoretical framework of this research was based on the Theory of Integration of Multiple Patterns – IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; 2021). As a result, spelling errors were found at the segmental and suprasegmental levels. Such errors point to the need to work with spelling through systematized and reflective didactic practices that lead students to reflect on their own language.

Keywords: Enem; spelling; multiple patterns.

RESUMEN

El propósito de este artículo es identificar, categorizar y cuantificar las faltas de ortografía en los ensayos de los candidatos al Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) en el año 2018. Como metodología, se utilizó el enfoque cuali-cuantitativo (PAIVA, 2019). El

marco teórico de esta investigación se basó en la Teoría de Integración de Patrones Múltiples - IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; 2021). Como resultado, se encontraron errores ortográficos en los niveles segmental y suprasegmental. Dichos errores apuntan a la necesidad de trabajar la ortografía a través de prácticas didácticas sistematizadas y reflexivas que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre su propia lengua.

Palabras-clave: Enem; ortografía; patrones múltiples.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, tem como objetivo não só avaliar o desempenho de estudantes ao final da educação básica, mas também selecionar candidatos ao Ensino Superior. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), o Enem recebeu mais de 6,7 milhões de inscrições no ano de 2018, as quais se referem a candidatos a vagas em universidades públicas e privadas brasileiras e, algumas, no exterior, como em Portugal. Portanto, é uma importante avaliação externa, de grande alcance, que, inclusive, serve como guia para as práticas de ensino em sala de aula, nos diversos níveis de ensino (VICENTINI, 2015).

Dentre os componentes avaliados no Enem, a escrita tem grande destaque, uma vez que a produção de uma redação do tipo textual dissertativo-argumentativo tem valor de 1000 pontos e pode ser um diferencial na conquista de vaga no Ensino Superior. Compreendemos, assim, que o texto produzido durante o referido exame revela, na maioria das vezes, a tentativa da melhor *performance* do candidato. Conforme mostrado nos estudos de Graham e colaboradores (2021), ocorre alta motivação para a escrita quando o discente está sendo avaliado e/ou quando há incentivo social para que a redação seja elaborada. Dessa forma, as redações do Enem constituem importante material de análise e pesquisa, devido ao fato de que os erros ortográficos¹ ali encontrados podem refletir dificuldades não superadas durante o Ensino Básico. Assim, esse material permite um olhar para o futuro, ou seja, para o perfil do candidato que vislumbra o Ensino Superior, e, ao mesmo tempo, permite um olhar para o passado, considerando esse candidato como um aluno que cumpriu anos de escolaridade no Ensino Fundamental e Médio.

¹ Compreendemos como erros as escritas que fogem à norma ortográfica convencional. Em outras palavras, o erro, neste artigo, é assumido como “elemento revelador do processo de aprender”. Trata-se de “um processo de análise e reorganização, e pode auxiliar aqueles que estudam a aquisição da linguagem a investigar o saber construído” por parte do aluno (MIRANDA, 2010, p.4).

Dentre os diversos componentes avaliados na redação do Enem, a ortografia é um dos menos tangenciados nos manuais didáticos, nos “cursinhos” de preparação para o Enem e nas demais práticas voltadas ao ensino da produção textual. No entanto, antes de ser um aspecto menor, a escrita correta das palavras pode suscitar questões importantes para a avaliação do texto e a compreensão, no material escrito, das hipóteses ortográficas dos alunos. Considerando como objeto de estudo a ortografia na produção textual dos candidatos prestadores do Enem do ano de 2018, já que uma parte desses textos se tornou pública, este artigo tem como objetivo identificar, categorizar e quantificar os erros ortográficos por eles cometidos no ano citado, a fim de conhecermos melhor o funcionamento da ortografia nessas redações.

Como hipótese, este trabalho busca defender que os erros ortográficos, que emergem em uma situação formal, são, em maioria, produções instáveis (ou seja, palavras cuja representação não está consolidada na cognição do indivíduo) que não foram superadas na educação básica. Tais erros criam a necessidade de um olhar mais atento, tanto às práticas de ensino, quanto às ações de letramento. Como suporte teórico, utilizamos a Teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP) proposta por Treiman e Kessler (2014; 2021). A partir desses resultados, conjugados à teoria adotada, pretendemos refletir sobre caminhos de prática, considerando o imperativo de se trabalhar com a ortografia de forma sistemática, durante todo o ensino básico.

Além desta introdução, este artigo está organizado nas seguintes seções: O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as competências avaliadas; a perspectiva teórica, composta por duas seções, a saber: Relações ortográficas no Português Brasileiro e Teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP); Análise dos dados e discussão dos resultados; e Ortografia: caminhos de práticas. Por fim, há as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as competências avaliadas

No Enem, os candidatos precisam responder questões de múltipla escolha e, também, elaborar um texto do tipo dissertativo-argumentativo de acordo com o tema selecionado previamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A redação é avaliada em 1000 pontos e é corrigida por uma equipe de avaliadores, montada e treinada pelo INEP. Esta equipe de avaliadores recebe um Manual de correção da redação (BRASIL, 2020) durante o treinamento, sendo vedada sua divulgação para o público. No entanto, no ano de 2020, devido à necessidade de isolamento social, por causa da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, à paralisação das escolas, o INEP optou por divulgar esse documento, com intuito de auxiliar os candidatos a estudarem para o Enem durante o período de isolamento. Com a divulgação pública do Manual, vimos a possibilidade de tornar as redações completas e alguns excertos de redações de candidatos disponíveis nesse documento como um objeto de investigação.

De acordo com o Manual de correção da redação (BRASIL, 2020), destinado ao corretor, os textos produzidos pelos candidatos são avaliados em cinco competências, que valem 200 pontos cada, a saber: Domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (Competência 1); Adequação ao gênero textual e ao tema (Competência 2); Projeto de texto e Argumentação (Competência 3); Coesão e coerência (Competência 4); e Proposta de intervenção para o tema abordado (Competência 5). Além dessas competências, há as situações que levam o candidato à nota zero, como cópia, fuga ao tema, texto insuficiente, não atendimento ao tipo textual, desenhos, texto em língua estrangeira, entre outros. Neste artigo, daremos enfoque à primeira competência (doravante C1), pois é nela que é avaliado o domínio ortográfico do candidato.

Na C1, segundo o Manual de correção (BRASIL, 2020), é avaliada a estrutura sintática do texto, como a justaposição e a quebra sintática de orações. Neste aspecto, é aceito até um erro na estrutura sintática, sem que o candidato seja penalizado na primeira competência. Além disso, na C1, também se contabilizam os desvios gramaticais, de escolha vocabular, adequação à escrita formal, pontuação, separação silábica e ortografia. Deste segundo grupo, são aceitos, no máximo, dois erros em toda a redação, para que o estudante tire nota máxima - 200 pontos - na competência. Caso o

candidato cometa mais de um erro na estrutura sintática e/ou mais de dois desvios, será avaliado se ele teve “poucos”, “alguns” ou “muitos” desvios e se a estrutura sintática é “inexistente”, “deficitária”, “regular”, “boa” ou “excelente”, para que seja atribuída sua nota. Para zerar a C1, o texto precisa ser incompreensível, ao ponto de faltar estrutura sintática.

E a ortografia? Qual o lugar da escrita convencional das palavras na produção escrita do Enem? Neste exame, a ortografia assume a posição de desvios de convenção da escrita, atrelados aos desvios gramaticais (regência, concordância, paralelismo, pontuação), aos de escolha de registro (informalidade e oralidade) e aos erros de escolha vocabular (escolhas lexicais) (BRASIL, 2020). Os elementos que são considerados na correção da Competência 1 estão organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Elementos de correção da Competência 1

Elementos	Tipos e subtipos de desvios	
Estrutura sintática	Truncamento de períodos	
	Justaposição de oração e/ou períodos	
	Excesso, duplicação e/ou ausência de elementos sintáticos	
Desvios	Convenções da escrita	ortografia, acentuação, hífen, letra maiúscula e minúscula, separação silábica (translineação)
	Gramaticais	regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, pontuação, paralelismo, emprego de pronomes, crase
	Escolha de registro	informalidade e marca de oralidade
	Escolha vocabular	escolhas lexicais imprecisas

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2020).

Observamos, no Quadro 1, que, no Enem, o termo “ortografia” refere-se à grafia de palavras, em termos da escolha do grafema a utilizar para escrever determinada palavra. Diferente do Enem, que classifica as normas ortográficas como “Convenções da escrita” em cinco subcategorias, sendo a ortografia uma delas, como indica o Quadro 1, este artigo considera ortografia o conjunto de regras relacionadas à escrita ortográfica do português brasileiro, no qual está

inclusa a acentuação, o uso de letra maiúscula e minúscula, do hífen e a escrita da palavra (ortografia).

A ortografia, frequentemente, é tida como algo desnecessário, que não precisa ser cobrado, e, muitas vezes, não possui lugar consolidado nas gramáticas e nos livros didáticos (COUTO, 2020; CASTRO; COUTO, 2021). No entanto, como observado nos critérios de correção da redação do Enem, a ortografia está no mesmo nível de desvios gramaticais, tais como erros de regência e concordância verbal e nominal, de uso da crase e, também, de escolha vocabular e registro, sendo nítida a importância do domínio ortográfico para que o candidato do Enem consiga uma nota satisfatória na redação. Isso evidencia que “o domínio do padrão gráfico da língua é um conhecimento valorizado e exigido não só pela escola, mas também pelas práticas sociais que envolvem a escrita em sua modalidade formal” (SARTORI; MENDES; COSTA, 2015).

Por isso, os discentes concluintes do Ensino Médio (doravante EM) precisam ter um conhecimento sólido da ortografia do português. Infelizmente, isso não é o que acontece, pois há falta de direcionamento para esse conteúdo em sala de aula (LACERDA; COUTO; OLIVEIRA, 2021) e, conseqüentemente, precário domínio da ortografia evidente em textos dos alunos do EM (SARTORI; MENDES; COSTA, 2015). Para compreender melhor os erros ortográficos nas redações dos candidatos ao Enem 2018, nas próximas seções, abordaremos as relações ortográficas do português brasileiro e a Teoria de Integração de Múltiplos Padrões (IMP), a qual apresenta uma visão contemporânea sobre a relação entre os padrões ortográficos e a aprendizagem da ortografia.

Relações Ortográficas no Português Brasileiro

Desde Lemle (1995), passando por Morais (1998), Oliveira (2005), Nóbrega (2013), as pesquisas sobre ortografia do português brasileiro (doravante PB) voltam-se para os seguintes aspectos: a) os diferentes tipos de relação entre letra/som (ou grafema/fonema); e b) a categorização dos tipos de erros. Tais estudos trouxeram grandes contribuições, especialmente, por fomentar a compreensão da organização da ortografia e dos erros ortográficos

(LEMLE, 1995; MORAIS, 1998; OLIVEIRA, 2005; NÓBREGA, 2013). Entretanto, esses estudos deixam em aberto a razão de haver muitos erros que não se encaixam em nenhuma categoria e não apontam as intervenções cabíveis aos desvios persistentes. Além do mais, um mesmo erro ortográfico pode-se encaixar em diversas categorias, evidenciando, portanto, os múltiplos padrões da ortografia.

A profundidade ortográfica do PB, ou seja, a relação entre fonema e grafema, é classificada como de relativa transparência (SOARES, 2018). Isso significa que a ortografia do PB é transparente, pois há casos de relação direta entre fonema e grafema (o som /p/ é representado apenas pelo grafema <p>), e relações contextuais (o fonema /g/ é representado por <gu> diante de <e> e <i>). No entanto, esta transparência é relativa, pois há relações arbitrárias entre sons e letras (o fonema /s/ pode ser representado por <s>, <ss>, <ç> e <c> independente do contexto). É importante lembrar que esta classificação é também comparativa a outras línguas. O inglês, por exemplo, trata-se de uma língua opaca.

Estudos apontam que, de acordo com a profundidade ortográfica de determinada língua, o percurso de aprendizagem da ortografia pode seguir caminhos diversos (MAJORANO *et al.*, 2021; RUSSAK; ZARETSKY, 2022). Majorano e colaboradores (2021), por meio de um estudo experimental e descritivo, apontam que a aprendizagem da escrita pode progredir com velocidade divergente em diferentes línguas a depender da profundidade ortográfica e, também, dos currículos escolares.

No que diz respeito às relações ortográficas do PB, Lemle (1995) e Soares (2018) apontam que há relações entre fonema e grafema que são regulares - ou biunívocas -, regulares contextuais e, por fim, irregulares. Além destas três, Morais (1998) propõe, também, as regulares morfológico-gramaticais. Apresentamos, no Quadro 2, exemplos de tais relações.

Quadro 2 – Relações ortográficas do PB²

Relações	Definição	Exemplos
Regulares (biunívocas)	um som é representado por apenas um grafema	/p/ -> p Ex.: pato, sapo /b/ -> b Ex.: beco, cabo
Regulares contextuais	o contexto prevê qual grafema será utilizado	/k/ -> c antes de a, o, u Ex.: cavalo, cubo, sacola.
Regulares morfológico-gramaticais	a correspondência entre sons e grafemas é definida por regras morfológico-gramaticais	-esa -> adjetivos que indicam o lugar de origem Ex.: francesa, portuguesa -eza -> substantivos derivados de adjetivos Ex.: pobreza, beleza.
Irregulares	mesmos sons podem ser representados por diferentes grafemas	/s/ -> ss, c, ç, sc, sç, x, xc Ex: assento, acento, ruço, crescer, cresço, máximo, exceção

Fonte: Elaborado a partir de Lemle (1995), Morais (1998) e Soares (2018).

Compreender tais relações é importante para pensar a organização do ensino da ortografia que, neste artigo, se refere ao PB.

No entanto, vale ressaltar que não podemos ficar presos a relações ortográficas, visto que os erros ortográficos dos alunos podem ir além de tais relações (CASTRO; COUTO, 2021). O discente, durante o percurso da aprendizagem da ortografia, pode-se utilizar de diversos conhecimentos para grafar determinadas palavras, como conhecimentos lexicais, gráficos, semânticos, entre outros. Isso evidencia os múltiplos padrões relacionados à ortografia. Tal perspectiva será elucidada na próxima seção.

Teoria da Integração de Múltiplos Padrões (IMP)

Na busca por compreender melhor os desvios ortográficos dos candidatos ao Enem, em uma visão que não se limite às tradicionais categorizações, mas sim que considere a multiplicidade da ortografia, adotamos a Teoria de Integração de Múltiplos Padrões - IMP - (TREIMAN; KESSLER, 2014). De acordo com esta teoria, a ortografia é constituída por múltiplos padrões e o conhecimento sobre a ortografia da língua é construído

² Para mais exemplos destas relações ortográficas, favor consultar Lemle (1995), Morais (1998) e Soares (2018).

através da relação entre esses padrões e dos seus usos. Em relação à aprendizagem da ortografia, a IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; 2021; CASTRO, 2022) postula que pode haver dois caminhos para que seja compreendida pelos alunos:

a) aprendizagem implícita ou estatística - por intermédio do conhecimento dos padrões da língua e da memorização de palavras que fogem desse padrão (TREIMAN; KESSLER, 2014, 2021; TREIMAN *et al.*, 2018);

b) aprendizagem explícita - através de instruções formais acerca dos padrões ortográficos (TREIMAN; KESSLER, 2014, 2021).

Essa teoria considera que o domínio ortográfico se consolida quando o aprendiz relaciona múltiplos padrões, tais como morfológicos, etimológicos, fonológicos e outros, aos conhecimentos ortográficos. Isso porque, ao identificar, por exemplo, a morfologia de uma palavra nunca escrita antes, o aluno consegue ter indícios de como se dará a grafia adequada dessa palavra (CASTRO; COUTO, 2021). A exemplo disso, tem-se que, se o discente não sabe a ortografia de “sergipano”, mas conhece a palavra “Sergipe” e identifica que o primeiro termo é derivado do segundo, ele tem mais chances de acertar a ortografia da palavra, uma vez que o reconhecimento da morfologia pode impedir que o estudante escreva “serjipano” e cometa um desvio ortográfico. Isso acontece, porque a raiz do termo serg- se mantém a mesma, enquanto os morfemas são acrescentados ou retirados e, por causa da existência de padrões como esse, o escritor não precisa memorizar todas as palavras de sua língua para acertar sua ortografia, mas sim compreender padrões e relacioná-los.

A IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014, 2021), portanto, considera que o aprendizado das relações ortográficas tem base estatística, ou seja, é consequência da recorrência e repetição de padrões. Uma vez que o aluno conhece um grupo de palavras semelhantes quanto à forma, passa a organizar essas palavras em seu léxico mental em uma rede de associação de padrões. Uma nova palavra, quando aprendida, poderá ser encaixada naquele mesmo esquema. A Teoria da Integração de Múltiplos Padrões traz muitas vantagens, dentre elas, maior compreensão das relações estabelecidas na língua pelo aprendiz da ortografia e o papel do indivíduo nesse processo de aprendizagem (TREIMAN; KESSLER, 2014, 2021).

Ao considerar a redação do Enem como um contexto formal da escrita, notamos que os erros ortográficos nela encontrados emergem do conhecimento de padrões ortográficos de alunos concluintes da educação básica. A partir desse conhecimento, podemos refletir sobre as dificuldades não superadas pelo estudante durante o Ensino Básico e, ao mesmo tempo, ter um olhar para o futuro, por meio de proposições didáticas para o ensino da ortografia. Na próxima seção, detalharemos a Metodologia da pesquisa aqui relatada.

Metodologia

Este artigo toma por base a abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019), do tipo pesquisa descritiva (ANDRADE, 2010), com intuito de avaliar os erros ortográficos encontrados em redações do Enem, contidas no Manual de correção da redação (BRASIL, 2020). Conforme informado anteriormente, o Manual é composto por seis documentos, referentes a cada uma das cinco competências e aos critérios que levam à nota zero.

Embora tenhamos uma visão parcial, pois estamos analisando as redações inseridas no Manual, para exemplificação, a amostra representa uma alternativa possível para a análise de erros ortográficos, uma vez que, nesse Manual, são colocados exemplos de textos de todos os níveis – notas de 0 a 200 -, para cada uma das cinco competências.

Assim, consideramos que a coleta feita constitui um bom recorte do *corpus* total (situação geral dos educandos brasileiros), por, justamente, representar candidatos de todos os níveis de proficiência em redações do modelo utilizado no Enem. Tal procedimento se justifica porque o INEP não disponibiliza *on-line* o quantitativo total das redações. Cabe ressaltar a importância de serem analisadas as produções de alunos nesse evento de avaliação, um contexto no qual o estudante está tentando um lugar na universidade. Portanto, as dificuldades que emergem, naquele momento, são indícios do que permanece após o término do ensino básico.

Em uma primeira análise dos documentos, foram identificados 201 redações e excertos de redações dos candidatos do Enem de 2018. Após isso, catalogamos, em uma planilha do *Excel*, todos os desvios ortográficos encontrados nos textos. As categorias foram construídas a partir da análise dos

dados, sendo excluídos erros que não se enquadravam nas categorias macro (Quadro 3), conforme explicitado mais abaixo. Optamos por essa exclusão, pois esses erros necessitam de reflexões teóricas que vão além do escopo deste artigo. Ressaltamos que contabilizamos os erros de acordo com sua ocorrência: por exemplo, se em uma mesma palavra havia dois erros ortográficos, um de acento e o outro de segmentação, o mesmo vocábulo foi contabilizado duas vezes.

Quadro 3 – Classificação dos erros ortográficos

Macrocategoria	Categorias	Exemplo
Acento	Ausência de acento	varios, excluida, tecnologicos
	Inserção de acento	nós (nos), gratuitos, influenciando
	Troca do lugar do acento	facíl, rôbos, usuário
	Substituição do diacrítico	excelencia, ninguês(ninguém), influenciaveis
Processos segmentais	Inserção de letra	algoritimos, descidi, internete
	Apagamento de letra	tira (tirar), abituada, bricadeiras
	Substituição de letra	nuvidades, precão (pregam), fazelidade (facilidade)

Fonte: Elaboração própria.

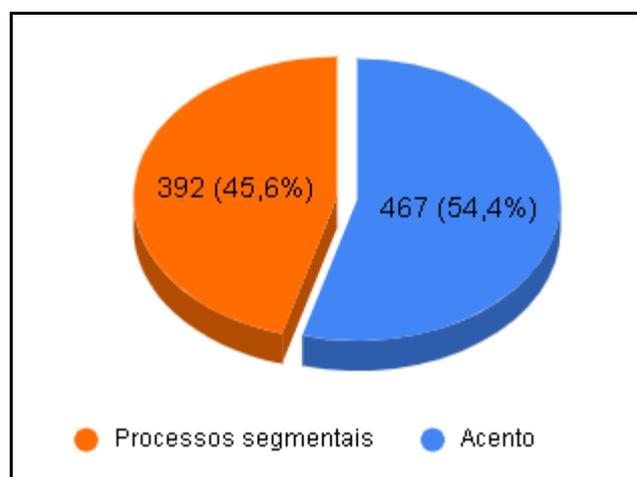
Os desvios ortográficos excluídos, para fins metodológicos de análise, são relacionados à segmentação, ao não uso ou troca de diacrítico, como til e cedilha, a marcas específicas de oralidade, a erros relacionados a aspectos gráficos, como troca de letra maiúscula e minúscula e, por fim, a palavras estrangeiras. O total de dados excluídos foi de 104 erros, que representam 10,80% do total de 963 erros ortográficos. Na próxima seção, analisamos os 859 erros de acordo com a classificação apresentada no Quadro 3.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Nesta seção, realizamos uma análise descritiva dos dados. Como, neste trabalho, priorizamos as discussões qualitativas desses dados, visando à reflexão sobre a aprendizagem da ortografia, consideramos pertinente a análise descritiva.

Conforme já relatado na Metodologia, no total de textos analisados, foram encontrados 963 erros ortográficos. Dentre eles, 104 (10,80%) foram excluídos desta análise, pois se encaixavam em categorias que optamos a não analisar neste trabalho, como segmentação (39; 4,05%), diacrítico (39; 4,05%), marcas específicas de oralidade (15; 1,56%), aspectos gráficos (3; 0,31%) e palavras estrangeiras (8; 0,83%). A análise, portanto, foi realizada com base em dados oriundos dos 859 erros (88,68% do total de 963). Os erros ortográficos foram subdivididos em duas macrocategorias, relacionadas a processos segmentais³ e suprasegmentais⁴: 1) processos segmentais; e 2) acento, como representado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Macrocategorias dos erros ortográficos em redações do ENEM



Fonte: *Corpus da pesquisa.*

Observamos que a quantidade de erros de acento gráfico (54,4%) foi maior do que a que envolve processos segmentais (45,6%). Esse resultado está de acordo com os achados de Couto e Oliveira (2020), que mostram que o acento é um dos principais erros que persistem ao longo da escolarização e um dos grandes desafios para o professor. Falaremos do acento gráfico mais a frente. A seguir, discutimos os erros que envolvem processos segmentais, que também apresentaram alta ocorrência (45,6 %) de três tipos de erros, (1)

³ Segmental refere-se “aos segmentos consonantais e vocálicos como unidades discretas da representação seja fonética ou fonológica”. (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p.199)

⁴ Suprasegmental refere-se ao “nível de representação em que os elementos analisados se sobrepõem aos segmentos consonantais e vocálicos do nível segmental”. (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p.207)

Inserção de segmento; (2) Apagamento de segmento; (3) Substituição de segmento.

A Tabela 1 ilustra o total de erros que envolvem os processos segmentais:

Tabela 1 – Erros envolvendo processos segmentais

Macrocategoria	Categorias	N	%
Processos segmentais	(1) Inserção de segmento	77	19,64%
	(2) Apagamento de segmento	139	35,46%
	(3) Substituição de segmento	176	44,90%
Total		392	100,00%

Fonte: *Corpus da pesquisa.*

Na Tabela 1, observa-se o valor bruto (*N*) dos erros envolvendo os processos segmentais, ou seja, a quantidade de ocorrência, atrelado à porcentagem (%) desses desvios. Dentre estes processos, observamos que a maior recorrência é (1) substituição de segmento, seguida pelo (2) apagamento e, por último, pela (3) inserção.

O tipo de erro segmental mais frequente foi a substituição (44,90 %). Neste tipo, observamos a ocorrência de trocas envolvendo relações irregulares, como em “excessões”; regulares, a exemplo de “mamdando”, e pela proximidade sonora, como em “precão” (pregam).

Nesta categoria, podemos inferir a hipótese do indivíduo considerando as relações que ele estabelece com a fala e com a organização ortográfica. Dentro da categoria substituição, há erros relacionados à semelhança fonética, como, no exemplo acima, “precão” (pregam), justificada pela proximidade sonora, já que [k] e [g] são sons iguais em ponto (velar) e modo de articulação (oclusivas) e se diferenciam apenas pelo vozeamento, sendo o primeiro desvozeado e o segundo vozeado. Outra causa comum da substituição são as relações irregulares, por exemplo, “essecivamente” (excessivamente). Um erro que também pode ser motivado pela fala, pois os grafemas <xc>, <ss> e <c> são representados pelo som [s]. Há, portanto, concorrência para a grafia do som [s], que pode ser como <xc>, <ss> e <c>, o que pode levar o aluno a usar o grafema que seja mais conhecido por ele, no caso do exemplo, o <ss> e o

<c> “essecivamente”. Além disso, entendemos que o aluno generalizou uma regra ortográfica ao usar o grafema <c> para representar o som de [s]. Isso porque ele sabe que o <c> diante de <i> tem o som de [s].

Seguida à substituição, a categoria com maior percentual foi o apagamento. Os apagamentos ocorreram principalmente relacionados à variação sonora na fala, em casos como “pesquisa” (pesquisar) e “gravamo” (gravamos), já que as pronúncias se dão, respectivamente, como [pes.'ki.zə]⁵ e [gra.'vã.mu], ou seja, o <r> e o <s> finais são apagados. Essa supressão corrobora pesquisas que apontam que o apagamento do R- final em verbos é um fenômeno comum na fala (OLIVEIRA, 1997). Também, há de se considerar a violação do padrão silábico, nos casos como “envidas” (enviadas), em que a ocorrência de uma sequência complexa de semivogal e vogal resultou em simplificação, aproximando-se do padrão da sílaba canônica CV (consoante-vogal).

A próxima categoria de erro, inserção, ocorreu em muitos casos, devido ao padrão silábico, assim como discutido acima, o que justifica escritas como “algoritimo” (algoritmo), “gerande’ (grande), também prezando pela canonicidade da sílaba CV. Nestes dois exemplos, levantamos a reflexão sobre como o indivíduo manipula diversas informações para grafar determinada palavra, como o conhecimento sobre o padrão silábico do PB. Isso evidencia os múltiplos padrões que fazem parte do processo de aprendizagem da ortografia (TREIMAN; KESSLER, 2014; 2021). Observamos, além disso, casos de inserção também influenciados pela pronúncia, como em “nóis”, em que a semivogal aparece em alguns dialetos e isso é, por vezes, transposto para a escrita. Para além disso, há casos de substituição, apagamento e inserção que se configuram como hipercorreção⁶.

Os erros de hipercorreção ocorrem justamente pela tentativa de acerto. É como se, ao tentar acertar, o aluno errasse, “passasse do ponto” da norma ortográfica. Esse tipo de desvio foi visto em vocábulos como (1) “ascesso” (acesso), (2) “eleminado” (eliminado), (3) “seos” (seus), (4) “mas” (mais), entre

⁵ Nessas transcrições, consideramos a variação linguística de Belo Horizonte - Minas Gerais, pois, em outras regiões geográficas, como o Rio de Janeiro- RJ, sabe-se que há ocorrência de [j] no final de sílaba.

⁶ Termo amplamente utilizado na sociolinguística, definido por Labov (2008, p.155) como um “termo para indicar uma aplicação equivocada de uma regra aprendida imperfeitamente”.

outros. Aqui, percebemos, em “acesso”, que, provavelmente, o estudante já tenha tido contato com termos como “adolescente”, que, apesar de serem pronunciados por apenas um som [s], é grafado com duas letras “sc”, algo que é irregular no PB e, por isso, difícil de prever. Desse modo, na tentativa de acertar a escrita de “acesso”, o aluno cometeu uma hipercorreção, ao escrever “acesso”. Com os exemplos dois e três, acima, notamos que, na fala, frequentemente há o alçamento⁷ de vogais, como em “menina” - [mi.'ni.nə] - e “jogos” - [ˈʒo.gʊs] . Como, muitas vezes, tais palavras, pronunciadas com [i] e [ʊ], são grafadas com <e> e <o>, respectivamente, instaura-se, neste caso, uma generalização dessa regra ortográfica que, na perspectiva do aluno, pode ser aplicada em outros contextos, como no caso das hipercorreções “eliminado” (eliminado) e “seos” (seus).

No erro da grafia “mas” para representar “mais”, há um caso de hipercorreção por apagamento. Nessa situação, não há, em primeiro plano, interferência da fala, pois, em geral, os falantes pronunciam [ˈmaɪs]⁸ quando se referem ao advérbio e, também, à conjunção. Aqui, há uma generalização de uma regra em que, se os falantes falam “mais” e escrevem “mas”, o discente pode ir pelo caminho da hipercorreção e escrever “mas”, mesmo que seja para representar “mais”, o advérbio. Isso, portanto, ocorre pelo fato de que as duas palavras têm a mesma pronúncia, o que poderia resultar em uma mesma escrita, na hipótese do aprendiz. Assim, o aluno faz um apagamento indevido, por hipercorreção.

Na Tabela 2, apresentamos os erros que envolveram o acento gráfico. Esses erros foram classificados em quatro categorias: (1) Ausência de acento; (2) Inserção de acento; (3) Troca do lugar do acento; (4) Troca do diacrítico.

⁷ Refere-se a “um fenômeno fonológico que envolve a elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias-altas [e] e [o] que se realizarão como as vogais altas [i] e [u]” (CRISTÓFARO-SILVA, 2017, p. 49).

⁸ Nessas transcrições, consideramos a variação linguística de Belo Horizonte - Minas Gerais, pois, em outras regiões geográficas, como o Rio de Janeiro- RJ, sabe-se que há ocorrência de [j] no final de sílaba.

Tabela 2 – Erros envolvendo o acento gráfico

Macrocategoria	Categorias	N	%
Acento	(1) Ausência de acento	334	71,52%
	(2) Inserção de acento	95	20,34%
	(3) Troca do lugar do acento	35	7,49%
	(4) Troca do diacrítico	3	0,64%
Total		467	100,00%

Fonte: *Corpus da pesquisa.*

Na Tabela 2, observa-se, igualmente, o valor bruto (*N*) dos erros envolvendo a acentuação gráfica, ou seja, a quantidade de ocorrência, atrelado à porcentagem (%) desses desvios. Dentre os erros que envolvem a acentuação gráfica, observamos que a maior recorrência foi a ausência do diacrítico (1), seguida pela inserção (2), pela troca de lugar do acento (3) e, em quantidade mínima, a troca do diacrítico (4). Compreendemos que a maior recorrência da ausência seja, justamente, pelo fato de o acento, por vezes, ser considerado um item acessório da palavra, pois seu sentido seria, supostamente, apresentado apenas pela configuração segmental. Entretanto, sabemos que o acento gráfico é uma marca importante no português, sendo inclusive marca da distinção de significado (Ex. *sabia*, *sabiá* e *sábia*), bem como da distinção de classe de palavras, além do significado (Ex. *público* e *publico*). Sua ocorrência é regulada por critérios fonológicos e seu ensino deve ser realizado desde as etapas iniciais de contato do discente com a escrita.

Couto e Oliveira (2020), em *corpus* de alunos do Ensino Fundamental II, e Marra (2012), em *corpus* de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I até 6º ano do EFII, identificaram que a maior recorrência em todas as séries avaliadas envolvia a ausência do acento gráfico. Portanto, podemos supor que, de fato, por ter um impacto visual menor e ser considerado uma marca que se sobrepõe à sílaba, em geral, a posteriori da escrita da palavra, o acento é, muitas vezes, omitido.

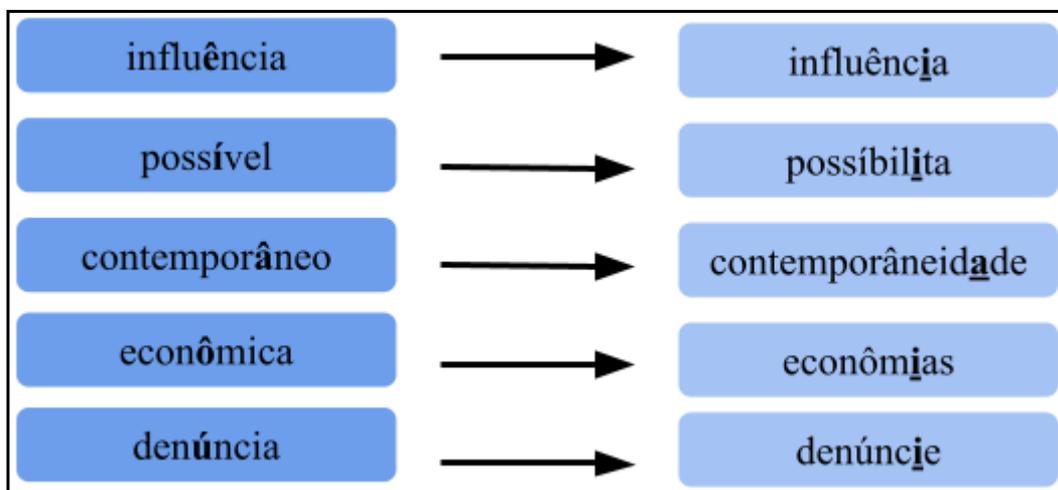
No *corpus* analisado neste artigo, chama atenção a quantidade de inserção do acento (20,34%) em sílabas não tônicas, como nos seguintes vocábulos: “influênciem”; “tecnológias”; “econômias”; “mecâanismos”; “evidência (evidencia)”;

possibilita”; “consciênte”, “contemporâneidade”; “prácticar”;

“denúncie”; “sócios”; “relevâtes”. Tal fato nos leva a refletir sobre duas questões: primeira, que há dificuldade de relacionar acento gráfico com tonicidade; segunda, que podemos supor que o aluno que troca o lugar do acento na palavra tenha memorizado a forma visual do termo com o acento (sabe que há acento, só não sabe onde). Ou seja, o padrão visual da palavra conta muito no seu armazenamento lexical.

Outro fato interessante, que merece ser ressaltado aqui, são as relações que a colocação do acento permite compreender. Vejamos essas relações na Figura 1, a seguir, com dados extraídos do *corpus*.

Figura 1 – Relações relacionadas ao acento gráfico



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 1, podemos ver palavras, à esquerda, que são acentuadas de acordo com a norma ortográfica e, à direita, dados encontrados nas redações do Enem de palavras que não são graficamente acentuadas, mas receberam o acento devido à familiaridade com os vocábulos à esquerda. Observamos, portanto, que a ocorrência errônea de alguns acentos, como os exemplificados na Figura 1, relaciona-se à existência de palavras semelhantes e, inclusive, relacionadas morfológica e semanticamente. Isso evidencia a emergência de padrões na ortografia, conforme postulado pela IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014, 2021).

Ortografia: caminhos de práticas

Os dados analisados sugerem, fortemente, a presença da integração de múltiplos padrões nas hipóteses utilizadas pelos candidatos do Enem na elaboração da redação. Consideramos válido inferir que eles utilizaram diversos conhecimentos, como o fonológico, o gráfico, o lexical, o morfológico e o semântico, para grafar determinadas palavras. Tal aspecto da multiplicidade de conhecimento durante a escrita ortográfica corrobora a ideia de que a ortografia é composta por múltiplos padrões, como postula a IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014, 2021).

Os múltiplos padrões podem ser inferidos, por exemplo, nos desvios de acentuação, em que os educandos mantiveram o diacrítico na raiz das palavras, mesmo com a mudança dos morfemas finais, os quais implicaram modificações na tonicidade do vocábulo. Apesar de, nesse caso, esse conhecimento ter levado o candidato ao erro, esses dados indicam reconhecimento do padrão da língua, algo que deve ser ampliado e ensinado, explicitamente, para que o aluno tenha uma consciência crítica sobre seu conhecimento ortográfico e possa fazer melhor uso dele.

A título de exemplificação, temos o termo “influenciando”, o qual sugere que o autor do texto identificou que a palavra tem relação etimológica com “influência” e transpôs o acento circunflexo, presente em uma forma, para a outra. Contudo, apesar de esse dado explicitar o conhecimento do padrão etimológico e morfológico, ele sugere, também, a falta de instrução acerca da acentuação gráfica, uma vez que viola a regra básica de que o acento demarca a sílaba tônica da palavra, discussão essa feita acima, mais detalhadamente. Com isso, notamos, mais uma vez, que a ortografia deve ser ensinada de forma explícita, pois não é possível aprendê-la apenas por meio da leitura (TREIMAN; KESSLER, 2014; SARTORI; MENDES; COSTA, 2015; LACERDA; COUTO; OLIVEIRA, 2021).

Infelizmente, a ortografia, por vezes, é ignorada na sala de aula. Segundo Moraes (2007), por ser uma convenção arbitrada/negociada com regularidades e irregularidades, “muitas pessoas imaginam que a ortografia é um acidente histórico desnecessário, que apenas serve para dificultar a tarefa de quem escreve” (MORAIS, 2007, p.15). No entanto, diferente do senso

comum, o domínio da ortografia é um importante aspecto que auxilia o estudante a ser inserido em diversos contextos sociais (SOARES, 2018), além de atuar como item essencial em oportunidades de empregos e na progressão de carreira (HENBEST *et al.*, 2020).

Para que a ortografia tenha um espaço consolidado nas aulas de língua portuguesa, argumentamos, por uma visão integrada dos erros ortográficos, que ela deve ser ensinada explicitamente tanto no nível segmental quanto no suprasegmental, em toda a educação básica brasileira. Há necessidade de se estudar, com sistematicidade, junto ao alunado, esses erros, uma vez que, como os dados deste artigo evidenciam, ocorrem desvios, mesmo em um contexto formal de escrita, em níveis segmental e suprasegmental.

A IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014; CASTRO, 2022) aponta a importância de se trabalhar com foco nas palavras e em seus componentes. Seria interessante o professor propor uma reflexão, com os alunos, acerca dos múltiplos padrões que constituem a ortografia do PB. Treiman e Kessler (2014) ressaltam que aprender sobre a escrita das palavras deve ser como aprender sobre ciência, em que os alunos querem saber por que as coisas são como são. Por exemplo,

[a]ssim como há uma razão pela qual um morcego é um mamífero, mesmo que voe como um pássaro, também há razões pelas quais as palavras são escritas como são. Na ortografia, como em outros domínios, os alunos podem aprender sobre as razões. (KESSLER, TREIMAN, 2014, p.311, tradução nossa).⁹

Esta afirmação indica que ortografia deve ser vista como objeto de estudo e de investigação nas salas de aulas de língua portuguesa. Os professores podem trabalhar a partir dos erros ortográficos mais recorrentes da turma. Ao traçar um diagnóstico dos aprendizes, o docente poderá propor reflexões sobre padrões ortográficos que estão envolvidos nos erros ortográficos frequentes.

Por exemplo, em um contexto hipotético, a turma de um determinado professor tende a cometer os frequentes erros ortográficos: “mininu”, “penti”,

⁹ “Just as there is a reason that a bat is a mammal, even though it flies like a bird, so there are reasons why words are spelled as they are. In orthography, as in other domains, children can learn about the reasons” (KESSLER, TREIMAN, 2014, p.311)

“buneca”, “bolu”. Primeiramente, o docente poderá investigar quais hipóteses relações os alunos estão utilizando para escrever tais erros. Além disso, ele poderá se apoiar na Fonologia para compreender a motivação para tais erros, que, neste caso, trata-se de um fenômeno fonológico, que ocorre, amplamente, na fala, denominado alçamento vocálico. Após a compreensão desses erros, o professor poderá propor aos alunos uma reflexão sobre o porquê a grafia de “minina”, “pent̃i”, “eletrecista”, “buneca”, “bolu”, “safare”, “borrice”, “tato” está ortograficamente incorreta e quais conhecimentos eles manipularam para escreverem tais palavras dessa forma. Para auxiliar essa discussão, o docente pode desenvolver, com os alunos, a seguinte rede de palavras relacionadas aos grafemas <i>, <e>, <u>, <o> e aos sons [i] e [u] (Figura 2).

Figura 2 – Redes de palavras relacionadas à grafia de <i>, <e>, <u>, <o>

[i]	∩	<e>	∩	<i>	[u]	∩	<o>	∩	<u>
minina	∩	menina	∩	∅	buneca	∩	boneca	∩	∅
pent̃i	∩	peñte	∩	∅	bolu	∩	bolo	∩	∅
el̃etricista	∩	∅	∩	el̃etricista	burrice	∩	∅	∩	burrice
safar̃i	∩	∅	∩	safar̃i	tatu	∩	∅	∩	tatu

Fonte: Elaboração própria.

Como visto no exemplo na Figura 2, o professor pode criar, com os alunos, uma rede de palavras que estão relacionadas a aspectos sonoros e ortográficos. Tal trabalho, evidenciado por uma reflexão linguística, pode “despertar no aluno/aprendiz a curiosidade pela sua própria língua, além de fornecer subsídios ao professor de gramática sobre o funcionamento da língua portuguesa” (QUAREZEMIN, 2017, p.67). Advogamos, portanto, por um ensino de ortografia reflexivo que aproxime aluno e professor de reflexões sobre a própria língua.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo identificar, categorizar e quantificar os erros ortográficos dos candidatos ao Enem de 2018, a fim de conhecermos melhor o funcionamento da ortografia nas redações desses estudantes. Como resultados, foram encontrados, em maior frequência, erros ortográficos em níveis segmental e suprasegmental, como casos relacionados à acentuação gráfica, sendo estes os de maior ocorrência. Tais resultados confirmam nossa hipótese de que os erros ortográficos, que emergem em uma situação formal, são, em maioria, produções instáveis que não foram superadas na educação básica.

Em relação aos erros envolvendo processos segmentais, foram encontrados tipos como a substituição, o apagamento e a inserção de segmentos. Dentre eles, este último tipo, inserção, foi o fenômeno de maior ocorrência, que envolveu violações das relações ortográficas biunívocas, regulares e irregulares. Os dados sugerem que, durante a escrita de determinada palavra, o candidato do Enem está manipulando diversos conhecimentos e padrões relacionados à própria língua, no que se refere à fala e à escrita ortográfica.

No que tange aos erros de acentuação gráfica, os de maior percentual, foram encontrados ausência do diacrítico, de inserção do acento, de troca de lugar do acento e, por fim, de troca do diacrítico. A alta ocorrência do erro de ausência de acento encontrada no *corpus* corrobora as pesquisas já realizadas sobre a acentuação gráfica (MARRA, 2012; COUTO; OLIVEIRA, 2020). Isso evidencia que, mesmo sendo concluintes do Ensino Médio, última etapa da educação básica brasileira, os candidatos do Enem de 2018 apresentavam dificuldades na acentuação de palavras. Além disso, um achado interessante refere-se à inserção de acento gráfico em palavras que, de acordo com a norma ortográfica, não o receberiam, embora outros vocábulos da mesma família recebam o diacrítico. Esse tipo de erro ressaltou a dificuldade de o candidato relacionar o acento gráfico à tonicidade da palavra. Ademais, isso também indica influência do padrão visual na escrita, ou seja, o candidato memoriza a forma visual de palavras com o acento e tende a reproduzi-la em outros contextos lexicais. Mais uma vez, inferimos que os múltiplos padrões

estão relacionados à organização e à aprendizagem da ortografia por parte do indivíduo (TREIMAN; KESSLER, 2014).

Para que essa realidade relativa aos diversos erros ortográficos em um texto formal de escrita, como a redação do Enem, seja amenizada, ressaltamos a importância de um ensino crítico, sistemático e organizado da ortografia ao longo de toda a educação básica brasileira. Além disso, destacamos a importância de o professor ter subsídios teórico-linguísticos para compreender as relações estabelecidas pelos alunos durante a escrita de determinado erro ortográfico.

Por fim, entendemos as limitações deste artigo, devido ao *corpus* reduzido de dados, pela dificuldade de acesso a mais redações do Enem. No entanto, tais limitações não nos impediram de realizar uma reflexão acerca da escrita ortográfica de textos do Enem. Futuras pesquisas poderão ir além deste trabalho, por meio da composição de um *corpus* mais robusto de dados.

Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação* – 10. ed. – São Paulo: Atlas, 2010, 158 p.

BRASIL, Ministério da Educação. *Mais de 3,9 milhões de candidatos participam do primeiro dia do Enem 2019*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/418-noticias/enem-946573306/82111-mais-de-3-9-mil-candidatos-participam-do-primeiro-dia-do-enem-2019?Itemid=164>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)*. Outros documentos - Competência 1. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enem-outros-documentos/>>, 2020. Acesso em 10 ago. 2022.

CASTRO, Marcelo de; COUTO, Ana Luiza de Souza. A integração de múltiplos padrões como uma perspectiva teórica diferenciada à aprendizagem e ao ensino de ortografia. *In: Anais do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada*. Aracaju: Ed. dos Autores, 2021. p. 1334-1346.

CASTRO, Marcelo de. *Ortografia no Ensino Fundamental II: múltiplos padrões e (re)escrita textual*. (Doutorado em Estudos Linguísticos). 2022. 181f. Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/42034>>. Acesso em: 01 out. 2022.

- COUTO, Ana Luiza de Souza. A ortografia nos livros didáticos do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/33037>>. Acesso em: 01 out. 2022.
- COUTO, Ana Luiza de Souza; OLIVEIRA, Daniela Mara Lima. O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v.24, n.3, dez. 2020, p. 1982-2243.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. *Dicionário de fonética e fonologia*. – 1ª. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p. 239.
- GRAHAM, Steve *et al.* Writing and writing motivation of students identified as English language learners. *International Journal of TESOL Studies*. Vol 3 (1), fev. 2021, p. 1-13.
- HENBEST Victoria *et al.* The relation between linguistic awareness skills and spelling in adults: a comparison among scoring procedures. *J Speech Lang Hear Res*. 27;63(4), abr. 2020, p.1240-1253.
- LACERDA, Luíza Vignoli; COUTO, Ana Luiza de Souza; OLIVEIRA, Daniela Mara Lima. A escrita ortográfica de candidatos do ENEM: um estudo reflexivo. *In: Edimilson José de Sá. (Org.). Apenas Três... Discussões temáticas em língua, literatura e ensino*. 2021. Arcoverde: Kandarus, 2021, p. 1035- 1059.
- LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972], 392p.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995, 72p.
- MAJORANO, Marinella *et al.* Early literacy skills and later reading and writing performance across countries: the effects of orthographic consistency and preschool curriculum. *Child & Youth Care Forum*, abr. 2021, p. 1063–1085.
- MARRA, Amarildo Viana. *Acentuação gráfica no Português Brasileiro: desafios para a escrita infantil* (Mestrado em Linguística). 2012. 108 f. Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/LETR-96TG8C>>. Acesso em: 01 out. 2022.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. *In: Otilia Lizete Heinig, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). Diálogos entre linguística e educação*. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.
- MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998, 128p.

MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de e SILVA, Alexsandro da. *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-27.

NÓBREGA, Maria José. *Ortografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2013, 224p.

OLIVEIRA, Marco Antônio. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. Belo. Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005, 70p.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Reanalizando o processo de cancelamento do (r) em final de sílaba. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 6, n. 2, p. 31-58, jul./dez.,1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019, 160p.

QUAREZEMIN, Sandra. Ensinar Linguística na escola: um confronto com a realidade. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 2, p. 69-92, jan., 2017.

RUSSAK, Susie; ZARETSKY, Elena. Investigating spelling across typologically diverse orthographies. *Written Language & Literacy*, Vol. 25, n.1, p. 1–10, jun. 2022.

SARTORI, Adriane Teresinha; MENDES, Lucíola Zacarias; COSTA, Bárbara Rosário. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no Ensino Médio. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 12, p. 120-139, out. 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018, 377p.

TREIMAN, Rebecca; KESSLER, Brett. *How children learn to write words*. New York, NY. Oxford University Press, 2014, 416p.

TREIMAN, Rebeca; KESSLER, Brett. Statistical Learning in Word Reading and Spelling across Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading*, Vol. 26, n.2, p.139-149, jul., 2021.

TREIMAN, Rebecca *et al.* Statistical learning and spelling: older prephonological spellers produce more wordlike spellings than younger prephonological spellers. *Child Development*. Vol. 89, n.4, p. 431-443, jul. 2018.

VICENTINI, Monica Panigassi. *A redação no ENEM e a redação no 3o ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: < <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/135651/a-redacao-no-enem-e-a-redacao-no-3o-ano-do-ensino-medio-efe>>. Acesso em: 01 out. 2022.

Recebido em: 16/01/2023.

Aceito em: 09/02/2023.

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Doutora em Estudos Linguísticos, professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Áreas de interesse: Fonologia, ortografia e ensino de Língua Portuguesa.

 daniolive@yahoo.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/4008578949931483>

 <https://orcid.org/0000-0003-2016-6502>

Ana Luiza de Souza Couto

Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Áreas de interesse: Linguística Aplicada, ortografia e ensino de Língua Portuguesa.

 annaluizasouzacouto@hotmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/0213438257148039>

 <https://orcid.org/0000-0002-6389-7818>

Luíza Vignoli Lacerda

Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Áreas de interesse: Linguística Aplicada, ortografia e ensino de Língua Portuguesa.

 luizavignoli@hotmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/5211484331996314>

 <https://orcid.org/0000-0001-5294-9320>