



FENÔMENOS FONÉTICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PHONETIC PHENOMENA IN THE WRITING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Geisa Borges da Costa (UFBA)¹
gbdcosta@ufba.br

RESUMO: O trabalho, de natureza teórica e de cunho predominantemente descritivo, pretende discutir sobre a interferência de alguns fenômenos fonéticos na escrita de estudantes do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto de que muitos elementos linguísticos sujeitos à variação na fala coloquial do indivíduo podem ser encontrados nas produções escritas dos alunos, principalmente daqueles provenientes das escolas públicas. O estudo está ancorado nas discussões de autores como Zorzi (1998), Mollica (2003), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Faraco (2005), Simões (2006), Morais (2003, 2007) e, em uma perspectiva teórica, tem o intuito de demonstrar que os estudos realizados sobre a língua escrita podem contribuir significativamente para a área educacional, aproximando cada vez mais a teoria linguística da prática pedagógica. Evidencia-se a necessidade de o professor de língua portuguesa possuir uma sólida formação sociolinguística, a fim de que ele compreenda melhor os diversos fatores linguísticos e sociais que podem originar os desvios gráficos na escrita dos estudantes. A pesquisa aponta para o fato de que as estratégias didáticas para a aquisição, na escrita, dos fenômenos variáveis na fala, devem ser explícitas, pois à medida que o aluno toma consciência desses fatos linguísticos da fala que podem interferir na escrita, a tendência é que os problemas ortográficos diminuam e a recuperação desses segmentos aconteça sem muitos traumas para o aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: Fenômenos Fonéticos. Escrita. Educação Básica

ABSTRACT: The work, of a theoretical nature and predominantly descriptive, intends to discuss the interference of some phonetic phenomena in the writing of elementary school students. It is assumed that many linguistic elements subject to variation in the individual's colloquial speech can be found in the written productions of students, especially those from public schools. The study is anchored in the discussions of authors such as Zorzi (1998), Mollica (1996), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Faraco (2005), Simões (2006), Morais (2003, 2007) and, in a theoretical perspective, has the in order to demonstrate that the studies carried out on written language can contribute significantly to the educational area, bringing linguistic theory closer to pedagogical practice. The need for the Portuguese language teacher to have a solid sociolinguistic training is evident, so that he/she can better understand the various linguistic and social factors that can cause graphic deviations in students' writing. The research points to the fact that the didactic strategies for the acquisition, in writing, of variable phenomena in speech, must be explicit, because as the student becomes aware of these linguistic facts of speech that can interfere with writing, the tendency is that spelling problems decrease and the recovery of these segments happens without much trauma for the learner.

KEYWORDS: Phonetic Phenomena. Writing. Basic Education

¹ Doutora em Língua e Cultura pela Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta IV da Universidade Federal da Bahia.

1 Introdução

Com o advento da sociolinguística no Brasil, as pesquisas voltaram-se, quase que exclusivamente, para o estudo da heterogeneidade na língua falada e, no que tange à modalidade escrita, esta teve um papel secundário, uma vez que havia uma grande preocupação de se diminuir o grau de prestígio que, historicamente, sempre foi atribuído à escrita, que era entendida como um sistema estável, enquanto a fala era considerada instável.

Nos últimos anos, os estudos linguísticos têm procurado demonstrar a relação entre língua falada e língua escrita, contrariando uma ideia antiga de que a escrita seria independente da fala e estruturalmente mais elaborada e complexa.

Marcuschi (2004, p.15) ressalta que já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita. Isto porque, ao se considerarem esses dois fenômenos como práticas sociais interativas, constrói-se um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua.

A partir da década de 70, os primeiros estudos sociolinguísticos baseados na relação entre fala e escrita começaram a ter um grande efeito, principalmente sob o ponto de vista do ensino de língua materna. Estas pesquisas vêm dando uma grande contribuição para a compreensão do funcionamento da escrita no início da escolarização, o que auxilia no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com a fase linguística do aprendiz, já que alguns problemas que os alunos apresentam na fase inicial da escrita podem ser explicados por interferências de seus hábitos de fala.

A proposta deste trabalho consiste em trazer à lume, em uma perspectiva teórica, algumas discussões empreendidas por autores como Zorzi (1998), Mollica (1996, 2003), Bortoni-Ricardo (2005, 2006), Simões (2006), Morais (2003, 2007) sobre a influência de fenômenos fonéticos no processo de aquisição da escrita.

Nesse sentido, buscar-se-á destacar a necessidade de o professor de língua portuguesa possuir uma sólida formação sociolinguística, a fim de que ele compreenda



melhor os diversos fatores linguísticos e sociais que podem originar os desvios gráficos na escrita dos estudantes.

2 Estudos sobre a interferência da fala na escrita

Muitos elementos linguísticos sujeitos à variação na fala coloquial do indivíduo podem ser encontrados, com um relativo grau de facilidade, nas produções escritas por estas pessoas, principalmente daquelas provenientes das escolas públicas.

Estas variações acontecem em todos os níveis linguísticos: no lexical, no morfossintático e, sobretudo, no nível fonético-fonológico, o que acaba se manifestando na língua escrita e se traduz, muitas vezes, em uma escrita não-padrão. Nesse tipo de escrita, aparecem fatos que divergem do que é prescrito nas gramáticas normativas em campos como a sintaxe de concordância e de regência, a colocação dos clíticos pronominais, etc. Ainda se pode verificar, na escrita, a omissão de muitos segmentos que não são pronunciados na fala coloquial.

Ao chegar à escola, a fala já é uma modalidade adquirida e dominada na aquisição da língua pelas crianças, que a utilizam com competência nas mais diversas situações comunicativas do seu cotidiano. A escrita é considerada uma forma de linguagem secundária, que surgiu há apenas cinco mil anos como uma necessidade de o homem registrar seus usos orais, numa tentativa de representação da fala.

Entretanto, representar ortograficamente a fala constitui-se em uma grande dificuldade, principalmente para as crianças em início de escolarização. Mas não só para elas, pois até mesmo entre os adultos já escolarizados são frequentes as dúvidas com relação à grafia de determinadas palavras.

Scliar-Cabral (2003, p.25), discorrendo sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita, afirma que a linguagem verbal oral se desenvolve espontaneamente, desde que haja traços de humanização, enquanto a linguagem verbal escrita é uma invenção, cuja aprendizagem intensiva e sistemática é necessária, na maioria dos casos. A autora

também elenca muitas propriedades partilhadas pela modalidade oral e escrita, que serão descritas a seguir:

1. Meio de comunicação verbal – ambos os sistemas servem à função comunicativa e isso acontece pelo fato de os membros de uma mesma comunidade atribuírem os mesmos valores sonoros às unidades que estão sendo processadas. Desse modo, embora muitas palavras possam ser realizadas de maneira diferente, de acordo com a variedade sociolinguística à qual pertença o indivíduo, as pessoas que fazem parte de uma mesma comunidade linguística, sejam quais forem as variantes utilizadas, entendem as mensagens orais. O mesmo acontece com a modalidade escrita: não importa quão diversificado seja o manuscrito, sua funcionalidade permanece inalterada graças aos valores atribuídos aos signos linguísticos pelos membros pertencentes à mesma comunidade linguística. Embora tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita sejam meios de comunicação verbal, a primeira possibilita a sobrevivência do indivíduo e da espécie; entretanto, importa notar, se o desconhecimento da segunda modalidade de língua não condena nenhum indivíduo ou grupo à extinção física, leva-o, porém, à exclusão social.
2. Reificação – definida de forma mais acessível como a atividade de conceituar, possibilita a reflexão tanto na modalidade oral quanto na escrita.
3. Metalinguagem – tanto a modalidade oral quanto a escrita podem ser usadas como instrumento de reflexão sobre a própria língua ou sobre qualquer outro sistema semiótico, porém existem limites para se fazer metalinguagem apenas com o sistema oral.
4. Transmissão cultural – embora ambos os sistemas linguísticos sirvam como veículo para a transmissão cultural, a modalidade escrita pode registrar o que aconteceu, sem o risco das distorções que ocorrem quando o texto é transmitido oralmente por meio de várias gerações de pessoas.



5. As funções expressiva e estética – nestas funções, o destaque é para a modalidade oral, pois esta permite a inserção de sons inarticulados, presença da expressão facial e corporal, modulações da voz.
6. As articulações – podem-se encontrar as articulações nos dois sistemas, que garantem a principal propriedade da linguagem: a produtividade ou criatividade. A invenção do alfabeto significa uma inferência das articulações, pois cada letra é formada pela combinação de alguns traços gráficos que dão significação à escrita.
7. Produtividade - a articulação de poucas unidades garante, através da produtividade, a construção contínua de novas informações através da linguagem oral ou escrita. Essa capacidade pode ser bastante ampliada no contexto de uso, pois novos sentidos podem ser atribuídos.
8. Retroalimentação total - essa capacidade permite ao indivíduo refletir sobre aquilo que diz ou escreve, sendo essencial para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas.

Quando entram em contato com a escrita, que, no nosso caso, é de base alfabética, as crianças precisam associar som, distintividade e representação gráfica. No sistema de escrita alfabético, cada letra deveria representar um som e vice-versa; mas, no português, essa regularidade quase nunca pode ser aplicada. São poucos os casos, no português do Brasil, em que há uma correspondência biunívoca entre letra e som, como no caso das letras *p*, *b*, *f*, *v*. Assim, o sistema alfabético-ortográfico ocidental é bastante complexo, constituindo-se em uma grande dificuldade para os indivíduos grafarem os enunciados nos primeiros contatos com o texto escrito.

Segundo Monteiro (2003, p.46), vários estudos realizaram uma análise detalhada das relações entre grafemas e fonemas e demonstraram que estas relações são, por um lado, muito mais complexas do que aparentam e, por outro, mais previsíveis do que se espera. Tais estudos procuram descrever as regularidades e irregularidades do sistema e



salientam que, algumas vezes, se pode recorrer às regularidades existentes, como forma de facilitar a compreensão daqueles que estão aprendendo.

Nos sistemas alfabéticos de escrita existe uma relação entre letra e som da fala, ou seja, os segmentos gráficos representam segmentos sonoros. Esse reconhecimento entre unidade sonora e gráfica é essencial para quem está dando os primeiros passos na aventura da escrita. Porém, a dificuldade que se impõe para o aprendiz, mesmo quando ele já compreendeu essa ideia de que cada letra representa um som, é que existe uma grande complexidade entre sons e letras, já que nem sempre essa correspondência é biunívoca.

Um trabalho pioneiro na tentativa de verificar a influência da linguagem oral na escrita de estudantes foi realizado por Câmara Jr. em 1957. O autor analisou a produção escrita de 62 alunos de um colégio do Rio de Janeiro, com idade entre onze e treze anos, a fim de detectar os erros ortográficos cometidos com mais frequência como consequência de realizações linguísticas utilizadas por esses alunos no ambiente familiar.

O estudo mostrou variações de ordem fonética, morfológica e sintática na escrita que refletem tendências já observadas na língua oral do Rio de Janeiro. As principais alterações fonéticas observadas pelo autor foram:

- debilidade do acento tônico quando o vocábulo se acha no interior de um grupo de força;
- tendência a anular-se a oposição entre [e] e [i] assim como [o] e [u] em posição pretônica;
- tendência a nasalizar a sílaba simples i-;
- redução sistemática do em- inicial a in-;
- certa tendência a nasalizar [i] ou [u] tônicos finais;
- anulação da oposição entre o ditongo [ou] e [o] fechado;
- tendência à vocalização do [l] velar pós-vocálico;
- precariedade do [r] e do [l] intervocálicos em contato com [i];
- tendência à omissão do [s] e do [r] finais.

Quanto a esta última alteração fonética encontrada nos textos dos alunos, o autor ilustra com a forma verbal “singrar” que foi grafada como “sincra” e a expressão “podiam ser” que foi escrita “podiam-se”. Essa supressão do /R/ final demonstra uma tendência típica na linguagem coloquial do Rio de Janeiro.

Mattoso Câmara faz uma extensa exemplificação de variantes linguísticas que revelam tendências da língua falada no Brasil, particularmente no território do Rio de Janeiro, e que também foram detectadas na produção escrita dos alunos, o que evidencia que alguns “erros” escolares podem ocorrer devido à interferência da língua oral.

Freitas (2004) fez uma análise de redações de alunos da quinta série de uma escola pública de Salvador e constatou inúmeras variações na grafia dos alunos. Dentre diversos problemas ortográficos, a autora selecionou como objeto de estudo a expressão *dos outros*. Para esta forma linguística, foram encontradas as seguintes variantes: *o soto, do zoto, do soutro, do soto, do zotro, do zoutro, do sotro, do solto, do zouto, do souto, do zotros*.

A marca de plural da expressão só aparece uma vez nos textos e é registrada apenas no segundo elemento. Conforme a autora, o conhecimento da língua dá a esses falantes a certeza de que expressões com essas características linguísticas, mesmo grafadas sem a marca tradicional de plural, referem-se a mais de uma pessoa.

Outra observação é que essas variantes encontradas na escrita dos alunos apresentam uma transcrição gráfica fortemente marcada pela interferência da linguagem oral, resultante de um processo de ligação entre elementos e ausência de juntura, o que leva muitos estudantes em início de escolarização a cometerem desvios ortográficos.

Freitas salienta que, diante de erros ortográficos, a orientação pedagógica aos alunos deve ser variada, adaptando-se à situação em que os problemas ocorrem. Dentre as diversas possibilidades, cita a apresentação de algumas frases grafadas com a segmentação vocabular do modo como aparecem nos textos. Elas devem ser colocadas ao lado de outras frases em que cada um dos elementos das expressões a serem trabalhadas apareçam juntos a elementos com os quais fossem formadas sequências

passíveis de juntura. A seguir, o professor deve proceder comparando os dois tipos de grafia, a fim de que o aluno consiga fazer uma reanálise e uma reestruturação da segmentação vocabular, ausente na linguagem oral, mas exigida pela norma-padrão escrita.

Carvalho (2009) descreve o processo de aquisição das consoantes líquidas por crianças usuárias da variedade popular do português do Brasil em Salvador, observando a influência da escolarização neste processo e a interferência dessa variedade na escrita das crianças.

A coleta de dados foi feita com 35 crianças que possuíam entre 4 e 10 anos de idade, e a principal hipótese da autora é a de que, aos cinco anos de idade, as crianças falantes da variedade não-padrão já adquiriram grande parte das líquidas, com exceção da “vibrante” em posição final, que não é realizada por nenhum indivíduo que utiliza essa variedade e da lateral dento-alveolar como segundo elemento do encontro consonantal.

Outra hipótese de Carvalho, bastante similar à nossa, é que, assim como as crianças não pronunciam o /R/ em posição final, essa variante também não seria representada graficamente no início da aprendizagem da escrita, devido à interferência da fala. Por outro lado, ao final das séries iniciais, os alunos, segundo a autora, já representariam a maioria dos sons líquidos conforme o sistema ortográfico do português, pois já seriam capazes de compreender as irregularidades da relação entre fonema e grafema.

Com relação aos dados referentes às realizações do /R/ na fala, foi constatado um número bastante significativo desse fonema, com percentuais que variam entre 72% e 95%, sendo o maior número de ocorrências relativo ao que Carvalho classifica de vibrante múltipla e o menor índice destinado ao que ela considera como vibrante final. A autora justifica essa redução de ocorrência do /R/ em final de palavra pelo fato de este ser também o fonema que, normalmente, é apagado na fala dos indivíduos que utilizam o português popular.

No que diz respeito à posição final, Carvalho encontrou uma grande diferença entre os percentuais de ocorrência do /R/ em posição interna e em posição final de palavra, pois, na fala, esse fonema é adquirido apenas em posição de sílaba medial, já que nas variedades populares do português brasileiro, ele não é realizado em posição final de palavra.

O número de representação escrita foi baixo nas duas posições nos alunos mais novos, aumentando, de maneira significativa, a representação ortográfica para a posição final interna nos grupos de alunos com idade maior. O índice de ocorrências para o /R/ em posição final na escrita só vai ser significativa no grupo a que pertencem os alunos que já estão nas séries finais.

Quanto à representação gráfica do rótico, houve um predomínio da supressão do grafema *r* em grande parte das ocorrências do grupo de crianças com 7 anos como em “Baco” por “barco”; já no grupo de crianças com 8 anos, esse grafema foi representado em 69% das ocorrências.

A autora também encontra casos em que há uma inversão na posição dos elementos, constatando-se outros grafemas como em *frol* para *flor*, casos que considera hipercorreção como *solvete* para *sorvete* e *soste* para *sorvete*, em que se evidencia um domínio ainda insuficiente da representação gráfica.

Em um trabalho intitulado *Da linguagem coloquial à escrita padrão*, Mollica (2003) estuda o cancelamento do rótico em posição medial e final de palavra na escrita de estudantes das séries iniciais do estado do Rio de Janeiro visando à correção destes cancelamentos influenciados pela fala.

A metodologia utilizada consistiu em aplicar um teste em que os alunos da primeira à quarta série do ensino fundamental tinham que grafar, de acordo com as figuras, as palavras que completavam as lacunas do teste, as quais previam a realização do rótico em posição final e medial. Cada turma foi dividida em dois grupos: um grupo respondeu ao teste sem qualquer orientação prévia, e o outro foi instruído acerca da variação na fala e sua possível influência na escrita e para as variáveis que mais

influenciam a manutenção ou o apagamento do fonema em questão. Além desta, foram controladas outras variáveis sociais como sexo e nível de escolaridade dos alunos. Quanto aos fatores estruturais, a autora observou o efeito da classe gramatical, extensão dos vocábulos, tipo de vogal precedente ao segmento, tonicidade da sílaba e categoria do item lexical.

O estudo de Mollica procurou responder às seguintes questões:

1. A manifestação de alguns fenômenos que acontecem na fala começa, na escrita, por itens ou por contextos?
2. Como aproveitar pedagogicamente as descrições científicas dos estudos realizados sobre a língua falada?
3. O aluno, quando monitorado, consegue um melhor desempenho na escrita?

O trabalho demonstrou que, uma vez que o cancelamento do rótico em contexto final é uma mudança que está mais avançada na fala, a recuperação da consoante neste contexto, na escrita, é mais difícil para o aluno, o que demonstra a importância de o professor, nesses casos, fazer um trabalho pedagógico mais reforçado.

Portanto, as estratégias didáticas para a aquisição, na escrita, dos fenômenos variáveis na fala, devem ser explícitas, pois à medida que o aluno toma consciência desses fatos linguísticos da fala que podem interferir na escrita, a tendência é que os problemas ortográficos diminuam e a recuperação desses segmentos aconteça sem muitos traumas para o aprendiz.

3 Considerações sobre a aprendizagem de normas ortográficas

Ao chegar à escola, o aluno já possui um grande repertório linguístico que lhe permite se comunicar com eficácia e cumprir todas as atividades práticas do seu cotidiano. Desse modo, todo falante nativo aprende sua língua desde muito cedo, geralmente logo nos primeiros anos de vida, de modo natural, em contato com as pessoas que o cercam e, posteriormente, a transforma em instrumento indispensável, que é utilizado com bastante destreza em seu convívio social.

Contudo, ao ingressar no sistema educacional, exige-se dele muito mais que a comunicação oral: é preciso aprender os sinais gráficos que constituem a comunicação escrita. O processo de aprendizado da escrita, que acontece normalmente durante a alfabetização, constitui-se em uma das grandes dificuldades para o aluno em início de escolarização, devido à própria complexidade do sistema alfabético.

Sabe-se que os sistemas de escrita não são fiéis à sua base fonológica, possuindo características bastante diferenciadas daquelas que constituem a fala, principalmente o fato de que, enquanto esta é notadamente heterogênea, aquela se caracteriza por expressar uma homogeneidade, que, em princípio, não permite ao indivíduo transpor suas particularidades ou as da comunidade em que vive.

É preciso também que os falantes compreendam que a relação entre sons e letras não é unívoca, por isso não se pode escrever reproduzindo a maneira como se fala, até porque a heterogeneidade linguística da fala é notável para qualquer pessoa, fazendo-se necessário eleger uma norma que padronize e unifique a língua escrita. Desse modo, cabe ao sistema ortográfico a tentativa de homogeneizar a escrita e estabelecer uma forma neutra de escrever as palavras, independente de como os falantes as pronunciam.

A criança, ao iniciar suas hipóteses sobre a escrita, escreve da mesma forma que fala, utilizando para cada letra um valor sonoro. Este é um dos motivos que torna a aprendizagem da linguagem escrita um problema bastante complexo, principalmente para as crianças que pertencem às classes populares, cujas variáveis utilizadas na fala são muito distantes da norma linguística exigida na escrita.

Entretanto, escrever como se fala compromete de tal forma a escrita que poderíamos ter várias formas de grafar uma palavra, tantas quantos os dialetos falados em uma língua. Cagliari (1999) exemplifica a representação fonética, registrando todas as nuances de pronúncia, com a palavra *balde*, grafada conforme a classe social e a região do país a que pertencerem as pessoas que estiverem escrevendo: *baudi*, *baudj*, *barde*, *baudji*, *bardi*, *baude etc.*

O conhecimento da ortografia é fundamental para os alunos em início de escolarização, já que existe uma tendência muito grande de estes transporem os elementos linguísticos que utilizam na fala para a escrita, surgindo, assim, várias maneiras de escrita de acordo com a pronúncia do estudante. Em nossa pesquisa, por exemplo, encontramos várias formas escritas para algumas palavras cuja realização na fala é variável, como, por exemplo, *carvão*, registrada de diversas formas: *calvão*, *cavão*, *cauvão* e *carvão*. Essa variedade peculiar à língua falada só pode ser neutralizada através da escrita ortográfica.

Para Cagliari, a solução é congelar as sequências de letras que as palavras possuem. Segundo ele, ortografia é esta forma neutra de escrever as palavras e surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê.

Conforme Faraco (2005), essa neutralidade da grafia em relação à pronúncia é extremamente vantajosa, pois se trata de um sistema uniforme que serve para grafar as muitas variedades da língua, permitindo uma base segura de comunicação entre falantes de diferentes variedades.

A ortografia da Língua Portuguesa passou por muitas modificações até chegar às normas atuais, definidas pela Academia Brasileira de Letras. Moraes (1995) apresenta a evolução das prescrições ortográficas para o português, entre os séculos XVI e o início do século XX, mostrando as divergências entre os estudiosos da língua, cujos modos de grafia se relacionavam a três critérios básicos: 1) a tradição gráfica existente ou os usos consagrados na literatura; 2) o latinismo ou obediência à etimologia; 3) o princípio fonográfico ou notação da realidade fonética.

A norma vigente no Brasil conserva a conjugação das tendências de tradição de uso, etimologia e fonografia. Segundo Kato (1986), embora a intenção tenha sido de se fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia, impediu que a escrita alfabética pudesse ter natureza estritamente fonética.



Considerando, especificamente, a ortografia do Português, Morais (1995), estabelece uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letradas tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral, é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.

O trabalho de Lemle (1982) tem sido uma importante referência para todos os estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre a aquisição da escrita do português do Brasil. A autora enumera um conjunto de saberes que a criança precisa atingir e algumas percepções que ela deve realizar conscientemente para que possa aprender a escrever. Para ela, a primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles “risquinhos pretos” em uma página branca, ou seja, compreender que são símbolos de sons da fala. A segunda coisa que o aprendiz precisa ser capaz de entender é que cada um daqueles “risquinhos” vale como símbolo de um som da fala, discriminando as formas das letras. O terceiro problema para o aprendiz é a conscientização da percepção auditiva, ou seja, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre os sons da fala, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. O quarto problema que se impõe para o alfabetizando é a capacidade de captar o conceito de palavra, ou seja, a corrente de sons que emitimos ao falar é a representação de um sentido, de um conteúdo mental.

Além desses problemas que a criança precisa superar na fase inicial da escrita, a autora ainda coloca mais um saber considerado importante nesta fase, que é a compreensão da organização espacial da página, a ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página.

Para a autora, a alfabetização dos indivíduos se constrói através de etapas, e eles vão aos poucos adquirindo as capacidades necessárias para entender o processo da escrita.



O primeiro grande progresso na aprendizagem dá-se quando o alfabetizando consegue compreender que a escrita é a representação de unidades sonoras por unidades gráficas. Inicialmente, é natural que ele pense que essa correspondência entre som e letra é biunívoca, afinal ele está dando seus primeiros passos em sua compreensão do sistema de escrita. Portanto, a hipótese que ele constrói é a de que cada letra tem seu som e vice-versa, ou seja, a hipótese monogâmica.

Porém, essa hipótese não vai se sustentar por muito tempo, pois as palavras que não atendem a essa correspondência monogâmica vão aparecer naturalmente e o alfabetizando certamente terá curiosidade e desejo de escrevê-las. É preciso então que ele saiba que uma letra pode representar vários sons, superando a hipótese inicial da biunivocidade entre letras e sons. Para tanto, é de fundamental importância a atenção e perspicácia do professor que precisa fazer um trabalho sistemático a fim de que o aluno domine essa nova fase a qual será exposto.

Lemle fala em uma terceira etapa da alfabetização que dura a vida toda, que se refere às partes arbitrárias do sistema quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, e a opção pela letra correta é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária.

Essa arbitrariedade do sistema de escrita traz inúmeras dificuldades no emprego das formas padrão das palavras a todos os indivíduos. Isso independe de seu grau de escolarização; mas é claro que, para aqueles que são iniciantes no mundo da escrita e da leitura, essas dificuldades com certeza aumentam, pois eles estão apenas começando a se aventurar neste universo de símbolos gráficos, cuja apropriação demanda um certo grau de complexidade que começa a ser superada de acordo com o nível de letramento do indivíduo.

A partir da análise das relações existentes entre os sistemas fonológico e ortográfico, a autora propõe uma ordem de aquisição ortográfica, a qual serviria para orientar a prática pedagógica do alfabetizador. Segundo Lemle, os erros encontrados na escrita infantil podem ser caracterizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordens, conforme apresentado no quadro a seguir. Essas etapas fariam parte de um

processo que o alfabetizando deve percorrer até se apoderar do sistema alfabético. Assim, a análise desses erros constitui-se em um importante diagnóstico para entender em que etapa encontra-se o aluno no processo de aquisição da escrita e adaptar as atividades pedagógicas à fase do aprendiz.

Quadro 1 - Critérios para avaliar os erros de leitura e de escrita pelo alfabetizando

Falhas de 1ª ordem	Repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; falhas decorrentes da forma das letras; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som.
Falhas de 2ª ordem	A escrita é uma transcrição fonética da fala.
Falhas de 3ª ordem	Trocas entre letras concorrentes.

Fonte: Lemle, 1982, p.17.

Cagliari (1992) analisa as alterações ortográficas nos textos espontâneos de alunos, com o objetivo de oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na análise dos erros contidos nessa escrita. Para tal, agrupa-os em categorias tais como: transcrição fonética, uso indevido das letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas e de acentos. Exemplos dessas alterações estão expostas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Alterações ortográficas segundo Cagliari

Transcrição fonética	Caracteriza-se por ser uma transcrição fonética da própria fala. Exemplos: troca de ‘e’ por ‘i’ como em ‘dici’ (disse); ‘o’ por ‘u’ como em ‘tudu’ (tudo), ‘l’ por ‘u’ como em ‘sou’ (sol), ‘lh’ por ‘li’ como em ‘armadilia’ (armadilha); acréscimo, troca ou omissão de letras como em ‘rapais’ (rapaz), ‘mato’ (matou), ‘mulhe’ (mulher), ‘praneta’ (planeta), ‘vamu’ (vamos).
----------------------	---



Uso indevido de letras	Caracteriza a escolha da letra que a criança faz para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som do [s] pode ser representado por 's' (sapo), por 'z' (luz), por 'ss' (disse), por 'ç' (caça).
Modificação da estrutura segmental das palavras	Erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras, como em 'voi' (foi), 'bida' (vida), 'save' (sabe), 'sosato' (susto).
Juntura intervocabular e segmentação	Abrange a escrita de palavras segmentadas da forma como fala. Por exemplo, 'eucazeicoéla' (eu casei com ela), 'jalicotei' (já lhe contei), 'a gora' (agora), 'a fundou' (afundou).
Forma morfológica diferente	A variedade dialetal da criança dificulta o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever. Por exemplo, adepois (depois), ni um (nenhum), pacia (passar), ta (está), pelum (por um).
Forma estranha de traçar as letras	Traçado irregular ou com pouca precisão das letras, principalmente na letra cursiva, tornando possível se ler 'b' por 'v', 'p' por 'j' e ainda 'u' por 'n', 'm' por 'n', 'f' por 'j'.
Uso indevido de letras maiúscula / minúsculas	Depois de aprender que nomes próprios são com letras maiúsculas, os alunos passam a escrever muitas palavras também com maiúscula.
Acentos gráficos	Erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento.

Fonte: Cagliari, 1992, p. 23.

Na introdução do livro *Escrita e alfabetização* (2005), Faraco diz que a língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Essa representação gráfica alfabética diz respeito ao fato de que as unidades gráficas representam unidades sonoras e cada unidade sonora é representada por uma letra. A memória etimológica toma como critério para determinar a forma gráfica de algumas palavras não apenas as unidades sonoras que as compõem, mas também sua origem.

Desse modo, no sistema gráfico de escrita alfabética, a relação entre som e letra não será regular em todos os casos, havendo um grande número de palavras cuja ortografia foi fixada de maneira arbitrária.

Esses contextos, nos quais se configura a arbitrariedade do sistema ortográfico, constituem-se em extrema dificuldade e dúvida para os usuários da língua escrita, não apenas para aqueles que são iniciantes, como para qualquer indivíduo, que, muitas vezes, terá que recorrer ao dicionário para saber a grafia correta da palavra, principalmente se esta não aparecer com frequência em textos escritos.

É importante que o professor, não só das séries iniciais, como dos anos escolares posteriores, trabalhe junto com os alunos algumas estratégias que o ajudem a compreender e memorizar esse sistema arbitrário. Quanto mais os estudantes entram em contato e leem, frequentemente, determinadas palavras cuja ortografia é arbitrária, mais eles conseguem praticar a grafia correta das mesmas. É necessário, portanto, que o professor faça um trabalho sistemático com a ortografia em sala de aula, a fim de mostrar aos estudantes tanto as palavras que são grafadas de acordo com algum tipo de regra quanto as palavras que são ortograficamente arbitrárias.

Entretanto, o professor deve ter bastante sensibilidade e cuidado para não transgredir o estágio em que se encontram os alunos, ou seja, é preciso dosar as orientações ortográficas de acordo com a série dos estudantes. Não se deve sobrecarregar as aulas de língua portuguesa com regras ortográficas que podem e devem ser aprendidas gradativamente, em um processo progressivo e produtivo.

O estudo realizado sobre as classificações de erros ortográficos propostas pelos autores mencionados, leva-nos a refletir sobre algumas dessas formas de interpretar e classificar esses erros. Fica evidente que cada autor, ao apontar categorias para a análise dos erros, contribui para a compreensão da aquisição da escrita ortográfica, mas que, dada a complexidade do tema, algumas questões carecem de uma análise mais minuciosa.

É preciso que os profissionais de educação que trabalham com as séries iniciais revejam suas concepções acerca do ensino de ortografia, porque o que normalmente



acontece é um certo descaso com relação a este tipo de atividade nas salas de aula. Cobra-se do aluno que ele tenha uma escrita correta, mas não se criam estratégias de ensino para o domínio dessas noções ortográficas pelo discente.

Em uma pesquisa realizada por Moraes (2003), junto a professores da rede pública municipal de Recife, constatou-se que a quase totalidade deles tem o ditado como atividade prioritária para ensinar ortografia, sem qualquer discussão ou reflexão sobre o processo de escrita da palavra.

Para Moraes, embora a ortografia seja uma convenção social, aprender a escrever ortograficamente não é um processo passivo, memorístico, de simples estocagem da imagem correta das palavras. Segundo o autor, os próprios erros infantis, que revelam certas regularizações ou hipercorreções, demonstram que o aprendiz está processando ativamente as propriedades ortográficas, construindo suas representações internas sobre os modelos de escrita correta que encontra no mundo.

Para testar essa hipótese, o autor desenvolveu uma pesquisa a fim de detectar os conhecimentos ortográficos que as crianças tinham elaborado em diferentes níveis de explicitação. O estudo foi elaborado em três etapas: num primeiro momento, as crianças anotavam um texto ditado pela professora, que tinha sido orientada a não artificializar a pronúncia ao ditar as palavras. Num segundo momento, era introduzida a brincadeira de “escrever errado de propósito”: solicitou-se aos alunos que escrevessem o mesmo texto como se fossem um menino estrangeiro que fala português muito bem, mas que escreve com muitos erros. Num terceiro momento, cada criança era entrevistada individualmente, a fim de explicar ao entrevistador as transgressões que ela tinha inventado e se tinha alguma regra que ensinasse a evitar o erro cometido.

Ao examinar o ditado das crianças, o autor constatou que o rendimento delas melhorava significativamente com o avanço da série escolar, em todos os subdomínios ortográficos analisados no estudo (correspondências fonográficas, acentuação, segmentação das palavras no texto e marcação da concordância gramatical). A maioria dos erros sobre correspondência fonográfica se deveu à substituição de um grafema por

outro, com uma maior incidência das consoantes e as crianças tiveram muita dificuldade em escrever palavras de uso pouco frequente na língua escrita impressa.

Ainda sobre esta primeira etapa do estudo, o autor constatou que as crianças do meio popular, que frequentavam a escola pública, tiveram um rendimento ortográfico bem inferior ao das crianças de classe média, que estudavam na rede particular de ensino. Ele dividiu a amostra em três grupos de desempenho, considerando a média de erros no ditado e observou que todos os componentes do subgrupo de desempenho alto eram alunos da escola particular, enquanto todos os alunos que ficaram no subgrupo de desempenho baixo eram alunos de escola pública. Isto foi verificado em todos os subdomínios ortográficos analisados na pesquisa.

Ao analisar a segunda etapa do estudo, examinando as transgressões intencionais efetuadas pelos alunos, o autor confirmou o fato de que os alunos haviam operado sobre suas próprias representações a respeito da ortografia. As transgressões efetuadas eram muito semelhantes aos erros encontrados no ditado, ou seja, as crianças preferiram criar erros, sobretudo através da substituição de grafemas, numa proporção idêntica à dos erros de seus ditados.

O autor confirmou sua hipótese de que o rendimento ortográfico externamente observável se relacionava ao nível de explicitação das representações das crianças sobre norma, constatando que os alunos com melhor ortografia conseguiam inventar muito mais erros intencionais. Os alunos com melhor desempenho, que tinham poucos erros no ditado, na hora de transgredir, produziam muito mais erros intencionais e, contrariamente, os alunos com pior desempenho no ditado tinham muito mais dificuldade em inventar erros intencionais. Desse modo, os alunos da escola particular puderam criar muito mais transgressões que as crianças da escola pública.

O autor ainda ressalta que essas diferenças não se prenderam apenas ao aspecto quantitativo. As transgressões dos alunos com pior rendimento indicavam menos conhecimento da norma, já que eles substituíam, agregavam ou omitiam letras que não constituem dificuldades ortográficas, transformando, por exemplo, *cavalo* em *catolo*, *caalo* ou *cavelo*. Já as transgressões dos alunos com melhor desempenho em ortografia



tendiam a ser bem mais sofisticadas, pois eles concentravam mais suas transgressões sobre os pontos problemáticos da norma do português e buscavam produzir formas errôneas que tivessem pronúncia parecida à da palavra original, transformando, por exemplo, *cavalo* em *cavalu*, *cidade* em *sidadi*, *horizonte* em *orisonti*.

Sobre a terceira etapa da pesquisa, em que o autor procura identificar o que as crianças sabem falar sobre as regularidades e irregularidades da ortografia, ele faz inicialmente uma análise das definições de erro dadas pelas crianças, depois focaliza as explicações ouvidas para as diferentes transgressões que os meninos e meninas tinham inventado sobre as correspondências fônicas regulares e irregulares.

Para isto, o autor mostrou às crianças um texto escrito a lápis cheio de correções feitas com caneta vermelha e perguntou-lhes o que elas achavam que eram aquelas coisas em vermelho, depois solicitou a cada criança que dissesse o que era um erro de ortografia ou erro de português e pediu para dar um exemplo desse tipo de erro. Nesse primeiro momento de definição espontânea, mais uma vez o autor encontra diferenças entre os alunos de escola pública e particular. Entre os alunos da rede pública de ensino, foram mais frequentes os casos de ausência de resposta assim como respostas que não se referiam a erros em si mesmos. Por outro lado, na escola privada, mesmo as crianças com apenas dois anos de instrução escolar, antecipavam exemplos concretos de erros ortográficos.

A pesquisa de Morais vem corroborar com os resultados obtidos por outros estudos que utilizaram a variável tipo de escola (pública e particular) e demonstraram a distância existente entre os alunos da rede pública e particular de ensino no que se refere à utilização da norma-padrão nos contextos escritos e da norma culta nos contextos em que se observou a fala.

É do conhecimento de todos que o ensino nas escolas públicas está longe daquilo que se considera satisfatório com relação à qualidade do serviço educacional. Além disso, os alunos que frequentam as instituições públicas são oriundos dos estratos mais baixos da sociedade, que, normalmente, não têm acesso a livros, revistas, jornais, enfim, material



escrito como um todo, o que, seguramente, interferirá no processo de aprendizagem deste estudante.

Os alunos que estudam em boas escolas privadas, aqueles cujos pais têm alto poder aquisitivo, certamente terão um desenvolvimento linguístico falado e escrito bem próximo da norma da escola, já que em sua realidade extra-escolar devem conviver com um grande número de falantes cultos.

O autor elenca alguns princípios que podem servir de embasamento para o trabalho docente com a ortografia enquanto um objeto de conhecimento:

1. é preciso que a criança conviva com materiais impressos que se apresentem com a norma ortográfica;
2. o professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre ortografia;
3. o professor precisa definir metas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade.

O trabalho com a ortografia deve ser sistemático durante os primeiros anos de escolaridade, sem deixar de levar em consideração o nível de amadurecimento e o rendimento dos alunos. É natural que os estudantes na fase de aquisição da escrita cometam muitos daqueles erros explicitados pelos autores, mas essas dificuldades precisam ir sendo, aos poucos, superadas através da reflexão e de atividades que ajudem o aluno neste difícil percurso da escrita padronizada.

Consideramos que o professor das séries iniciais deve priorizar em suas atividades pedagógicas os traços linguísticos em variação presentes na fala coloquial do aluno, que podem interferir na escrita monitorada dos estudantes, sensibilizando-os para algumas distinções entre aspectos da fala e aspectos da escrita.

Ora, um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa é levar o aluno a adquirir a norma-padrão, sendo essa tarefa bastante difícil para os discentes de um modo geral, mas, sobretudo, para aqueles pertencentes aos estratos mais baixos da população,

cuja variedade linguística falada distancia-se, e muito, daquela exigida pelos meios educacionais.

Portanto, é preciso que o professor tome conhecimento das pesquisas realizadas no âmbito da sociolinguística, pois quando este profissional leva em consideração o contexto linguístico, a probabilidade e a frequência com que determinadas variantes podem ocorrer na escrita do aluno, o seu trabalho em sala de aula vai ter uma eficácia maior, já que a realização de atividades de ensino e estratégias didáticas serão mais pontuais e sistemáticas, no que concerne a determinados fatos específicos da língua, como, por exemplo, o apagamento do /R/ em coda silábica na escrita das séries iniciais.

Considerações Finais

Os estudos sociolinguísticos que abordam aspectos da linguagem escrita podem servir como um grande suporte para o ensino na educação básica, pois, através dos resultados demonstrados por esses estudos, é possível prever quais os ambientes linguísticos que mais favorecem a variação na escrita e, dessa forma, instruir o aluno acerca desses fenômenos.

Mollica (2003, p. 51) reforça a importância de o aluno receber uma orientação adequada do professor quanto à variação na fala e sua possível interferência na linguagem escrita.

Entretanto, para que esses estudantes recebam uma monitoração eficiente, é preciso que esta esteja ancorada nas descobertas das pesquisas científicas da área, que se encarregam de fornecer informações acerca dos contextos linguísticos que favorecem a heterogeneidade.

Portanto, é oportuno destacar a necessidade de atualização dos professores da educação básica no que se refere aos saberes produzidos pelos estudos que tratam da língua falada e escrita. É preciso que esses profissionais utilizem cada vez mais em suas práticas pedagógicas os conhecimentos advindos dos resultados das pesquisas linguísticas.



Nas últimas décadas, diversos trabalhos empíricos, realizados no âmbito acadêmico, tem se dedicado à compreensão dos fatos que caracterizam a modalidade escrita da língua.

Bortoni-Ricardo (2005) considera que uma das principais contribuições que a linguística pode oferecer ao professor de língua portuguesa é o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de erros no ensino de língua materna, já que, muitas vezes, os “erros” cometidos pelos alunos são sistemáticos e previsíveis quando se conhece as características do dialeto utilizado por esses falantes.

A autora desenvolve um modelo de análise dos erros produzidos pelos estudantes e postula algumas categorias desses desvios da norma-padrão, que devem ser consideradas pelo professor das séries iniciais, a fim de que seu trabalho pedagógico possa ter uma eficácia maior. Esses desvios podem ser agrupados em duas grandes categorias: 1) erros decorrentes do conhecimento ainda insuficiente, por parte do educando, sobre as arbitrariedades do sistema de convenções que rege o código escrito; 2) erros decorrentes da transferência dos hábitos de fala para a modalidade escrita da língua.

Portanto, o trabalho pedagógico do professor precisa estar pautado no conhecimento do perfil sociolinguístico do aluno, para que ele compreenda melhor os diversos fatores linguísticos e sociais que podem originar os desvios da norma-padrão e a partir daí possa elaborar estratégias didáticas que realmente façam sentido como uma alternativa para que o aluno adquira a variante de prestígio.

A pesquisa realizada por Costa (2010) sobre o apagamento do rótico em coda silábica na escrita de alunos das séries iniciais permitiu constatar que os professores, no geral, não trabalham com esses aspectos variáveis de maneira sistemática e regular. Em entrevista realizada com docentes da educação básica, constatou-se que eles não trabalham com fatos fonéticos variáveis por diversos motivos, como: esses conteúdos não se encaixam no planejamento anual, falta tempo para o trabalho com questões ortográficas, etc. Alguns professores argumentaram que abordam esses aspectos da língua apenas quando há necessidade.



As considerações aqui esboçadas foram bastante pontuais e apontam para a necessidade de se ampliarem as investigações acerca de fenômenos variáveis da fala que podem migrar para a escrita, colocando-se em evidência os problemas verificados na produção escrita de alunos das séries iniciais, o que aponta para uma atuação mais pontual de linguistas, professores, pedagogos e todos os profissionais que estão envolvidos com o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na esola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, p.267-276.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1992.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão (Org.). **Dispersos de Mattoso Câmara Jr**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- CARVALHO, Renata Lemos. **A aquisição das consoantes líquidas por crianças usuárias de uma variedade não-padrão do português**. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- COSTA, Geisa Borges da Costa. **O apagamento do rótico em coda silábica na escrita de estudantes catuenses**. 180f. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREITAS, Judith. A variante gráfica do zotro. In: FERREIRA et al. **Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros**. 2ª ed. Salvador: Centro editorial e didático da UFBA, 1994.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1982.
- MOLLICA, Maria Cecília. Variação, mudança e escrita. In: CARDOSO, Suzana. (Org.). **Diversidade Linguística e Ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996, p.159-164.
- MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.



MONTEIRO, Ana Márcia Luna. Sebra-ssono-pessado-asado: o uso do "s" sob a ética daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes (Org). **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.43-60.

MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones Infantiles sobre la Ortografía del Portugués**. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona. Espanha. 1995.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In MORAIS, Artur Gomes (Org). **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.7-19.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2007.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

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

Recebido em: 29/09/2022 | Aprovado em: 26/08/2023
Publicado em: 21/07/2025
