

**DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A PRÁTICA DA SOLETRAÇÃO COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA**

**DEVELOPMENT OF MORPHOLOGICAL AWARENESS IN ELEMENTARY
EDUCATION: THE PRACTICE OF SPELLING AS A PEDAGOGICAL TOOL**

**DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA EN LA
EDUCACIÓN PRIMARIA: LA PRÁCTICA DEL DELETREO COMO
HERRAMIENTA PEDAGÓGICA**

Jacson Baldoino Silva¹
Geisy Kelly de Oliveira Caldas²

RESUMO

A capacidade de aprender uma língua se refere a uma faculdade natural da linguagem, formada, entre outros elementos, por uma intuição linguística que permite ao aprendiz adquirir a língua em toda a sua complexidade (Chomsky, 1998, 2015). A intuição do falante com relação à sua própria língua precisa ser explicitada e, com esse objetivo, os estudos sobre consciência morfológica têm se desdobrado (Mota; Silva, 2007; Guimarães; Mota, 2018). Ela se refere à habilidade de refletir e manipular as menores unidades de significado das palavras, os morfemas (Mota; Silva, 2007). O desenvolvimento dessa consciência, enquanto habilidade metalinguísticas, é fundamental para o domínio da escrita, auxiliando na identificação de padrões morfológicos em diferentes contextos linguísticos (Guimarães; Mota, 2018). No contexto pós-pandêmico, observamos, enquanto professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que os alunos apresentam uma dificuldade mais acentuada no que se referia à padronização de questões ortográficas. Diante disso, desenvolvemos um projeto intitulado “Soletrring”, que se constituía na prática de soletração de palavras, sendo que algumas delas eram em língua inglesa (por isso o “-ing”), tendo em vista que era um projeto interdisciplinar. A soletração não foi utilizada como uma técnica mecânica e isolada, mas buscamos desenvolver uma habilidade metacognitiva nos alunos – que, por exemplo, podiam escrever a palavra em um quadro antes de soletrar. Objetivamos, portanto, que os alunos identificassem e aplicassem padrões morfológicos, entendendo que o reconhecimento das unidades de significado é fundamental para lidar com as irregularidades ortográficas da Língua Portuguesa (Mota; Silva, 2007; Mota, 2009; Guimarães; Mota, 2018).

Palavras-chave: consciência morfológica; soletração de palavras; aprendizagem de ortografia.

ABSTRACT

The ability to learn a language refers to a natural faculty of language, shaped, among other elements, by linguistic intuition, which enables learners to acquire a language in all its complexity (Chomsky, 1998, 2015). Speakers' intuition regarding their own language needs to

¹ Doutorando e mestre em Estudos Linguísticos, ambos os títulos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor substituto da Universidade do Estado da Bahia (*Campus XVI/Irecê*). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0106-6389>. Email: jacsonsilva@outlook.com.

² Especialista em Produção Textual, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduada em Letras/Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia (*Campus XIV/ Conceição do Coité*). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8834-2743>. E-mail: geisykellyoliveira@gmail.com.



be made explicit, and with this goal in mind, studies on morphological awareness have expanded (Mota & Silva, 2007; Guimarães & Mota, 2018). Morphological awareness refers to the ability to reflect on and manipulate the smallest units of meaning in words, the morphemes (Mota; Silva, 2007). The development of this awareness, as a metalinguistic skill, is crucial for mastering writing, as it aids in identifying morphological patterns in different linguistic contexts (Guimarães; Mota, 2018). In the post-pandemic context, as teachers of upper elementary school students, we observed a more pronounced difficulty among students in standardizing orthographic conventions. In response, we developed a project called “Solettring”, which involved the practice of spelling words—some of which were in English (hence the “-ing” suffix), as it was an interdisciplinary project. Spelling was not used as a mechanical or isolated technique; rather, we aimed to foster a metacognitive skill in students—for instance, they were allowed to write the word on a board before spelling it out. Our goal was for students to identify and apply morphological patterns, understanding that recognizing meaning units is essential for dealing with the orthographic irregularities of Portuguese (Mota; Silva, 2007; Mota, 2009; Guimarães; Mota, 2018).

Keywords: morphological awareness; word spelling; orthography learning.

RESUMEN

La capacidad de aprender una lengua se refiere a una facultad natural del lenguaje, constituida, entre otros elementos, por una intuición lingüística que permite al aprendiz adquirir la lengua en toda su complejidad (Chomsky, 1998, 2015). La intuición del hablante con respecto a su propia lengua necesita ser explicitada y, con este objetivo, los estudios sobre la conciencia morfológica se han desarrollado en diversas direcciones (Mota; Silva, 2007; Guimarães; Mota, 2018). Dicha conciencia se refiere a la habilidad de reflexionar y manipular las unidades más pequeñas de significado de las palabras, los morfemas (Mota; Silva, 2007). El desarrollo de esta conciencia, en tanto habilidad metalingüística, es fundamental para el dominio de la escritura, ya que contribuye a la identificación de patrones morfológicos en diferentes contextos lingüísticos (Guimarães; Mota, 2018). En el contexto pospandémico, observamos, como docentes de los últimos cursos de Educación Primaria, que los alumnos presentan una dificultad más acentuada en lo que se refiere a la estandarización de cuestiones ortográficas. Ante esta situación, desarrollamos un proyecto titulado “Solettring”, que consistía en la práctica de la deletreación de palabras, algunas de ellas en lengua inglesa (de ahí el sufijo “-ing”), dado que se trataba de un proyecto interdisciplinario. La deletreación no fue utilizada como una técnica mecánica o aislada, sino que buscamos desarrollar una habilidad metacognitiva en los alumnos —quienes, por ejemplo, podían escribir la palabra en la pizarra antes de deletrearla—. Nuestro objetivo, por tanto, fue que los alumnos identificaran y aplicaran patrones morfológicos, entendiendo que el reconocimiento de las unidades de significado es fundamental para afrontar las irregularidades ortográficas del idioma portugués (Mota; Silva, 2007; Mota, 2009; Guimarães; Mota, 2018).

Palabras clave: conciencia morfológica; deletreación de palabras; aprendizaje de la ortografía.

INTRODUÇÃO

De maneira geral, e em circunstâncias favoráveis, o falante pode ser levado a fazer todos os cortes imagináveis [...]; são elas [análises espontâneas] que permitem distinguir subunidades (raízes, prefixos, sufixos, desinências) de que a língua tem consciência e os valores que a eles vincula (SAUSSURE, 2021, p. 261)

O uso de uma epígrafe saussuriana parece anacrônico diante da proposta de uma discussão sobre a consciência linguística, de forma geral, e, especificamente, a consciência morfológica. Contudo, ainda que não se tenha formulado esses conceitos na época do linguista suíço, a compreensão de que o falante tinha relativa consciência das partes da língua já estava presente no “Curso de Linguística Geral” (SAUSSURE, 2012, 2021) – mesmo com todas as críticas à essa obra, tendo em vista a sua constituição. Além disso, ao distinguir *langue e parole*, Saussure já apontava para algo da ordem de uma padronização na língua que precisa ser apre(e)ndida pelo falante. Portanto, retornando à epígrafe desta seção, percebemos que, no aprendizado de qualquer língua, está envolvida uma capacidade natural do falante de decompor a língua em unidades menores de sentido (CHOMSKY, 1998, 2015; SAUSSURE, 2012, 2021); ou seja, o aprendiz desenvolve uma intuição linguística sobre a gramática da sua língua, em toda a sua complexidade.

Ao compreendermos a consciência linguística como algo inato (CHOMSKY, 1998, 2015), o processo de ensino-aprendizagem da escola – no que se refere à primeira língua – passa a ter o objetivo de explicitar o conhecimento linguístico do falante para ele mesmo, comparando-o com uma padronização vigente na língua, conhecida como “gramática normativa/tradicional” ou “escrita padrão”. Por exemplo, a tentativa de conjugação verbal da criança como “eu fazi” é morfológicamente aceitável e se dá por meio de uma consciência morfológica de outros verbos regulares (eu comi, eu vi, eu li), porém, diante de uma gramática normativa, o verbo “fazer” é irregular e possui outra conjugação na primeira pessoa do singular que precisa ser ensinada/aprendida – “eu faço”.

As confusões ou desencontros entre a escrita padrão e outras formas de escrita ficaram mais nítidas nos últimos anos, principalmente pós-pandemia de Covid-19. Um exemplo é o conhecido internetês, que corresponde a uma forma grafolinguística presente em textos de redes sociais como *Instagram, Facebook e WhatsApp* (KOMESU;



TENANI, 2009). Essa forma de comunicação oriunda de uma necessidade rápida e veloz de comunicação, característica das redes sociais (KOMESU; TENANI, 2009), tem sido presente na escola e se intensificou em razão do uso das tecnologias digitais como suporte para as interações professor-aluno. A rapidez e a informalidade do ambiente virtual ganharam espaço também nas interações em sala de aula (física ou virtual) e nas produções escritas dos alunos, situações nas quais a norma-padrão era esperada, trazendo à tona (novamente) os desafios para o ensino da norma culta e de uma escrita padronizada em uma sociedade atravessada por outras escritas e outras normas.

Portanto, esse contexto ressaltou a importância de se repensar estratégias pedagógicas para equilibrar a influência crescente da escrita digital e o ensino eficaz da escrita padrão. Diante disso, enquanto professores de Língua Portuguesa, nos propomos a desenvolver um projeto, em uma escola privada na qual trabalhávamos em 2022, que buscasse esse equilíbrio, pois queríamos que os alunos refletissem sobre a grafia das palavras, considerando o seu conhecimento prévio sobre a gramática da língua e a sistematização normativa dela – entre a “gramática internalizada” e a “gramática normativa”. Essa proposta se materializou em uma atividade interdisciplinar – com a disciplina de língua estrangeira (Inglês) e demais matérias – que objetivava promover a soletração de palavras e que foi nomeado como “Soletring: o soletrando bilíngue”. A palavra “soletring” é agramatical em ambas as línguas, já que é a união do radical “soletr-” com o sufixo de gerúndio do Inglês “-ing”, mas a junção de um radical do Português e um sufixo do Inglês buscou evidenciar a interdisciplinaridade do projeto, pois buscava “uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (PIRES, 1998, p. 177), principalmente das disciplinas da área de Linguagem.

A proposta era se criar um recorte amplo que superasse a divisão de disciplinas e se preocupasse em construir um conhecimento satisfatório em uma determinada área de conhecimento (PIRES, 1998), ou seja, o objetivo era gerar um aprendizado das diferenças materiais entre escrita e fala tanto na Língua Portuguesa quanto no Inglês, considerando as regras gramaticais de cada língua – dando uma maior ênfase ao Português, como explicaremos na seção 3. Diante disso, este trabalho busca apresentar as contribuições do “Soletring” para o desenvolvimento e aquisição da escrita padrão a partir da consciência morfológica das unidades da língua. Para isso, na próxima seção, esboçamos o conceito de consciência morfológica, depois, descrevemos as contribuições do projeto em questão, seguidas das considerações finais.

A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA

O aspecto morfológico da língua se refere às menores unidades capazes de estabelecer uma distinção de forma e de conteúdo. Assim, os morfemas são as unidades menores que, por meio de concatenação, estruturam as palavras (MOTA; SILVA, 2007; GUIMARÃES *et al.*, 2014; GONÇALVES, 2019). Portanto, a morfologia se interessa por analisar a estrutura interna das palavras em suas menores unidades dotadas de significado, por compreender as diferentes funções exercidas por elas e por entender os mecanismos responsáveis por criar novas unidades linguísticas (GONÇALVES, 2019).

Dessa forma, o vocábulo formal (ou morfológico), diferentemente do vocábulo fonológico – sequência de sílabas que se organizam em torno de um único acento –, corresponde a uma unidade lexical (MATTOSO CÂMARA JR., 1970; GONÇALVES, 2019). No vocábulo fonológico, como “de repente” → “derrepente”, “de menor” → “dimenor”, “com certeza” → “com certeza”, “comigo” → “com migo”, é o elemento sonoro que está em voga, enquanto que, na questão formal, são as unidades que constituem a forma sonora que precisam ser diferenciadas (GONÇALVES, 2019), sendo que nesse processo de diferenciação está envolvida, entre outras coisas, a consciência ortográfica das palavras e a capacidade de distinguir as suas unidades mínimas dotadas de significado – além do conhecimento da sua forma padronizada.

Por exemplo, a confusão ortográfica dos alunos com a expressão “com certeza”, grafadas muitas vezes como “comcerteza”, pode estar atrelada ao não conhecimento do vocábulo na sua grafia padronizada – muito comum nos primeiros anos de escolarização –, confundindo-a com outras expressões como “companhia”, mas também ao não cumprimento de uma regra básica da Língua Portuguesa de que “m” somente antes de “p” e “b”. Além disso, a grafia de “com certeza” também pode ser influenciada pela não distinção, principalmente na fala, entre unidade vocabular e grupo de palavras, pois, enquanto “companhia” corresponde a um grupo de palavras formado por um único vocábulo, “com certeza” é um grupo de palavras composto por dois vocábulos. Essa problemática apresenta-se também com a questão de “a gente” – um grupo de palavras, dois vocábulos – e “agente” – um grupo de palavras, um vocábulo.

O Português é uma língua que possui uma ortografia mais regular se comparada com outras como o Inglês e o Francês (MOTA; SILVA, 2007; MOTA, 2009; GUIMARÃES *et al.*, 2014). Segundo Mota (2009) e Guimarães *et al.* (2014), o



Português, ao mesmo tempo que apresenta uma correspondência entre letra e som, possui uma rica estrutura morfológica, fazendo com que essas unidades nem sempre coincidam. Essa maior correspondência entre letra e som do Português pode parecer indicar uma participação menor da consciência morfológica na aquisição da escrita e da leitura, no entanto, para Guimarães *et al.* (2014), estudos têm demonstrado o contrário, principalmente se considerarmos a oscilação ortográfica presente na história da Língua Portuguesa.

Oliveira (2006), estudando atas produzidas por africanos e afrodescendentes no século XIX, indica essa oscilação de grafia: “VossaSenhoria”/“Vossa Senhoria”, “Presidente”/“Prezidente”. No primeiro grupo, a oscilação da grafia corresponde à não separação dos vocábulos na escrita, sendo que, nesse caso, diferentemente de “agente”/“a gente”, não se constrói uma opção de termos. No caso do segundo grupo, o erro gráfico pode ter sua origem no não conhecimento padronizado da grafia na época, tendo em vista que os redatores aprenderam a língua de escrita sem instrução formal. Santiago (2019), trabalhando com cartas escritas por mãos inábeis nos séculos XIX e XX, encontrou exemplos parecidos: “senhor”/“simhor”, “nois”/“nos”. Esses exemplos indicam que a grafia do Português também oscilou ao longo do tempo e que os falantes dessa língua tiveram que aprender a ortografia padronizada de cada época. No par de exemplos de Santiago (2019), é interessante perceber que a oscilação entre “nois”/“nos” se faz presente ainda na escrita dos alunos nos dias atuais, acrescida da forma “noix” – além da forma padrão “nós”. A grafia “nós”/“nos”, assim como “é”/“e” para o verbo “ser”, demonstra que os alunos não dominam a regra de transposição fala → escrita e a ortografia e acentuação oficial da língua, pois a elaboração do texto escrito envolve uma série de decisões do emprego de elementos gráficos para indicar as pausas e as entonações da fala (AZEREDO, 2018).

Assim, o falante precisa desenvolver, dentro da sua língua, uma consciência morfológica competente, percebendo quais elementos constroem significados, algo que o ajudará no desenvolvimento da leitura e da escrita (KATO, 1999; MOTA; SILVA, 2007; MOTA, 2009), mas também aprendendo a escrita padronizada da época, pois nem sempre haverá correspondência entre letra e som; além disso, outras regras de grafia, que não tem relação com esse binômio, também precisam ser seguidas, como a colocação do hífen em algumas palavras – regras modificadas recentemente por um novo acordo ortográfico, inclusive.

A consciência morfológica – que está além da padronização da língua escrita, ainda que essa faça parte dela – se refere à habilidade de refletir e manipular as menores unidades de significado das palavras, os morfemas (MOTA; SILVA, 2007; MOTA, 2009). O desenvolvimento dessa consciência, enquanto habilidade metalinguística que transforma a língua em objeto de pensamento e, portanto, de conhecimento (GOMBERT, 1992, 2003), é fundamental para o domínio da escrita, auxiliando na identificação de padrões morfológicos em diferentes contextos linguísticos (MOTA; SILVA, 2007; MOTA, 2009; GUIMARÃES; MOTA, 2018).

Mota (2009), discutindo os resultados da sua pesquisa, comenta que a consciência morfológica, juntamente com a fonológica, contribui para a aquisição e o desenvolvimento da língua escrita, pois “à medida que as crianças avançam e têm de aprender regras ortográficas mais complexas, a consciência morfológica passa a ter um peso maior na aquisição da escrita” (MOTA, 2009, p. 25). Para a autora, juntamente com Silva (MOTA; SILVA, 2007), esse tipo de consciência está atrelado ao princípio semiográfico, uma vez que é necessário estabelecer como os grafemas da língua representam significados.

Guimarães *et al.* (2014) comenta que o desenvolvimento da consciência morfológica se inicia nos primeiros anos de escolarização, mas que tende a contribuir efetivamente para as atividades de leitura e escrita “nos anos mais avançados quando o aprendiz se depara com desafios que demandam mais reflexão sobre a língua, como, por exemplo, sobre os fatores que orientam a escrita ortográfica [padrão]” (Guimarães *et al.*, 2014, p. 204). Segundo Mota e Silva (2007), a habilidade morfológica se subdivide em consciência morfossintática e consciência da morfologia derivacional, e a soletração de palavras permite o desenvolvimento mais evidente dessa segunda consciência, uma vez que exige do aluno a reflexão sobre o morfema raiz e seus afixos (sufixos e prefixos), como “fazer”/“refazer”.

Para Mota (2009), o desenvolvimento de uma consciência morfológica ajuda na leitura e na escrita das palavras que são morfológicamente complexas ou possuem ortografia ambígua, mas “é possível que o processamento morfológico ajude no processamento da leitura [e da escrita], em geral” (MOTA, 2019, p. 21). Foi com essa aposta que, enquanto professores de Língua Portuguesa, desenvolvemos um projeto de soletração de palavras para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – conforme apresentamos na próxima seção –, uma fase na qual a escrita e a leitura são desenvolvidas.

CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Diversas estratégias podem ser utilizadas para avaliação da consciência morfológica dos alunos. Queiroga, Lins e Pereira (2006) e Mota (2009), por exemplo, se utilizaram de ditados de palavras e pseudopalavras para avaliarem a competência morfossintática e morfológica – respectivamente – de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Mota e Silva (2009), trabalhando com crianças de 1ª série do Ensino Fundamental (2ª ano atualmente), ofereciam uma palavra com duas opções de grafia, visando a correspondência letra e som, mas também entre radical e derivados. As autoras apresentavam ao aluno um enunciado como “Um lugar cheio de CARTAZ é um” e, em seguida, duas alternativas eram colocadas, devendo o aluno escolher uma: cartazeiro e cartaseiro. Essa tarefa de decisão ortográfica fazia com que existisse um menor esforço cognitivo dos participantes, considerando a série deles, mas tinha em vista o princípio de explicitar a consciência morfológica.

Os professores do Ensino Fundamental I, da mesma escola onde realizamos o “Soletrring”, se utilizaram de uma metodologia parecida com o ditado de palavras de Mota e Silva (2009). Uma lista com palavras, considerando o ano escolar de cada aluno, foi entregue para que pudessem estudar e, no dia da soletração, não podiam consultar a lista; isso ajudou na ligação entre determinado som e letra, além de ampliar o vocabulário de palavras dos alunos. No caso dos alunos do Fundamental-Anos Finais, como dito, a nossa proposta teve como base não um teste de consciência morfológica na sua forma *stricto sensu*, mas, implicitamente – nos termos de Mota e Silva (2007) – buscamos o desenvolvimento dela a partir da soletração de palavras – uma forma de trabalhar a habilidade metalinguística dos alunos (Mota; Silva, 2007).

Entretanto, alguns alunos na escola possuíam um diagnóstico que exigia alguma especificidade, diante disso, elaboramos uma lista de palavras para eles. Os alunos, que já recebiam um atendimento especializado na escola, foram inseridos normalmente nos grupos como nível 1 e, na hora de soletrar, em vez de escolherem uma ficha com a palavra, como os demais participantes do grupo, o professor indicava qual palavra seria soletrada; os demais alunos da escola estavam cientes desse procedimento, que foi combinado previamente.

Portanto, seguindo a proposta de desenvolver a consciência morfológica dos alunos, o soletrando visava, principalmente, que refletissem sobre a grafia estabelecida do termo, o que permitia, de certa forma, que pensassem sobre a origem da palavra, o morfema raiz, os afixos (prefixos, sufixos), ambiguidade de dígrafos como ss, sç, am, lh, nh – entre outras coisas. Essas tarefas se constituem enquanto habilidades metalinguísticas, uma vez que “permitem aos aprendizes a gestão consciente (reflexão e controle deliberado) dos objetos linguísticos e de sua utilização” (Guimarães *et al.*, 2014, p. 201); sendo esse tipo de consciência fundamental para o aprendizado formal da escrita na escola (Kato, 1999).

Assim, o objetivo principal do soletrando era sistematizar com os alunos, de forma lúdica, as diferenças materiais entre os sistemas de escrita e fala. Desse, desdobramos diversos objetivos, entre eles: i) incentivar a ampliação do repertório lexical; ii) refletir sobre princípios e normas ortográficas; iii) construir um repertório de regularidade e irregularidades ortográficas; iv) conhecer a mudança da grafia das palavras considerando o Acordo Ortográfico vigente; v) compreender o significado das palavras e sua morfologia. A partir desses objetivos, pensamos em uma competição escolar para os alunos do Fundamental-Anos Finais, priorizando uma atmosfera de entusiasmo e motivação a fim de incentivar o aprendizado de maneira mais prática e divertida. Esse processo de gamificação funciona como uma ferramenta eficaz para estimular a participação dos estudantes e promover o aprendizado de forma lúdica e envolvente.

Pensando nisso, semanas antes do início das competições, motivamos toda comunidade escolar para treinar as regras e a soletração de palavras, visando o preparo para a competição, bem como fomentar a revisão gramatical de palavras por parte dos alunos. Nesse processo prévio ficou inegável a empolgação e dedicação dos alunos para a competição.

Assim sendo, organizamos o jogo em três fases, que aconteceram em quatro dias:

Quadro 1: Fases de execução do projeto

FASE	OBJETIVO	ATIVIDADE
1ª Fase	Estabelecer os níveis dos alunos para a formação dos grupos competidores.	A soletração das palavras foi feita em sala, de maneira individual, contando com a colaboração de todos os professores disponíveis. Cada professor recebeu uma lista contendo 90 palavras separadas em três níveis (30 de cada nível).



2ª Fase	Motivar a competição dos grupos entre si.	A soletração das palavras ocorreu em um espaço onde todos os alunos puderam assistir – no auditório da escola. A competição se deu por grupo nessa fase. Competiram grupos formados por alunos do 6º ano, contra outros grupos da mesma turma, como fase classificatória. Da mesma forma, grupos do 7º, 8º e 9º competiram entre si nessa etapa.
3ª Fase	Realizar a semifinal e a final da competição entre os grupos vencedores da 2ª etapa.	A soletração das palavras ocorreu em um espaço onde todos os alunos puderam assistir – no auditório da escola. Essa fase foi composta de duas etapas, sendo a semifinal e a final. Na semifinal, os grupos vencedores do 6º e 7º ano se enfrentaram, bem como os do 8º e 9º ano. Os vencedores foram para a final e os demais competiram pelo 3º lugar.

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Na 1ª fase, o objetivo era estabelecermos os níveis dos alunos para a competição, que posteriormente – na 2ª Fase – foram utilizados para a formação dos grupos que competiram entre si. Em sala, com o auxílio dos demais professores – visto que o projeto foi desenvolvido de forma a mobilizar todo o corpo escolar –, os alunos soletraram duas palavras por nível, devendo o acerto ser contabilizado na sua ficha, conforme exemplo no quadro 2.

Quadro 2: Ficha de classificação dos alunos

Turma				
Professor Aplicador				
Nº	NOME ³	NÍVEIS		
		1	2	3
1	João	1	2	3
2	Maria	1	2	2
3	Pedro	1	2	0

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

A classificação por nível do aluno levou em consideração a quantidade maior de acertos, por nível, ou seja, o aluno que acertou as duas palavras no nível 3 – como João –, recebia essa classificação para a definição dos grupos. Em caso de notas iguais em níveis diferentes, como Maria no quadro 2, o nível maior era considerado; quando o aluno, ao final, não acertou a soletração de nenhuma das palavras, ele foi classificado como nível 1. Sabemos das limitações dessa proposta, pois o aluno pode ter acertado a palavra do nível máximo ao acaso, no entanto, precisávamos decidir parâmetros para a classificação dos alunos, uma vez que eles seriam cadastrados em um aplicativo para

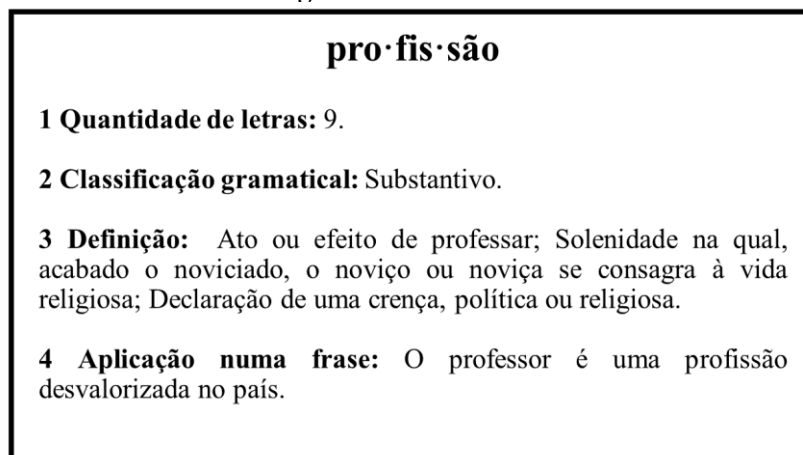
³ Nomes fictícios.

que os grupos fossem gerados de maneira aleatória, considerando o nível de cada um. O aplicativo utilizado foi o “Time Equilibrado”, disponível no Google Play Store (2024). Esse permite o cadastramento de nome e a classificação dos alunos em cinco níveis – mas utilizamos apenas três. Após esse registro, solicitamos que o aplicativo formasse grupos equilibrando os jogadores por níveis e considerando a quantidade de alunos.

O banco de dados das palavras – uma parte fornecida pelos demais professores, considerando a disciplina de cada um, e outra escolhida por nós, professores Língua Portuguesa – foi composto por mais de 500 palavras e retirados de três bancos de dados: i) “Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa” (2024); ii) “Dicionário Informal” (2024); iii) “Dicionário UNESP do Português Contemporâneo” (Borba, 2011). O uso dos dicionários informais (Dicionário Brasileiro..., 2024; Dicionário Informal, 2024) permitiam a utilização de termos mais recentes da língua, que poderiam não constar na obra organizada por Borba (2011). Foi necessário um banco de dados extenso para a formação das listas de cada etapa pois não poderia haver repetição de palavras. Para definição do nível das palavras utilizadas nesse banco de dados, foram consideradas as quantidades de sílabas: Nível 1: palavras com 2 ou 3 sílabas; Nível 2: palavras com 4 ou 5 sílabas; Nível 3: palavras com 6 sílabas ou mais.

O banco de dados das palavras de Língua Inglesa também foi classificado por nível, porém definido pelo tamanho da palavra, visto que, diferentemente da separação de sílaba das palavras na Língua Portuguesa, a separação silábica no Inglês é feita de acordo com a pronúncia.

Imagem 1: Modelo de ficha



Fonte: Elaboração dos autores (2026).



Em todas as fases, o aluno tinha 1min para começar a soletrar e poderia pedir umas das dicas que estava na ficha, isto é, caso tivesse dúvida poderia perguntar a quantidade de letras, classe gramatical, definição ou aplicação da palavra numa frase; ele só poderá escolher uma das dicas – na 1ª fase. Quando pedisse uma das dicas, o aluno tinha direito ao acréscimo de 1min no tempo; podendo também escrever no quadro a palavra, devendo, no entanto, apagar para poder soletrar, trabalhando sua memória auditiva e visual – tendo em vista as práticas de linguagem (escuta, leitura, produção, oralidade e análise linguística) propostas pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na segunda fase, os grupos formados competiram entre si considerando o ano escolar de cada um, por exemplo, os grupos formados com os alunos do 6º ano competiram entre si. Para essa etapa, uma nova lista com 60 palavras foi selecionada do banco de dados, considerados os mesmos critérios da etapa anterior para cada dia, pois as competições do 6º e 7º ano ocorreram em um dia e do 8º e 9º em outro. Ao final da competição, apenas um grupo por ano escolar passou de fase: terminada a competição, quatro grupos estavam na semifinal.

Na fase seguinte, ocorreram, no mesmo dia, a semifinal e a final. Na semifinal, os grupos vencedores do 6º e 7º ano se enfrentaram, bem como os do 8º e 9º ano. Nessa etapa, um novo banco de dados foi composto – agora com 40 palavras para cada disputa, sendo elas apenas de nível 2 e 3. Diferentemente das etapas anteriores, que os alunos tinham 1min para começar a soletrar, podiam escrever a palavra em um quadro branco disponibilizado (apagando antes de soletrar) e pedir uma das dicas oferecidas, conforme imagem 1, – sendo que, se pedissem dica, tinham mais 1min de tempo –, os alunos agora podiam, nessa fase, pedir até duas dicas das que constavam na ficha da palavra. Apenas um grupo de cada competição se classificou para a final. A etapa final seguiu o mesmo procedimento da semifinal, sendo a única diferença a formação de um novo banco de 30 palavras de nível 3 e a quantidade de dicas disponibilizadas (três). O mesmo procedimento foi adotado com os grupos que competiram pelo terceiro lugar.

De forma geral, desenvolvemos as habilidades de leitura e escrita nos alunos, fazendo com que eles avançassem em relação ao reconhecimento dos morfemas (raiz, prefixo, sufixo) que formam as palavras, na relação entre som e letra e na sistematização da escrita padrão das palavras, bem como na criação de estratégias para a decisão da escrita padrão de palavras desconhecidas ou morfologicamente complexas. Diante disso, as dicas das palavras, as quais os alunos podiam solicitar foram pensadas, assim





como nos testes de consciência morfológica, para dar possibilidades aos alunos de refletirem sobre a estrutura morfológica delas e, assim, desambiguarem possíveis significados e/ou estruturas.

Por exemplo, a palavra “Baía”, que tem um homônimo de tipo homófono – “Bahia” –, pode ter sua grafia decidida por uma das quatro pistas oferecidas, mas principalmente pela quantidade de letras e pela definição – conforme imagem 2. Esse tipo de decisão morfológica com relação à grafia poderia acontecer também com palavras que possuem encontros vocálicos do tipo “septo”, “psicólogo”, que são pronunciadas com uma vogal, mas não são escritas com ela; nesse caso, a quantidade de letras iria auxiliar na compreensão de que septo possui apenas 5 letras e não 6 (sep[i]to).

Imagem 2: Ficha da palavra “baía”

ba·í·a
1 Quantidade de letras: 4.
2 Classificação gramatical: Substantivo.
3 Definição: Pequeno golfo de boca estreita; Qualquer lugar recôncavo da costa, onde se possa aportar; Lagoa que se comunica com um rio por meio de um canal; Canal para escoamento de pântanos.
4 Aplicação numa frase: Ele queria visitar a Baía de Todos os Santos.

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

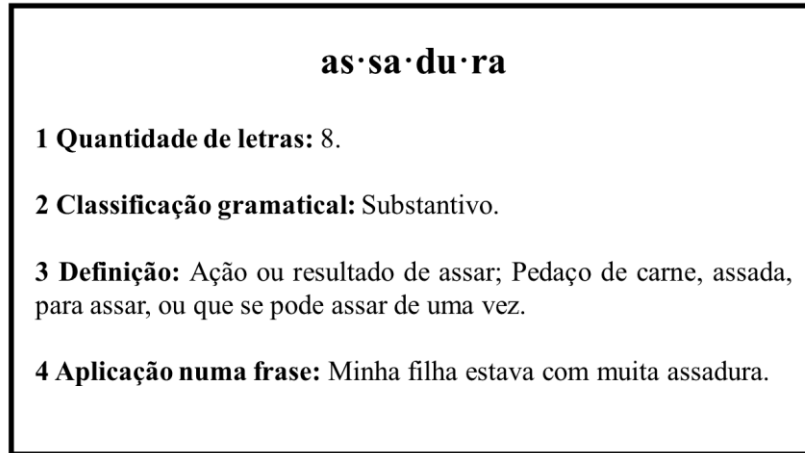
A primeira dica oferecia pistas aos alunos sobre a escrita dos dígrafos em erros comuns de grafia do tipo “açadura”, pois, se a palavra tem 8 letras, ela é escrita com ss e não com ç – nesse caso. No caso de “assadura”, os alunos poderiam também associar essa palavra com outra já conhecida por meio da definição dela: ação ou resultado de assar; pedaço de carne, assada, para assar, ou que se pode assar de uma vez. Assim, se a palavra “assar” é de conhecimento estrutural do aluno, ele definiria a ortografia por meio de algum tipo de analogia gramatical. Durante a realização da atividade, era interessante perceber esse tipo de decisão morfológica, pois o aluno escrevia a palavra “açadura” no quadro branco disponibilizado, mas, ao pedir a dica de quantidade de letras, e contar quantas tinham na palavra escrita por ele, percebia que havia algo que não estava dentro do padrão de escrita e, depois de refletir, corrigia o ç. Além disso, ao escrever a palavra no quadro, notávamos que os alunos estranhavam a escrita, apagando-



a algumas vezes antes de pedir uma dica, ainda dentro do tempo da competição, o que evidenciava a busca por uma explicitação da consciência morfológica.

Portanto o exercício de escrever permitia que os alunos decidissem, a partir do seu conhecimento morfológico da língua e das pistas oferecidas, a grafia padrão das palavras.

Imagem 3: Ficha da palavra “assadura”



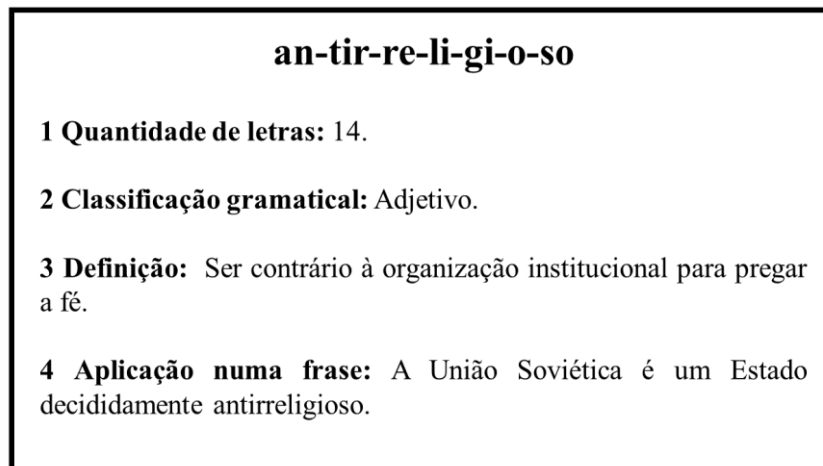
Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Em outras palavras, a associação de um vocábulo com outro que o originou ou até mesmo com outro já conhecido graficamente pode ajudar na desambiguação da grafia e do significado. Por exemplo, o aluno poderia tomar um tipo de decisão morfológica ao perceber que determinada parte da palavra poderia ser um morfema raiz ou um afixo (prefixo, sufixo). Esse era o caso da palavra “desenterrar”, formada pelo verbo “enterrar” acrescido do prefixo “des-”, que indica negação, contrário. Assim, a associação, por meio da definição – tirar de dentro da terra algo que foi enterrado –, o aluno poderia associar a palavra com “enterrar”, percebendo que houve apenas o acréscimo do prefixo para a formação de uma nova palavra. Esse mesmo tipo de associação pode ter sido feito com a palavra “bicampeonato” e “belissimamente”, formadas por prefixação e sufixação, respectivamente.

Além dessas decisões mais estruturais, a soletração de palavras ajudou os alunos no conhecimento, identificação e sistematização das novas regras do novo acordo ortográfico (Brasil, 2014). Por exemplo, no caso de prefixos ligados ou não por hífen, como é o caso da palavra “antirreligioso”. Esse termo, antes do acordo ortográfico vigente, era grafado no Brasil como “anti-religioso”. Com as modificações, passou-se a vigorar a regra de que “nos casos em que o prefixo ou o pseudoprefixo termina em vogal

e o segundo elemento começa por r ou s, estas consoantes dobram-se, como já acontece com os termos técnicos e científicos (por ex. antirreligioso, microssistema)” (Brasil, 2014, p. 40). Ou seja, o aluno precisaria ter conhecimento também das novas regras ortográficas ou fazer decisões morfológicas a partir das dicas, pois a quantidade de letras não indicava a presença de sinais gráficos, como o hífen e os acentos, que, entretanto, deveriam ser soletrados pelos alunos. Com isso, se a palavra “antirreligioso” possui 14 letras, logo há o dobramento do r.

Imagem 4: Ficha da palavra *antirreligioso*



Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Dessa maneira, de maneira *stricto sensu*, durante a atividade, nenhuma espécie de “comando” foi dada aos alunos, exigindo uma reflexão metalinguística maior e direta deles. No entanto, entendemos as dicas sobre as palavras como espécies de comandos *latu sensu* que auxiliaram os alunos nas decisões morfológicas necessárias para a definição da escrita padrão, bem como nas analogias gramaticais possíveis.

Além disso, vale ressaltar que toda comunidade escolar foi envolvida na competição. Professores que estavam nos auxiliando também participaram da competição, houve momentos de interação em que eles se colocaram “no lugar” das equipes competidoras e soletraram alguma palavra da lista seguindo as mesmas regras definidas para os grupos. Mesmo os alunos que não estavam em seu momento de competição estavam engajados na torcida e fazendo anotações em seus cadernos enquanto outros grupos competiam, pois compreenderam o processo da aprendizagem e se sentiram entusiasmados a alcançar um objetivo e até superar seus próprios desafios.

Outro aspecto positivo do projeto “Soletring” foi a forma como conduzimos a apresentação ao observamos uma soletração não padronizada – primeiramente



parabenizávamos os pontos de acertos, estimulávamos a reflexão do aluno no momento da escrita no quadro e comentávamos sobre as regras da formação da palavra escolhida do banco de dados e as semelhanças com a forma como o aluno fez a soletração. Em uma soletração da palavra “exercício”, por exemplo, caso houvesse uma inconsistência em relação ao x com som de z, fazíamos a associação da palavra soletrada com outra já conhecida pelo aluno, como “exemplo” ou “exame”, assim, percebíamos que nosso alunado mostrava uma maior atenção e o interesse pelo aprendizado.

Em relação ao trabalho em equipe e cooperação, os alunos também tiveram uma participação ativa. A formação de grupos estimulou a comunicação entre eles e reforçou a valorização das contribuições de cada membro, o reconhecimento do esforço e dedicação dos participantes e o respeito mútuo, habilidades importantes tanto para a vida acadêmica quanto para o futuro ambiente profissional deles. Por fim, ficou evidente um aumento expressivo da curiosidade dos alunos em relação à acentuação de palavras e à grafia padronizada. Notamos a frequência de perguntas mais pertinentes sobre ortografia e uma melhor percepção em relação ao olhar crítico – muitos se sentiram motivados a apontar erros gramaticais que passaram a observar no dia a dia, em anúncios, por exemplo. Em sala de aula, ficou claro que os estudantes se sentiram mais à vontade para tirar suas dúvidas e ajudar outros colegas em relação à escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto, a relação entre a escrita padrão e outras formas de escrita, como o internetês, se tornou mais visível nos últimos anos, principalmente após a pandemia. A emergência de uma comunicação rápida e informal nas redes sociais trouxe desafios significativos para o ensino de norma padrão, exigindo dos professores de Língua Portuguesa uma adaptação ou reformulação metodológica. Diante disso, é fundamental que se pense no desenvolvimento de uma reflexão metalinguística por parte dos alunos, que faça da língua objeto de pensamento, possibilitando não a decoreação de regras, mas a reflexão sobre a estrutura formal da língua.

Nesse sentido, a prática da soletração de palavras, aliada ao desenvolvimento de uma consciência morfológica, surge como uma ferramenta crucial para o ensino da ortografia e o domínio da escrita padronizada, pois, como discutido por Mota (2009) e Guimarães e Mota (2018), a consciência morfológica permite ao aluno identificar e manipular os morfemas das palavras, o que é essencial para lidar com as



(ir)regularidades do Português. A prática de soletração, assim, longe de ser um exercício mecânico, pode fomentar habilidades metacognitivas que contribuem para que o aluno compreenda as estruturas morfológicas da língua, refletindo sobre sua formação e grafia.

Da forma como o projeto foi desenvolvido – visando a gamificação –, outras habilidades foram contempladas, pois a própria competição ajuda os alunos a lidarem com vitórias e derrotas, a desenvolverem resiliência e a entenderem a importância da ética e do respeito ao próximo. Bem como, ao aprenderem de forma prática e contextual, os estudantes conseguem relacionar o conhecimento teórico com aplicações reais. Nessa perspectiva, o projeto “Soletring” demonstrou a eficácia de integrar a soletração com o ensino interdisciplinar, favorecendo não apenas o reconhecimento ortográfico, mas também o enriquecimento lexical e a compreensão das regras gramaticais. Essa abordagem promove um aprendizado linguístico reflexivo, no qual o aluno se torna capaz de aplicar o conhecimento morfológico em diferentes contextos, fortalecendo seu domínio de escrita e leitura. Portanto, a soletração de palavras, com foco na consciência morfológica, oferece um caminho promissor para esse fim, ajudando os alunos a navegar entre os diferentes registros da língua com maior autonomia, segurança e flexibilidade metalinguística.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Houaiss/PubliFolha, 2018.

BORBA, Francisco (org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. **Acordo Ortográfico da língua portuguesa**: atos internacionais e normas correlatas. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e pensamento**. Brasília: UnB, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas sintáticas**. Tradução e comentários Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Vozes, 2015.

DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 09 set. 2024.



DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/>. Acesso em: 09 set. 2024.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic Developmente**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalingüística e aquisição da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Morfologia**. São Paulo: Parábola, 2019.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner *et al.* Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 201-212, 2014.

GUIMARÃES, Silvia Brilhante; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Consciência morfológica e ortografia: uma relação para além da consciência fonológica? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 608-623, 2018.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Consciência morfológica, aspectos cognitivos da linguagem e reconhecimento de palavras. **Interação Psicológica**, v. 15, n. 1, p. 21-26, 2009.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SILVA, Kelly Cristina Atalaia da. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, v. 1, n. 2, p. 86-92, 2007.

OLIVEIRA, Klebson. **Negros e escrita no Brasil do século XIX: sócio-história**, edição filológica de documentos e estudo linguístico. Orientadora: Profa. Dra. Rosa Virgínia Mattos e Silva; coorientadora: Profa. Dra. Tânia Conceição Freire Lobo. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PILATI, Eloisa. **Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à Gramaticoteca**. São Paulo: Pontes, 2017.

PILATI, Eloisa. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2024.



PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 173-182, fev. 1998.

GOOGLE PLAY STORE. **Time Equilibrado**. Disponível em:
<https://play.google.com/store/search?q=Time%20Equilibrado&c=apps&hl=pt-BR>.
Acesso em: 09 set. 2024.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; LINS, Michelly Brandão; PEREIRA, Mirella de Andrade Lima Vasconcelos. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22, p. 95-99, 2006.

SANTIAGO, Huda da Silva. **A escrita por mãos inábeis: uma proposta de caracterização**. Orientadora: Profa. Dra. Zenaide de Oliveira Novais Carneiro; coorientador: Prof. Dr. Afrânio Gonçalves Barbosa. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

Submetido em: 28/10/2025

Aceito em: 20/03/2026