



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO SISTEMÁTICO
DE ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB UMA
PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA**

**Montes Claros – MG
2021**

Marinalva Cardoso dos Santos

**ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO SISTEMÁTICO
DE ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB UMA
PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Dissertação liberada em 24/05/2021



**Montes Claros – MG
2021**

Santos, Marinalva Cardoso dos.
S237e Estratégias metodológicas para o ensino sistemático de ortografia no Ensino Fundamental sob uma perspectiva construtivista [manuscrito] / Marinalva Cardoso dos Santos. – Montes Claros, 2021.
88 f. : il.

Ortografia: f. 65-66.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Ensino-aprendizagem de ortografia. 2. Teoria construtivista. 3. Práticas de ensino – Ensino Fundamental. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, Aquele que me dá o fôlego da vida e que a mim não desampara; ao meu esposo, pela motivação, e aos meus filhos, razão de toda luta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai e cuidador.

À minha família, mãe, irmãos, esposo e filhos, por estarem ao meu lado, sendo sustento, animação e força.

Aos colegas do PROFLETRAS, que são motivadores, por me impulsionarem a seguir.

Aos professores, por todos os conhecimentos compartilhados.

À Professora Doutora Maria Alice Mota, pelas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha amiga, Carla Andrea, que, além de me lembrar e de contribuir para que eu fizesse a inscrição no último momento, motivou-me a prosseguir.

Aos amigos e colegas da Escola Professora Marlene Carmo, pelo incentivo e pela torcida.

Aos colegas, amigos e alunos da Escola Municipal de São Camilo, pela grande parcela de contribuição na realização desta pesquisa.

A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal.
(FERREIRO, 2001, p. 30)

RESUMO

O ensino da ortografia na Educação Básica continua sendo um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa, por se tratar de uma das principais dificuldades de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Embora seja grande o número de estudos que versam sobre esse tema no âmbito educacional, percebemos que, na prática, o panorama do ensino de ortografia não mudou muito. Permanece, em grande medida, voltado para uma perspectiva mecanicista. Preocupações e queixas sobre a aprendizagem desse conteúdo são frequentes entre nós, professores de Língua Portuguesa, e foi o que nos motivou na escolha desse tema como objeto de estudo. Assim, tendo em vista as dificuldades ortográficas verificadas nos textos escritos pelos alunos do 6.º ano da Escola Municipal de São Camilo, tomamos como objetivo geral da pesquisa criar estratégias metodológicas que promovam a reflexão sobre as regras ortográficas, suas regularidades e irregularidades, para que os educandos sejam capazes de compreendê-las, visando sanar ou, pelo menos, minimizar as dificuldades encontradas. E como objetivos específicos: i) Estudar, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o tema ortografia, considerando as dificuldades de aprendizagem do sistema ortográfico e as teorias que contribuem para a organização de estratégias que busquem sanar essas dificuldades. ii) Diagnosticar dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos pesquisados. iii) Categorizar as dificuldades ortográficas encontradas de acordo com as teorias propostas sobre o tema. iv) Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica cujas estratégias metodológicas atendam à perspectiva da teoria construtivista de aquisição de linguagem. Para isso, formulamos o nosso problema científico: uma intervenção pedagógica com estratégias pensadas e bem planejadas, calcadas na perspectiva do processo construtivista de aquisição de linguagem poderá surtir melhores resultados no ensino da ortografia no Ensino Fundamental? Partimos da hipótese de que atividades pedagógicas, com estratégias embasadas pelos pressupostos da teoria construtivista de aquisição de linguagem, poderão contribuir para o ensino e a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental. Este nosso estudo se justifica e é importante porque sugere contribuições tanto para melhorar a escrita dos nossos alunos, como também proporcionar estratégias metodológicas embasadas na teoria construtivista, a fim de favorecer o ensino e o aprendizado da ortografia nas escolas. Para alcançar o nosso objetivo, buscamos embasamento teórico nos autores: Morais (2007, 2011), Cagliari (2005), Cool (2004), Ferreira e Teberosky (1999), Zorzi (2003), Azenha (1995), entre outros. Quanto à metodologia, lançamos mão dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (metodológicos/didáticos) e da Etnografia Educacional. A pesquisa que propusemos tem natureza predominantemente qualitativa e se desenvolveu em duas etapas principais, a saber: a etapa investigativo-diagnóstica e a etapa investigativo-interventiva. A análise diagnóstica demonstrou a existência de dificuldades ortográficas anteriormente observadas empiricamente. Assim, elaboramos uma proposta de intervenção que possibilita ao aluno refletir sobre as regras ortográficas, suas regularidades e irregularidades, levando-os a compreendê-las de maneira lúdica.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem de ortografia. Teoria construtivista. Práticas de ensino.

ABSTRACT

The teaching of spelling in Basic Education remains a major challenge for teachers of Portuguese, as it is one of the main learning difficulties of students in the classroom. Although there are a large number of studies dealing with this topic in the educational field, we realize that, in practice, the panorama of teaching spelling has not changed much. It remains largely focused on a mechanistic perspective. Concerns and complaints about learning this content are frequent among us, teachers of Portuguese, and it was what motivated us in choosing this theme as an object of study. Thus, in view of the orthographic difficulties verified in the texts written by the students of the 6th year of the Municipal School of São Camilo, we took as a general objective of the research to create methodological strategies that promote the reflection on the orthographic rules, their regularities and irregularities, for that students are able to understand them, aiming to remedy or, at least, minimize the difficulties encountered. And as specific objectives: i) To study, throughout the development of the research, the spelling theme, considering the learning difficulties of the orthographic system and the theories that contribute to the organization of strategies that seek to remedy these difficulties. ii) Diagnose spelling difficulties presented by the researched students. iii) Categorize the orthographic difficulties encountered according to the theories proposed on the topic. iv) Elaborate a proposal for pedagogical intervention whose methodological strategies meet the perspective of the constructivist theory of language acquisition. For this, we formulate our scientific problem: could a pedagogical intervention with thoughtful and well-planned strategies, based on the perspective of the constructivist process of language acquisition, be able to produce better results in the teaching of spelling in elementary school? We start from the hypothesis that pedagogical activities, with strategies based on the assumptions of the constructivist theory of language acquisition, may contribute to the teaching and learning of spelling in elementary school. This study of ours is justified and is important because it suggests contributions both to improve the writing of our students, as well as to provide methodological strategies based on constructivist theory, in order to favor the teaching and learning of spelling in schools. To achieve our goal, we seek theoretical support from the authors: Morais (2007, 2011), Cagliari (2005), Cool (2004), Ferreiro and Teberosky (1999), Zorzi (2003), Azenha (1995), among others. As for the methodology, we used the theoretical-methodological assumptions of Applied Linguistics (methodological / didactic) and Educational Ethnography. The research that we proposed has a predominantly qualitative nature and was developed in two main stages, namely: the investigative-diagnostic stage and the investigative-interventional stage. The diagnostic analysis demonstrated the existence of orthographic difficulties previously observed empirically. Thus, we developed an intervention proposal that allows the student to reflect on the orthographic rules, their regularities and irregularities, leading them to understand them in a playful way.

Keywords: Spelling teaching-learning. Constructivist theory. Teaching practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBC - Conteúdo Básico Comum

EF – Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Casos de regularidades contextuais.....	23
Quadro 2 - Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos.....	24
Quadro 3 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais.....	25
Quadro 4 – Principais irregularidades do português.....	25
Quadro 5 – Identificação dos afixos visando à fixação de generalizações ortográficas	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 O processo de ensino e de aprendizagem da escrita na perspectiva construtivista.....	14
2.1.1 <i>Aprendizagem: concepções.....</i>	14
2.1.2 <i>Sobre as teorias de aquisição da escrita.....</i>	15
2.2 Formas de ensinar e aprender ortografia.....	18
2.3 Consciência fonológica.....	20
2.4 A estruturação do sistema ortográfico.....	23
2.5 As concepções de erro ortográfico.....	26
2.6 O processo de aquisição da escrita.....	26
2.7 Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia.....	29
3 O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES E A METODOLOGIA.....	33
3.1 O contexto da pesquisa.....	33
3.2 Os participantes.....	33
3.3 A Metodologia.....	34
3.3.1 <i>Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica.....</i>	34
3.3.2 <i>Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva.....</i>	35
3.3.3 <i>Proposta de intervenção: caracterização.....</i>	36
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	37
4.1 Atividade diagnóstica I.....	37
4.2 Atividade diagnóstica II.....	46
4.3 Proposta de intervenção.....	52
4.3.1 <i>Incorporação das TIC na sala de aula.....</i>	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXO A.....	67
ANEXO B.....	68
ANEXO C.....	69
ANEXO D.....	70

INTRODUÇÃO

Entre as principais funções da escola está a de desenvolver as habilidades para a expressão escrita dos alunos, a fim de que eles possam interagir com eficácia nas diversas situações em que a escrita for necessária.

Porém, as escolas têm sido duramente criticadas por não estarem conseguindo desempenhar bem essa função. Essas críticas são direcionadas principalmente aos professores de Língua Portuguesa, notadamente por sua ineficácia no ensino da ortografia, que é verificada quando se observa a quantidade de alunos que passam às séries seguintes com as mesmas dificuldades em relação a esses conhecimentos linguísticos.

Desse modo, trata-se de uma situação preocupante, pois sabemos que, se tais dificuldades não forem sanadas, permanecerão na escrita desses alunos por toda a sua vida social. Sendo assim, uma das preocupações mais recorrentes entre os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é a de como desenvolver um ensino eficaz de ortografia em sala de aula. Segundo Zorzi (2003):

Embora, de fato, possamos encontrar uma série de crianças com reais dificuldades de aprendizagem, elas correspondem, felizmente, a uma minoria. Por outro lado, e infelizmente, a grande maioria não aprende por falta de propostas e condições educacionais mais apropriadas, caracterizando o que podemos chamar de “pseudo” distúrbios de aprendizagem: projetam-se no aprendiz as deficiências do ensino (ZORZI, 2003, p. 37).

Uma reflexão nesse sentido permite-nos constatar que o ensino da ortografia na Educação Básica continua sendo um grande desafio. Mesmo havendo um número considerável de estudos que versam sobre esse tema no âmbito educacional, percebe-se que, na prática, o ensino de ortografia não mudou muito. Permanece, em grande medida, um ensino numa perspectiva mecanicista. As preocupações sobre o ensino e a aprendizagem desse conteúdo são constantes, entre nós, professores de Língua Portuguesa, e foi o que nos motivou a pesquisar sobre esse tema.

Sobre o ensino da ortografia, Pellegrini (2002) afirma que quase não se percebem evoluções, como as que se observam em outros conteúdos do ensino da Língua Portuguesa. Para esse autor, são muitas as alternativas que se tem buscado, por exemplo, para o ensino da leitura e produção de texto, mas o mesmo não acontece com o ensino da ortografia, e é talvez por esse motivo que tantas dificuldades ortográficas permanecem com os alunos ao longo de

suas vidas. Submetidos a métodos arcaicos, ultrapassados e meramente mecanicistas, não conseguem, pois, dar sentido ou importância ao ensino e à aprendizagem da ortografia.

Conforme salienta Silveira (1986), se o aluno erra é porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinado e testado, erra também porque, muitas vezes, as atividades de escrita não têm significado para ele. Sendo assim, defendemos, neste estudo, um ensino de ortografia, com situações contextualizadas e significativas e atuais, e nisso reside a importância desta pesquisa, pois, através dela, pretendemos não só aumentar a proficiência escrita desses alunos no que se refere à ortografia, como também compartilhar os conhecimentos adquiridos com outros educadores.

Esperamos que esta pesquisa possibilite a outros professores refletir sobre a sua prática de sala de aula, e que essa reflexão os motive a criar outras estratégias metodológicas inovadoras que favoreçam o ensino da ortografia, tornando suas aulas mais dinâmicas, prazerosas e significativas para os alunos.

Conforme já mencionamos, uma das preocupações mais recorrentes entre os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é como desenvolver um ensino eficaz de ortografia em sala de aula. Percebemos que a questão é muito discutida, porém houve poucas mudanças, já que continuamos submetendo os nossos alunos a métodos enfadonhos e ineficazes, sem sistematização, muitas vezes usando apenas o livro didático, em que as questões envolvendo ortografia são escassas e descontextualizadas.

Com base nessa reflexão é que formulamos o nosso problema científico, qual seja: Atividades pedagógicas com estratégias pensadas e bem planejadas, calcadas na perspectiva do processo construtivista de aquisição de linguagem poderá surtir melhores resultados no ensino da ortografia no Ensino Fundamental?

Assim, considerando que as estratégias metodológicas usadas para o ensino da ortografia têm sido pouco eficazes, a nossa hipótese é a de que por meio de atividades pedagógicas promovidas em sala de aula, torna-se possível a partir de uma perspectiva construtivista melhorar a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental, uma vez que, no nosso dia a dia em sala de aula, constatamos que são muitas as dificuldades apresentadas pelos nossos alunos nesse aspecto.

Na análise que fizemos dos textos produzidos pelos alunos do 6.º ano da Escola Municipal de São Camilo, identificamos vários problemas de ortografia, quais sejam: hipercorreção, hipersegmentação, troca, acréscimo e substituição de letras, entre outros.

Sobre essas dificuldades ortográficas frequentemente apresentadas pelos alunos da Educação Básica, é ponto pacífico entre os estudiosos do tema que, entre as principais causas, está o tipo de ensino a que os alunos são submetidos de maneira geral. Em relação à escolha da metodologia para o ensino de ortografia, Salgado (1992) afirma que:

[...] escrever corretamente significa fazer o uso consciente e premeditado da nossa língua; o erro não é mais do que o desconhecimento ou não consciência desde a arbitrariedade convencional e, a partir do ponto de vista educativo, é o que deve motivar a busca de metodologia mais adequada para garantir a aprendizagem (SALGADO, 1992, p. 29).

Nessa perspectiva apresentada pelo autor está a nossa proposta de estudo, já que, em linhas gerais, pretendemos buscar estratégias metodológicas mais adequadas para proporcionar a aprendizagem da ortografia.

Destacamos que é importante que reconheçamos o nosso papel, que é, inclusive, garantir que os alunos aprendam as normas ortográficas e, nesse sentido, a atuação do professor como mediador da aprendizagem torna-se imprescindível.

Portanto, o nosso objetivo geral é criar estratégias metodológicas que promovam a reflexão sobre as regras ortográficas, suas regularidades e irregularidades, para que os educandos sejam capazes de compreendê-las.

Como objetivos específicos, selecionamos: i) Estudar, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o tema ortografia, considerando as dificuldades de aprendizagem do sistema ortográfico e as teorias que contribuem para a organização de estratégias que busquem sanar essas dificuldades. ii) Diagnosticar dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos pesquisados. iii) Categorizar as dificuldades ortográficas encontradas de acordo com as teorias propostas sobre o tema. iv) Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica cujas estratégias metodológicas atendam à perspectiva da teoria construtivista de aquisição de linguagem.

A seguir, apresentamos a fundamentação teórica da qual nos valem nesta nossa pesquisa, tendo em vista o nosso objeto, os objetivos e a hipótese que delineamos inicialmente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo, apresentamos os principais pressupostos teóricos que fundamentam este nosso estudo.

2.1 O processo de ensino e de aprendizagem da escrita na perspectiva construtivista

2.1.1 Aprendizagem: concepções

O significado de aprendizagem é considerado sob diferentes perspectivas. Mauri (2004) cita duas das concepções mais difundidas entre os professores: A primeira considera que a aprendizagem consiste em conhecer as respostas corretas para perguntas formuladas pelo professor. A segunda considera a aprendizagem como a aquisição de conhecimentos relevantes de uma cultura e que se fundamenta na construção do conhecimento.

Em relação à primeira, podemos dizer que é a mais difundida, porém mecaniza o processo, não considera o aluno como sujeito ativo; nessa perspectiva, a nota tem papel relevante. Sinteticamente, o processo ocorre da seguinte maneira: o professor traz perguntas prontas, o aluno responde de acordo com aquilo que o professor deseja e este valora conforme o que foi respondido, sendo o aluno somente um receptor passivo, processador de informação.

Ferreiro e Teberosky (1999), importantes pesquisadoras da teoria construtivista, afirmam que a ideia da aprendizagem como cópia não considera as características do aluno que aprende nem os processos pelos quais aprendem. Reproduzir o que já vem pronto não levando em conta as etapas de todo o processo de ensino-aprendizagem não garante a eficácia do que foi aprendido. Para as autoras, o sujeito que copia algo dado por outro não é intelectualmente ativo. Elas ressaltam que, uma vez esquecido o conhecimento, o educando não poderá restituí-lo sozinho, diferentemente de quando o aluno compreende os mecanismos de produção desse conhecimento, que se esquecido, poderá lembrá-lo sem a ajuda de outros, porque houve uma aprendizagem sólida, eficaz.

A segunda concepção, que é adquirir os conhecimentos relevantes, entende o aluno como processador do conhecimento que lhe é transmitido. Enquanto a terceira compreende que o discente é um ser pensante, capaz de elaborar, de acordo o seu desenvolvimento psicológico e de maneira individualizada, os seus próprios conceitos. Nessa visão, respeita-se o processo pelo qual o aluno passa para consolidar o objeto de estudo. Por isso é importante entender como

ele aprende. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 41) “é óbvia a importância de ensinar o aluno a aprender a aprender e a de ajudá-lo a compreender que, quando aprende, não deve levar em conta somente o conteúdo objeto de aprendizagem, mas também como se organiza e atua para aprender.” E isso se concretiza através da intervenção do professor.

2.1.2 Sobre as teorias de aquisição da escrita

Kato (1995) diz que há determinados conhecimentos que a criança não aprende somente observando. Para aprender, no caso em tela a ortografia, ela precisa entender seus princípios, e o educador deverá ter um conhecimento metacognitivo, ou seja, deverá saber como ele próprio entende esse objeto e o que faz para resolver um problema. Além desses requisitos, a autora afirma que, para ensinar algo a alguém, é preciso entender o que e como esse alguém aprende em virtude da intervenção externa.

Há várias teorias de aquisição da escrita. Kato (1995) caracteriza algumas dessas teorias, sendo a primeira delas a Teoria Inatista proposta por Chomsky, no ano de 1957, a qual defende que o conhecimento e o comportamento linguístico seriam geneticamente determinados, ou seja, não são adquiridos ou aprendidos. Segundo a autora, a Teoria de Lanneberg comunga com a Teoria Inatista. No entanto, o interesse desse teórico é defender que a aquisição da fala é mesmo inata, diferentemente da escrita, que, para ele, é culturalmente aprendida e precisa de um treinamento formal. Kato registra também que o pensamento evolucionista de Bickerton é também uma variante da tese de Chomsky. Essa teoria admite a existência de um limite inferior que é definido pelo trajeto natural inicial do desenvolvimento linguístico, e o limite superior, que é atingido com o desenvolvimento cultural. Assim, sustenta que a língua evolui pelo desenvolvimento das formas primitivas, resultando em formas mais elaboradas e, depois, em gramáticas altamente complexas.

Uma outra teoria mencionada por Kato é a funcionalista, que defende o fato de as formas novas aparecem em função das necessidades comunicativas, o que permite relacionar forma e função. Para a autora, se essa concepção apresenta evidências empíricas para a fala, ela também deve ter implicações para a aquisição da escrita. Portanto, de acordo com essa teoria, o ensino de ortografia só será aprendido se obtiver um caráter funcionalista, sendo que, do contrário, o professor não teria êxito em relação à aquisição da língua escrita (KATO, 1995).

Por fim, Kato (1995) apresenta a Teoria Construtivista, de Jean William Fritz Piaget, considerada a personalidade mais influente no campo da educação, em virtude dos diversos

estudos realizados sobre o desenvolvimento infantil. Piaget acreditava que, quando nos deparamos com novas informações, experimentamos um desequilíbrio cognitivo. Em resposta, estamos continuamente tentando recuperar a homeostase cognitiva por meio da adaptação. Piaget também propôs que, por meio da maturação, progredimos por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo. No pensamento construtivista, como o próprio nome diz, o aluno, com ajuda necessária, é construtor do próprio conhecimento. A autora reconhece que algumas das teorias citadas estão inseridas nessa visão. Chomsky, por exemplo, mesmo um pouco distante das ideias Piagetianas, aproxima-se quando vê o educando como alguém que traz consigo conhecimentos, no processo de ensino, o professor não partirá do nada.

Piaget, com a teoria construtivista, defende ideias importantes sobre o processo ensino-aprendizagem. Para ele, o aspecto mais importante nesse processo não é o conteúdo ou a quantidade dele, mas o ensino ao educando de como se aprende. A ideia é “aprender a aprender”. Assim, constrói-se a possibilidade de os alunos serem competentes naquilo que aprenderam, pois aprenderão a elaborar os seus próprios meios para aquisição de determinado conhecimento, tendo, assim, uma educação de qualidade, aprendendo, de fato, a aprender.

Nesse sentido, Coll (2004) defende que os alunos podem construir conhecimentos graças à atividade que eles desenvolvem para atribuir significado aos conteúdos escolares apresentados. Assim, esses alunos se mostram ativos ao se esforçarem para selecionar informações relevantes, organizá-las coerentemente e integrá-las a outros conhecimentos que possuem.

Nós, professores de Língua Portuguesa, enfrentamos muitos desafios na nossa tarefa de ensinar a língua materna, como, por exemplo, o ensino da escrita, com todos os aspectos que o abarcam, inclusive o ensino da ortografia, o qual tem sido alvo de muitas pesquisas por ser um assunto que inquieta os profissionais da educação, não só de Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas. É comum ouvirmos comentários e reclamações desses professores sobre as várias deficiências de escrita dos alunos, os quais não conseguiram vencer determinadas dificuldades em tempo hábil.

Sob essa perspectiva, cabe a nós buscar soluções concretas para modificar essa realidade. Por isso, resolvemos estudar mais a fundo a teoria construtivista de aquisição de linguagem, já que ela vai de encontro aos métodos considerados tradicionais, ultrapassados e, por isso, pouco eficazes. Nessa teoria, o foco passa a ser o aluno, sujeito de sua aprendizagem. Ele é considerado não como alguém que somente recebe, mas como construtor do seu conhecimento, e a aprendizagem se dá de maneira concreta, visível e significativa. De acordo

com Coll (2004, p. 11), “a concepção construtivista não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino.” Portanto, os processos de ensino e de aprendizagem estão em constante análise e reformulações.

Sobre esse ponto, Antunes (2018) registra que ainda se podem constatar processos de aquisição da escrita que ignoram a participação efetiva do sujeito aprendiz, tirando deste a oportunidade de construir e testar suas hipóteses de representação gráfica da língua; o que se observa até então são práticas de uma escrita mecânica e periférica, de uma escrita artificial e inexpressiva, de uma escrita sem função, sem qualquer valor do ponto de vista da interação, uma escrita que se limita a exercícios, muitas vezes, sobre aspectos irrelevantes da língua, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Nesse sentido, Coll (2004) destaca que o Construtivismo não é um método, e sim uma teoria que procura explicar como as pessoas aprendem, portanto não se trata de um manual pronto, um plano ou uma cartilha que os professores poderão seguir. O próprio nome remete a construir, isto é, pensar situações inteligentes e instigantes que promovam a pesquisa e a resolução de problemas propostos. Para o autor, pensar de acordo com essa teoria significa dizer transformar o conhecimento em algo que seja significativo para o aprendiz. Assinala que as teorias tem o papel de ajudar a interpretar, a analisar a realidade para que se possa intervir nela, de forma positiva e profícua.

Sabemos que o nosso papel como professores é promover a aprendizagem, e se isso não acontece, o nosso trabalho se torna insignificante. Sendo assim, para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz, não basta repensar apenas as práticas de ensino, temos que mudar o enfoque, e, por isso, neste estudo, buscamos, através do “pensamento” construtivista, analisar, compreender como os alunos aprendem e praticar o “pensamento estratégico”, ou seja, buscar estratégias metodológicas que nos possibilitem atingir nossos objetivos do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Portanto, nós, educadores também devemos passar pelo processo de “aprender a aprender” para, continuamente, buscar soluções para os problemas de aprendizagem que se apresentam no cotidiano da nossa sala de aula.

Ferreiro e Teberosky (1999), sobre trazer o aluno para ser construtor do conhecimento, afirmam que:

A mão que escreve e olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com o qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21).

Assim, na tentativa de sanar um determinado problema, o professor analisa sobre qual seria a melhor metodologia a se lançar mão. Para as autoras, esse não é o ponto chave, já que existe um sujeito que pensa, que é capaz de refletir sobre o que lhe é proposto, de fazer relações com o meio social e de construir, e é em como esse sujeito aprende que o professor precisa pensar.

Sabemos que a criança, quando ingressa na escola, não vem vazia de todo conhecimento sobre a escrita, ela traz consigo alguns desses conhecimentos que, de acordo com Piaget, precisa fazer um entrelaçamento entre a assimilação, aquilo que o educando traz e a acomodação, aquilo que é novo. É preciso partir do que o aluno já sabe para ensinar o que ele precisa aprender.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas devem ser pautadas no planejamento, no público a quem se destina, naquilo que se pretende. Conforme afirma Azenha (1995, p. 38), “[...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia”.

Nesse sentido, Pozo (2002) salienta que a “boa aprendizagem” ocorrerá à medida que o professor pensar, elaborar e utilizar estratégias pedagógicas que construam e potencializem a aprendizagem dos alunos.

2.2 Formas de ensinar e aprender ortografia

O que é ortografia? Morais (2011, p. 8) define-a como sendo: “um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”. Tendo em vista essa concepção, assevera que, na escrita, é necessário que o aluno saiba escrever de acordo a norma culta, primeiro por serem regras acordadas e que devem ser ensinadas nas aulas de Língua Portuguesa; segundo, porque o estudante, quando não as domina na escrita, passa por momentos de constrangimento na vida social e até mesmo discriminação, o que poderá inibir a sua aprendizagem, pois se envergonhará de escrever. Contudo, é escrevendo que se dará não só a aquisição dessas normas, mas todo conhecimento que envolve a produção escrita. Infelizmente, a forma como a maioria de nós, professores, trabalha permite que o aluno se sinta incompetente linguisticamente, pois acostumamo-nos a analisar a produção textual não como um todo, em seus aspectos conceituais e formais, mas visando a assinalar

principalmente os problemas ortográficos, ou seja, a competência é medida pela quantidade de “erros” ortográficos cometidos.

Sobre essa questão, Moraes (2007, p. 18) salienta ainda que “em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir em ensinar, de fato, a ortografia.” O autor defende que o ensino das normas ortográficas é importante e, por isso, deve-se ensiná-las sem o preconceito linguístico, respeitando-se a escrita do aluno. Deve-se ter em conta que as normas nada mais são que um acordo firmado para a unificação da escrita, para facilitar a comunicação. Assim, por ser a escrita um conjunto de regras formalizadas, a criança não poderá apoderar-se dela sozinha, de modo que precisa de alguém que a ensine, que a oriente nesse processo. O autor alerta que, na ortografia,

[...] em muitos casos há regra, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correta. Em outros casos, é preciso memorizar. Ao ensinar ortografia, o professor precisa então levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica (MORAIS 2007, p. 21).

Assim, para realizar o ensino da ortografia, devemos entender como esse aluno aprende, como ele reconstrói as regras ortográficas. Mesmo que seja um conjunto de prescrições, o aluno não é passivo nesse processo, já que ele, ativamente, aciona essas regras.

Moraes (2007, p. 60-66) define três princípios gerais norteadores para o ensino de ortografia: no primeiro, “a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos; no segundo, “o professor precisa promover situações de ensino e aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia”; e, no terceiro, que “o professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade.” Isso significa dizer que a criança precisa ter contato com outros textos, isto é, assim como ele aprende determinado gênero observando um, o mesmo acontece com a escrita; é preciso ler palavras e analisar a ortografia numa ação reflexiva para que se deem conta de que há diferentes hipóteses para a escrita de uma palavra. Dessa forma, o professor deverá problematizar, levando o aluno a construir hipóteses e a refletir sobre as normas ortográficas. Essas hipóteses estão relacionadas, inclusive, com a consciência fonológica, por isso, torna-se importante conhecê-la.

2.3 Consciência fonológica

Entre os pesquisadores que estudam a consciência fonológica, há várias divergências quanto à sua concepção. Há aqueles que a entendem como simplesmente a correlação entre som e letra, e aqueles que defendem a psicogênese da escrita, ou seja, que acreditam numa consciência fonológica como parte do processo, mas que não garante, por si só, o aprendizado da escrita.

Morais (2019) diz que a consciência fonológica, por si só, não dá conta de produzir os efeitos esperados em relação à aquisição do conhecimento alfabético, uma vez que nem sempre existe uma correlação uniforme. É inegável que ela faz parte do processo, mas não é a que soluciona todas as deficiências encontradas nas salas de aula.

O autor observa que diferentes níveis de análise linguística estão envolvidos na leitura os quais estão relacionadas ao uso que o sujeito faz de códigos linguísticos fonológicos, semânticos e sintáticos, que lhe permitem reconhecer e compreender a linguagem escrita. Sob essa ótica, a conexão existente entre níveis de análise sublexical, acesso lexical e análise suprallexical caracteriza a leitura como um processo interativo, que leva o indivíduo a desenvolver sua consciência fonológica.

Morais (2019, p. 29), ao definir a consciência fonológica, destaca que:

Situando a consciência fonológica no conjunto das demais habilidades metalinguísticas, analisaremos o quanto ela é, de fato, “uma constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre “partes sonoras” das palavras de sua língua.

Conforme se verifica, o autor situa a consciência fonológica como parte de um conjunto de habilidades metalinguísticas. A consciência fonológica envolve a segmentação de uma palavra, a atribuição de um fonema a cada grafema e a montagem de fonemas para pronunciar a palavra escrita.

O conhecimento fonológico, dessa forma, é considerado como uma habilidade do aluno em tomar consciência e manipular os elementos mais simples da linguagem oral, como sílabas e fonemas, facilitando o processo inicial de leitura-escrita. Nesse sentido, Moraes (2019), salienta fazer-se necessário que o aluno desenvolva habilidades que lhes propiciem o desenvolvimento de uma consciência fonológica efetiva, para que eles possam galgar níveis consistentes dentro do sistema de escrita alfabética. Portanto, para o autor, a definição de consciência fonológica não pode ser reduzida a “fonemas como unidades mínimas e à

inadequação de tomar respostas em que as crianças pensam sobre letra como indicadores de consciência fonológica” é necessário situá-la numa cultura metalinguística.

Nesse contexto, os processos de leitura e escrita são bastante complexos, de modo que cada um deles é adquirido paralelamente pela criança. Portanto, são necessários conhecimentos e habilidades iniciais que estão diretamente relacionados ao processo de leitura e escrita. Se essas capacidades não existissem ou não tivessem sido consolidadas, dificilmente haveria aprendizagem efetiva.

Ainda segundo Morais (2019, p. 41),

praticar uma conduta metalinguística é, portanto, refletir sobre a linguagem. Essa reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos.

Dessa forma, estabelecer que um som está associado a um grafema ou a vários grafemas ao mesmo tempo está relacionado à consciência fonêmica, que permite associar um fonema a um ou mais grafemas. Essa habilidade é essencial para desenvolver nos alunos a competência de segmentar uma palavra nos sons que a constituem. Dessa forma, o conhecimento fonológico passa a ser uma variável influente na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e o professor tem a tarefa de sistematizar atividades para aprimorar e desenvolver esse conhecimento de forma correta.

Consoante com o que foi dito anteriormente, Morais (2019) destaca que a linguagem não deve ser vista somente como meio de interação, mas também como objeto de reflexão. Na sala de aula, ao observar o aluno lutando para escrever um texto, percebemos que a criança, ao escrever, dá uma pausa e conversa consigo, tentando formular, ou recordar as convenções da escrita, analisando-as e apropriando-se desse conhecimento. Segundo o autor, esse é um procedimento metalinguístico.

Nesse viés, Cagliari (1989), ao analisar redações produzidas por crianças, relata que estas são ativas na reflexão sobre a representação da escrita, comparando-a com a fala. O autor critica os métodos e os manuais que não valorizam esse esforço, as hipóteses levantadas, as relações estabelecidas, a visão da criança sobre o que para ela é correto.

Nessa mesma vertente, Morais (2019) destaca que a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de se conscientizar e manipular os elementos mais simples da linguagem oral, como sílabas e fonemas, está diretamente relacionada à capacidade do indivíduo de

segmentar unidades maiores, como palavras, em unidades menores (sílabas e fonemas), facilitando o processo de decodificação.

Morais (2019) afirma ainda que a criança precisa dominar os conceitos do sistema de notação alfabética, suas convenções. Nesse processo, cabe à escola ajudar o aluno a descobrir e aprender essas estruturas e que, se a escola não o fizer, o aluno terá de percorrer esse caminho de maneira solitária. Um percurso que a criança não precisaria seguir sozinha, sem a colaboração de um adulto.

Essa habilidade faz com que o aluno tome consciência dos fonemas e sílabas de palavras, de forma que, ao tomar conhecimento dessas unidades mínimas da língua, será mais fácil atribuir um grafema aos fonemas, favorecendo, assim, o processo de associação entre o som e sua representação gráfica. Portanto, o conhecimento fonológico transcende como competência fundamental do processo de leitura-escrita, permitindo à criança tomar consciência da estrutura das palavras, sílabas e fonemas e favorecendo a aquisição do princípio alfabético, que enfatiza a capacidade do aluno de associar um fonema a uma grafia. Essa habilidade permite que a criança melhore a dicção e a escrita e que estabeleça a relação entre o texto escrito e a oralidade (MORAIS, 2019).

Sobre a consciência fonológica dentro do ato da escrita, Gil (2014, p.1) destaca que “aprender a escrever corretamente sem erros ortográficos é uma das principais prioridades do ensino curricular na Educação Básica”. Tal afirmação nos leva a refletir se, de fato, é necessário dominar as regras ortográficas antes de aprender a escrever, ou expressar ideias. Percebe-se, dessa forma, que muitos professores estão acostumados a trabalhar a ortografia longe dos aspectos linguísticos e descontextualizados da composição escrita, por meio de materiais que apenas promovem o aprendizado mecânico de regras.

Na verdade, é importante permitir que o aluno possa construir, de maneira gradual, seu aprendizado ortográfico. Assim, o ensino da ortografia a partir de uma abordagem construtivista é possível, uma vez que o aluno é aquele que constrói seu conhecimento a partir do que já sabe. Portanto, a chave para alcançar uma aprendizagem significativa é organizar os processos de aprendizagem com base no concreto, ensinando-os a pensar sobre o que escrevem e, assim, otimizar seu processo de raciocínio, motivando-os a investigar, descobrir, compartilhar e comparar as ideias que possuem para que possam construir novos aprendizados.

2.4 A estruturação do sistema ortográfico

Morais (2007) afirma que, nas normas ortográficas de nossa língua, há diferentes critérios nas relações entre os sons e as letras, e que são vários e distintos os casos de regularidades e irregularidades.

Sabemos que nem sempre sons e letras são equivalentes, por causa disso acontecem os casos de regularidades, os quais o referido autor categoriza em três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Nas diretas, acontecem as trocas de algumas letras como: o *p* pelo *b*, o *t* pelo *d*, o *f* pelo *v*, etc. Isso acontece pelo fato de os sons serem produzidos no mesmo ponto de articulação, tornando-os bem parecidos. Nos regulares contextuais, é o contexto no interior da palavra que irá definir qual letra usar. Um exemplo seria o da letra *r*. O *r*, entre vogais terá som diferente ao que vier precedido de consoante, como nas palavras *carro* e *caro*. São vários os casos de regularidades contextuais descritas por Moraes (2007): Vejamos o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Casos de regularidades contextuais

Os principais casos de regularidades contextuais em nossa ortografia são:

- O uso do R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”.
- O uso do G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- O uso do C ou QU, notando o som do /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- O uso do J formando sílabas com A, O, U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- O uso do Z em palavras que começam “com o som de z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.);
- O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O, U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
- O uso de O ou U no final de palavras que terminam “como o som de U” (por exemplo, “bambo”, “Bambu”);
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “como o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).

Fonte: Adaptado de Nóbrega (2013, p. 32).

São casos que, infelizmente, aparecem com frequência no ensino fundamental II, noções que poderiam ter sido formadas nas séries anteriores ao 6.º ano. Porém, é uma realidade que se faz presente, denotando falha no ensino-aprendizagem desses educandos. Morais (2007) diz que essa situação é lamentável, porque a compreensão da regra subjacente permitiria o emprego adequado dessas letras e conclui: “Se ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito” (MORAIS, 2007, p. 14).

Por fim, o autor descreve as regularidades morfológico-gramaticais, que são as que trazem casos de correspondência letra-som, as quais apresentamos nos quadros 2 e 3 seguintes.

Quadro 2 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Os principais casos de regularidades morfológico-gramaticais observados na formação de palavras por derivação são:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;
- “doidice”, chatice”, ”meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA, também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança”, e importância).

Fonte: Adaptado de Morais (2007, p. 33)

Quadro 3 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns casos:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (pretérito do indicativo) se escrevem com U final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural do futuro se escrevem com AO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do

plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);

- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- Todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões do nosso país.

Fonte: Adaptado de Morais (2007, p. 34)

Nos casos de irregularidade, não há regra que direcione a escrita ortográfica, sendo necessário o contato frequente com essas palavras. Vejamos alguns casos, no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Principais irregularidades do português

Entre as irregularidades presentes no português brasileiro, estão:

- A notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: (“seguro”, “cidade”, “assistir”, “auxílio”, “açude”, “exceto”, “piscina”, “cresça”, “exsudar”).
- A notação do som /z/ com Z, S e X (“gozado”, “casa”, “exame”).
- A notação do som /S/ com X, CH ou Z (“xale”, “chalé”, “rapaz”).
- A notação do som /g/ com J ou G (“gelo”, “jiló”).
- A notação do som /λ / com L ou LH (“família”, “toalha”).
- A notação do som /i/ com I ou E em posição átona não final (“cigarro”, “seguro”).
- A notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (“buraco”, “bonito”).
- O emprego do H em início de palavra (“harpa”, “hoje”, “humano”).
- A notação do som /x/ com x ou ch em palavras como “enxada”, “enchente”;
- Em determinados ditongos da escrita que possuem uma pronúncia “reduzida” em palavras como “caixa”, “madeira”, “vassoura” etc.

Fonte: Adaptado de Morais (2007, p. 35)

Concluindo, ao observar os quadros 2, 3 e 4 das situações regulares, o professor será capaz de conduzir o aluno, através da reflexão e da compreensão das regras ortográficas existentes, a escrever corretamente os vocábulos, diferentemente dos que pertencem aos casos irregulares, que apresentam um grau de dificuldade maior, sendo encontrados por toda a vida, inclusive pelos que são letrados. Ferreiro e Teberosky (1999 p. 33) dizem que a criança não erra “porque sim”. Esses erros são pautados em alguma regra adquirida por ela, e, portanto, não erram por falta de atenção. Por isso, é necessário que o educador leve esses erros em consideração. Nesse sentido, Morais (2007) ressalta ser necessário que o professor possa ensinar o aluno, processualmente, pouco a pouco, a escrita das palavras.

2.5 As concepções de erro ortográfico

No ensino tradicionalista, a quantidade de erros ortográficos define o nível do aluno, ou seja, se ele não comete erros ortográficos, é um “bom” aluno, se comete muitos, é um aluno “ruim”, isso sem levar em conta uma série de outros fatores, inclusive a complexidade do sistema ortográfico português.

Conforme já referimos anteriormente, na perspectiva de Piaget, o erro é concebido não só como algo construtivo, mas também como uma forma de o aluno formular e testar suas hipóteses. Portanto, o erro não impede o aluno de chegar à resposta, funciona como uma etapa do processo. Nessa perspectiva, o erro representa um avanço, demonstra que o aluno tem uma hipótese e se dispõe a testá-la.

Rego e Buarque (2011) definem o erro como resultado de um trabalho intelectual, de um esforço cognitivo no sentido de descobrir a natureza do sistema de escrita que lhes está sendo apresentado. Assim, caberá ao professor diagnosticar e, como mediador, intervir para conduzir o aluno à aquisição dos conhecimentos ortográficos.

Cagliari (2005) afirma que, geralmente, a escola não gosta do erro no processo de aprendizagem, razão pela qual a nota até hoje tem um grande prestígio no ambiente escolar. Porém, afirma o autor que o erro não pode ser tratado como algo negativo, uma vez que, através dele, pode-se observar em que fase o aluno se encontra no processo de aquisição da linguagem e, a partir disso, poderá conduzir esse aluno à análise, à reflexão, à reorganização e à reconstrução do aprendizado.

2.6 O processo de aquisição da escrita

Neste trabalho destacamos as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) porque elas desempenharam um papel significativo para a teoria construtivista, a qual trouxe modificações importantes na maneira de se compreender a relação entre o educando e a escrita. Essas autoras, fundamentadas na referida teoria, desenvolveram um estudo sobre o processo de aquisição da escrita em uma perspectiva do sujeito que aprende. Elas constataram que o processo de aquisição da escrita não começa na escola. Antes, a criança já convive num ambiente “bombardeado” de palavras e/ou expressões. Mesmo que inicialmente essa criança não tenha noção de que aqueles desenhos representem os sons da fala, é nesse meio que ela começa a desenvolver conhecimentos e conceitos sobre a escrita.

Com esse estudo, as pesquisadoras comprovaram a aplicabilidade da teoria de aprendizagem proposta por Jean Piaget, segundo a qual o educando, quando inicia o processo formal de aquisição da escrita, já traz consigo conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento da sua língua e, portanto, irá utilizar esses conhecimentos para operar reflexões sobre a escrita, o que desconstrói a ideia do erro, pois este será considerado uma hipótese, que é uma das etapas do processo de aprendizagem. Para os adultos, os erros parecem óbvios, conduzindo muitos ao pensamento de que a criança seja incompetente, porém a criança tem competência linguística e está, através de um esforço reflexivo, tentando acertar, conforme discrimina as normas ortográficas. Apesar de a escrita ser conservadora, a maneira como se ensina é o que favorecerá a aprendizagem.

Lemle (1997), ao estudar a aquisição da escrita sob o ponto de vista do sujeito que aprende, propôs uma divisão do processo de alfabetização por etapas:

- i) **Primeira etapa: Biunivalência entre som e letra.** Rejeição da hipótese biunívoca. Nessa etapa, o aluno percebe que nem sempre há equivalência entre som e letra, portanto que a primeira hipótese se torna inviável, pois o som está condicionado à posição em que a letra ocupa. É uma das situações mais recorrentes em sala de aula. Nesse momento, há a tentativa de escrever conforme o som produzido, que muda de acordo com a posição da letra na palavra.
- ii) **Segunda etapa: Partes arbitrarias do sistema.** Conforme Lemle (1997), essa etapa dura a vida toda. É o momento em que o educando percebe que mais de uma letra, na mesma posição, representa o mesmo som, são os casos idiossincráticos. Segundo a autora, essa etapa pode ser explicada pela memória histórica das palavras e pelo contexto em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som. Ressalta que, com a prática da leitura e da escrita, o discente irá diminuir gradativamente os desvios ortográficos.
- iii) **Terceira etapa: a morfológica.** É o estabelecimento de algumas regras morfológicas. Nesse ponto, percebe-se que há regularidades ligadas à morfologia das palavras. Exemplo: os substantivos derivados de adjetivos, como: *moleza*, *pobreza*, escrevem-se com z. Vejamos outros exemplos no quadro abaixo:

Quadro 5 – Identificação dos afixos visando à fixação de generalizações ortográficas

Afixo	Alternativa ortograficamente plausível	Exemplos
-eza	esa	Grandeza, beleza, moleza
-ês	ez	Português, francês
-ez	ês	Estupidez, gravidez
-iz	is	Atriz, bissetriz, aprendiz
-ção	ssão	Inflação, formação, votação
-al	au	Sensacional, maternal
-ice	isse	Burrice, tolice
-agem	ajem	Bobagem, passagem, lavagem
-izar	isar	Realizar, concretizar, socializar
-nça	nsa	Confiança, poupança, presença
-ncia	nsia	Importância, carência, frequência
-des	dis	Desfazer, desmentir
-dis	des	Dispersão, discussão, distorção
-extra	estra	Extraordinário, extraditar.

Fonte: Lemle (1997, p. 23)

No final dessas três etapas, o aluno deverá construir a seguinte teoria sobre a correspondência entre som e letra, conforme Lemle (1997 p. 32): “Para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra”.

Tomando como base essas etapas, Lemle (1997) propõe uma sequência didática que toma como base tanto os conhecimentos prévios, como as hipóteses levantadas pelos alunos sobre a escrita ortográfica. A pesquisadora defende que a criança levanta hipóteses, passa por etapas tanto antes da aprendizagem da escrita quanto durante o processo de apropriação da escrita ortográfica.

Por esse motivo, é imprescindível aplicar um diagnóstico prévio às crianças que ingressam nas séries iniciais do Ensino fundamental e quando estas mudam de nível, passando para os anos finais, para avaliar o domínio das habilidades básicas e programar o processo formal de leitura e escrita, especificamente e adaptado a cada aluno e suas necessidades. De posse de tais informações, o ambiente escolar poderá proporcionar espaços de aprendizagem propícios ao desenvolvimento e fortalecimento dessas competências, através de estratégias pedagógicas que estimulem a aquisição e consolidação de competências básicas de leitura e escrita.

2.7 Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia

Apesar de poucos estudos apresentarem metodologias específicas para o ensino da ortografia, muitos autores contribuem com teorias que fundamentam e auxiliam na aplicabilidade de um ensino eficaz. A maioria categoriza o sistema escrito português, que também é importante. Faraco (2015, p. 23), em uma das suas muitas contribuições, afirma que “o professor precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento de organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino, para entender melhor as dificuldades ortográficas de seu aluno e para auxiliá-los a superá-los.” LEMLE (1997) reforça essa ideia dizendo que o professor precisa ter algum conhecimento histórico e morfológico da língua.

Contudo, não é somente ter conhecimento histórico, estrutural e normativo, é preciso, primordialmente, levar em conta o sujeito que aprende. Nesse sentido, retomamos as duas importantes autoras, Ferreiro e Teberosky (1999), que apresentaram, por meio de métodos práticos, maneiras de como ensinar a escrever corretamente as palavras. Para o projeto que desenvolveram com crianças de 04 a 06 anos, orientaram-se por três princípios básicos: 1) não identificar leitura com decifrado, 2) não identificar escrita com cópia de um modelo e 3) não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia. Esses princípios se confirmaram durante todo o processo.

Essas autoras mostraram que, para compreender a escrita, a criança passa por processos. Primeiramente, raciocinando de maneira inteligente, ela formula hipóteses, supera conflitos, busca regularidades e outorga significados. E tudo isso é resolvido através da mediação e das intervenções pedagógicas realizadas pelo professor. Portanto, deve-se entender que a criança tem a capacidade de atuar sobre o que lhe é apresentado de maneira dinâmica. Essa visão não é levada em conta pelo ensino tradicional que, segundo as autoras, “ignora essa progressão natural, e propõe um ingresso imediato ao código escrito [...], numa pura convenção irracional, numa “dança das letras” que se combinam entre si de maneira incompreensível. Em algo no qual não se pode pensar.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 49-50)

Sob a ótica dos autores supracitados, é possível afirmar que a ortografia difere quando afeta o aspecto lexical ou gramatical. Por meio da grafia, indicam-se as proximidades lexicais de filiação etimológica dentro de uma mesma família de palavras e, ao mesmo tempo, diferenciam-se as palavras que não pertencem à família. A grafia também indica a morfologia lexical na composição de palavras com prefixos e sufixos.

Nesse cenário, durante a escrita, as crianças tendem mais à hipossegmentação do que à hipersegmentação, isso significa dizer que aglutinam mais as palavras assim como fazem oralmente. Esses agrupamentos recaem principalmente em elementos morfológicos ou em locuções e sequências gráficas de uma ou duas letras e em menor grau em alguns elementos lexicais. É fato que o grande número de erros ortográficos que os escolares cometem na elaboração dos textos, as contínuas impropriedades no uso do léxico ou nas construções gramaticais, erros que, em alguns casos, tem início nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acentuam-se ao longo do Ensino Médio e continuam a ser significativamente valorizados durante a formação universitária, em que se observam erros crassos que não foram corrigidos e trabalhados em etapas anteriores.

Dessa maneira, ao contrário do que se observa em um ensino unilateral, dentro de uma perspectiva construtivista, o erro ortográfico passa a ser fonte de informação, pois sua observação vai esclarecer o nível de conhecimento do aluno, bem como fornecer informações para o professor redirecionar o ensino da ortografia e ajustá-lo às necessidades específicas dos alunos.

A ortografia, longe de ser apenas um conjunto de regras, é um subsistema inserido no sistema de escrita que, por um lado, favorece a compreensão, visto que afeta diretamente o processo de leitura, e por outro, no momento da revisão e controle da produção do texto, a reflexão ortográfica influencia no processo de construção da linguagem escrita. O ensino de todos os aspectos ortográficos não deve ser pensado como unidades isoladas, mas dinâmicas e interligadas, portanto, não se limita à área da Língua Portuguesa, em horários previamente definidos, mas a todas as produções escritas dos estudantes.

Dentro dessa concepção, a ortografia está relacionada aos demais componentes da linguagem e aos elementos formados na comunicação escrita. Seu estudo deve estar ligado a um propósito definido na vida do aluno e fazer parte do trabalho educacional total. Dessa forma, ele aprenderá sobre a conveniência de escrever corretamente sobre qualquer assunto.

No entanto, é praticamente impossível abordar o estudo da ortografia sem um mínimo de conhecimento gramatical. A análise ortográfica, apoiada no estudo das diferentes categorias de palavras não só contribui para a escrita correta sem ter que recorrer à desgastante tarefa de memorizar a grafia de cada uma delas, mas também favorece o crescimento linguístico dos alunos.

Assim, exercícios de expressão oral adequados que requerem pronúncia e articulação clara, permite distinguir sílabas, entonações, entre outros, que se refletem nos

diferentes signos ortográficos. Da mesma forma, a prática da ortografia oral também favorece a memorização de palavras e sua reprodução. Mas, às vezes, essa relação é exagerada, esquecendo-se de que a grafia tem certa independência com relação à fala, já que os códigos de escrita e as regras para seu uso são diferentes.

Dessa forma, a natureza integrativa dos exercícios de escrita permite que o conhecimento ortográfico possa ser aplicado em cada uma das palavras utilizadas e em sua relação com as demais no texto. Portanto, a utilidade funcional da grafia é revelada, pois contribui para impulsionar as ideias na forma escrita de maneira coerente e correta.

No entanto, enquanto professores, devemos ter em mente que, embora a leitura não exista sem a escrita e sua aprendizagem esteja inter-relacionada, os processos cognitivos que ocorrem na leitura e na grafia são diferentes, ou seja, quando lemos, reconhecemos as palavras no texto, de modo que, quando escrevemos, produzimos palavras para serem lidas. A habilidade de ler e a habilidade de reconhecer se as palavras estão escritas corretamente não estão necessariamente relacionadas e, apesar dos esforços dos professores que desenvolvem essas habilidades, a leitura por si só não garante a posse de boas habilidades de ortografia.

Frente a essa problemática, Morais (2007) ressalta ser primordial ter em mente que os objetivos do ensino de ortografia consistem em:

- I. Facilitar o aprendizado da escrita correta de um núcleo de palavras frequentemente utilizadas, bem como o uso adequado de sinais de pontuação.
- II. Conhecer as regras ortográficas mais gerais da língua para permitir a escrita correta de um grande número de palavras.
- III. Fornecer métodos e técnicas para o estudo de novas palavras.
- IV. Desenvolver o interesse e o desejo de escrever corretamente.
- V. Promover o hábito de revisar o que está escrito.
- VI. Usar o dicionário corretamente e adquirir o hábito de consultá-lo com frequência.

A formulação desses objetivos, de acordo com Morais (2007) inclui o conteúdo dos objetivos de ensino e a hierarquia e classificação dos mesmos. Os níveis de assimilação, profundidade e sistematicidade também devem ser determinados. Portanto, de acordo com o exposto, uma classificação adequada dos objetivos corresponderia aos seguintes níveis: familiarizar, reproduzir e aplicar.

Assim, a competência linguística, deve integrar três princípios: o descritivo (estrutura e funcionamento interno da linguagem), o prescritivo (formação de padrões corretos

de linguagem escrita) e o produtivo (produção contextualizada de palavras com frases, sentenças e outros textos).

Para fornecer um comando ortográfico adequado, Morais (2007) cita que o conteúdo deve incluir:

- I. O estudo das regras relativas a todo o sistema ortográfico, de forma que incentive a escrita de um grande conjunto de palavras de importante valor de uso, bem como o uso de letras maiúsculas e pontuação.
- II. A aquisição de procedimentos que facilitem a fixação da imagem gráfica de um núcleo significativo de palavras, não sujeitas a regras, que fazem parte do vocabulário.
- III. A apropriação de um sistema de hábitos e habilidades que favoreçam a escrita.
- IV. O desenvolvimento de uma consciência ortográfica.
- V. O uso adequado de materiais de referência: dicionários, glossários, resumos gramaticais e outros.

Ao analisar o tratamento da ortografia dado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), Almeida e Barros (2018) constatam que desde o 1º ano fazem-se presentes habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos alunos para serem capazes de fazer relações fonográficas, com um caráter de progressão entre os anos. Uma habilidade esperada para o 1º ano, por exemplo, a EF01LP29, está relacionada às regularidades diretas, descritas por Morais (1998), enquanto que para o 2º ano, a habilidade EF02LP29, além de prever o ensino de regularidades diretas, prevê também algumas regularidades contextuais e propõe a memorização de palavras com irregularidades ortográficas. Já para o 3º ano, estão previstas habilidades relacionadas às regularidades contextuais e morfológicas e às irregularidades. Para o 4º e 5º ano, o documento orienta para o trabalho com as regularidades contextuais e morfológicas, com a observação de que regras devem ser trabalhadas a cada ano.

Com a análise, as autoras perceberam também que, no referido documento, além das unidades temáticas diretamente ligadas à ortografia, há outras que apesar de não estarem diretamente associadas à ortografia, contemplam habilidades importantes para pensar no ensino ortografia de uma forma reflexiva e dentro da classificação proposta por Morais (1995; 1999).

Portanto, não há como negar a importância de se conhecer bem a BNCC e considerá-la como um documento orientador imprescindível para o desenvolvimento do nosso trabalho em sala de aula.

A seguir, no capítulo 2, apresentamos, em linhas gerais, o contexto, os participantes e a metodologia da pesquisa.

3.1 O contexto da pesquisa

Desenvolvemos este estudo na Escola Municipal de São Camilo, tendo como participantes os alunos da única turma do 6.º ano do Ensino Fundamental desta escola.

A Escola Municipal de São Camilo localiza-se na fazenda Bonfim, na cidade de Rio Pardo de Minas, e atende várias outras comunidades rurais circunvizinhas, oferecendo Ensino Fundamental II, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em dois turnos: vespertino e noturno.

Pedagogicamente, a escola tem como parâmetro os documentos oficiais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), o Conteúdo Básico Comum – CBC (Brasil, 2005) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

A estrutura da escola é bem reduzida, dispõe de 04 salas onde funcionam as turmas do 6.º ao 9.º ano, uma cozinha, dois banheiros que não são separados por gênero, e há uma sala que funciona, ao mesmo tempo, como biblioteca, secretaria e sala dos professores.

3.2 Os participantes

Os alunos participantes da pesquisa cursam o 6.º ano do Ensino Fundamental I. É uma turma formada por 08 alunos matriculados e frequentes.

Como professora de Língua Portuguesa dessa turma, é possível afirmar que há alunos com diferentes níveis no que se refere à escrita. Boa parte dos alunos possui dificuldades ortográficas. No que se refere à leitura, a maioria tem grande dificuldade de interpretação, justificada empiricamente pela falta de hábito de leitura, fato que é agravado pelas condições precárias da biblioteca da escola, uma vez que não atende quantitativamente e qualitativamente à demanda.

Cumpre-nos assinalar que, por ser um trabalho que envolve pessoas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de ética da Unimontes, por meio da Plataforma Brasil. Sendo assim, houve aprovação desse Comitê para o desenvolvimento desta pesquisa, conforme atesta o parecer presente no anexo E.

3.3 A Metodologia

A metodologia que norteou o nosso estudo é proposta pelo PROFLETRAS, qual seja a pesquisa-ação. Trata-se de um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada estreitamente associada a uma ação visando à resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. Portanto, não se trata de somente analisar ou descrever uma determinada situação, pois será necessário definir, com precisão, quais as ações, quais os agentes, os seus objetivos e obstáculos e, também, qual a exigência do conhecimento a ser produzido, tendo em vista as dificuldades encontradas (THIOLLENT, 1985).

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, já que, mesmo fazendo uso de alguns resultados numéricos, apresentamos, primordialmente, uma análise em que discutimos particularidades visando ao aprofundamento da compreensão da questão pesquisada (GIL, 1999).

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que adotamos para o desenvolvimento desta nossa pesquisa.

3.3.1 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica

Procedimento 1: Explicação aos pais ou responsáveis sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e sobre a necessidade de assinatura do termo de consentimento.

Procedimento 2: Solicitação de assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO A) e aplicar instrumentos (ANEXOS B e C), aos pais ou responsáveis para coleta de informações úteis ao estudo.

Procedimento 3: Aplicação de questionário aos alunos sobre interesses e hábitos de leitura e escrita (ANEXO C).

Procedimento 4: Prosseguimento da revisão bibliográfica, tendo como base as obras a que fizemos referência no capítulo da fundamentação teórica.

Procedimento 5: Coleta dos dados através de atividades diagnósticas que permitam identificar as dificuldades ortográficas dos alunos.

Procedimento 6: Categorização dos dados coletados tendo em vista aspectos selecionados através da base teórica utilizada. Essa categorização nos permitiu saber quais são as dificuldades individuais e coletivas, as quais possibilitaram planejar, de forma realista e eficaz, a proposta de intervenção.

Cumpre-nos esclarecer que, somente depois desse mapeamento das dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos é que fizemos o recorte daquela ou daquelas que seriam objeto da intervenção, com base nas dificuldades encontradas, sendo que, posteriormente, apresentamos a proposta de intervenção por meio de um jogo didático voltado para essas dificuldades ortográficas.

Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos na etapa investigativo-interventiva.

3.3.2 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-interventiva

Procedimento 1: Elaboração da Proposta de Intervenção, com a proposição de ações metodológicas específicas que possibilitem minimizar as dificuldades ortográficas dos alunos. Ressalta-se que, a não aplicação das atividades propostas estão respaldadas pela RESOLUÇÃO N0. 001/2020 – COORDENAÇÃO NACIONAL, de 03 de abril de 2020, onde em seu Art. 4.º e 5.º lê-se:

Art. 4.º. Considerando a necessidade de que as pesquisas desenvolvidas pelo PROFLETRAS resultem de intervenção na escola, no momento com aulas suspensas por tempo indeterminado em função da quarentena, o tempo de integralização de todos os alunos do programa será estendido por mais 60 (sessenta) dias.

Art. 5.º. Novas extensões de prazos podem ser concedidas, conforme a necessidade de cada aluno e após análise pelo colegiado da unidade, devidamente orientado pelos documentos de sua IES.

Por ser uma escola cujos alunos não dispõem de recursos tecnológicos necessários para aplicação da proposta por meio do ensino remoto, essa aplicação será feita assim que houver a volta do ensino presencial.

3.3.3 Proposta de intervenção: caracterização

A proposta de intervenção levou em conta as dificuldades ortográficas mais comuns detectadas nas atividades diagnósticas, com o intuito de realizar uma intervenção individual e coletiva levando-se em conta a categoria dos erros ortográficos. Assim com base nos resultados obtidos no diagnóstico inicial, a proposta foi elaborada buscando direcionar-se para os problemas observados na escrita ortográfica. Dessa forma, eis algumas dificuldades ortográficas que serão abordadas: 1) regularidades contextuais (c/ç, r/rr, m/n); 2) morfológicas (plural ão/m, r no final); origem etimológica (s/z arbitrário, ç/ss, x/ch e 3) interferência da fala (troca do e pelo i e omissão de letra).

A seguir, no capítulo 4, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados bem como a proposta de intervenção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados na fase diagnóstica e a descrição da proposta de intervenção elaborada.

Foram propostas duas atividades diagnósticas, sendo que a Atividade I, contou com um texto sobre o qual os alunos, após sua leitura, responderiam às questões pertinentes ao assunto nele abordado, não havendo julgamento de respostas em certas ou erradas e, sim, tendo como objetivo verificar o nível de conhecimento ortográfico dos alunos. Na Atividade II, foi solicitado aos alunos que redigissem um final para a história apresentada na Atividade I, para que fosse possível aprofundar no diagnóstico das dificuldades ortográficas e verificar a persistência de erros quanto à grafia das palavras.

4.1 Atividade diagnóstica I

Atividade diagnóstica I

O menino que mentia



Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

– Um lobo! Socorro! Ajudem-me! Ele vai comer minhas ovelhas! Os jovens e adultos da vizinhança tinham largado o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino quis sair correndo.

– Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

(BENNETT, William J. O livro das virtudes para crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.)

Aluno A

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida “Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade” e explique-a?

ninquei cofia no pasto

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

não pegue ele mentiu

3. A personagem mentia por diversão. Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

vankamô

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

mentira por um dantido

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

não

Na análise da atividade I, realizada pelo aluno A, identificamos diversas falhas ortográficas em sua escrita, especialmente no que concerne ao estabelecimento de uma correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras ou na própria transcrição da fala, como por exemplo: “ninquei cofia no pasto”. Além disso verificou-se a inserção de palavras ininteligíveis como vankamô. Ou ainda a troca de letras correspondentes como o “b” pelo “d” ou “d” pelo “r” na palavra “dantido”. Com base nesses dados, é possível inferir que o Aluno A, apesar de estabelecer uma correspondência entre sons e letras, ainda apresenta muitas dificuldades ortográficas na sua escrita e, pode se encontrar ainda no nível alfabético.

Aluno B

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida “Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade” e explique-a?

quando a pessoa fica de contando mentiras ele perde a com fiança da pessoa.

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

não porque ele estava com todas mentiras e pegando pela sua bigninhos.

3. A personagem mentia por diversão? Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

Mim as vezes fico com medo ou bigninhos não

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

Como estar doente com uma doença grave e não estar doente fala que a pessoa morreu e não morreu e a outra pessoa a dar um dinheiro e fica enternado ou enternado no hospital

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

não

Em análise à atividade do aluno B, verificamos a troca de letras, como o “t” pelo “d”, ocorrência de separação de palavras, como no caso de “com fiança” e “com tando”, tal ocorrência é resultado de cortes anormais, ocorridos em função da falta de conhecimento da ordem lexical. Além disso, verificou-se a ocorrência de erros relacionados à motivação fonológica, explicitado na grafia da palavra “quando” (quando).

Aluno C

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida “Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade” e explique-a?

Não podemos contar mentira para ninguém porque você pode magoar alguém.

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

O menino não agiu de forma correta porque contou mentira.

3. A personagem mentia por diversão. Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

A mentira pode causar grandes problemas, não

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

Quando você pergunta se esta bem e a pessoa fala que esta mas não esta.

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

Não, para mim a mentira continua sendo ruim.

O aluno C demonstrou, em certa medida, ter domínio ortográfico, entretanto, suprimiu o acento em algumas palavras como “esta” e não faz uso correto de pontuação nas frases. Nesse caso, observamos que o aluno possui a dificuldade em perceber a entonação da palavra, se esta indica o tempo presente ou passado. Observamos, também, a dificuldade de palavras onde o “U” não apresenta som quando está junto ao “G”, como na palavra “ningém”

Aluno D

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida "Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade" e explique-a?

quando você mente demais as pessoas descobrem que você é mentiroso ai não acreditão em nada que voce vai dizer.

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

não, mentir isto não é uma boa ação

3. A personagem mentia por diversão. Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

mentir pode dar muitas consequencias mas as vezes isto vale muito para os mentirosos

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

voce tem uma amiga sa que esta brigada com outra e voce fala que é amiga dela e não da outra de pois fala para outra que é amiga dela e não da outra.

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

não para mim a mentira continua sendo errada as vezes

A análise da Atividade I, realizada pelo Aluno D, demonstrou a confusão estabelecida por ele em palavras terminadas em “m” ou “ão” como em “acreditão”, demonstrando não ter conhecimento quanto ao tempo verbal; e em palavras terminadas em “m”, onde o aluno usou o “n”, como na palavra “en” (em), “descobren” (descobrem). Verificou-se ainda a troca de letras concorrentes como o “z” pelo “s” na palavra “veses”. Acréscimo de letras, como observado na palavra “bonha” (boa).

Aluno E

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida "Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade" e explique-a? *Não*

Porque ele pediu socorro e não encontrou nenhum lobo

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

Não Porque ele fez a mesma Brincadeira com mentira

3. A personagem mentia por diversão. Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

Acho que não

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

contar mentira com o nome dos outros

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

sim

O aluno D apresenta capacidade ortográfica satisfatória, no entanto, não faz uso de sinais de pontuação e, em algumas circunstâncias, mescla letras maiúsculas no meio das frases, ou as inicia com letra minúscula. Essa dificuldade pode estar relacionada à incapacidade do aluno em compreender a que se destina o uso de letras maiúsculas, como no início de frases ou nomes próprios, ou ainda à dificuldade em estabelecer uma relação entre formatos diferentes de letras, gerando assim dúvidas quanto ao uso de letra maiúscula ou minúscula.

Aluno F

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida "Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade" e explique-a?

Quando a pessoa só sabe menti vai chegar uma hora que vai ser verdade e ninguém vai acreditar nela.

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

Não, porque ele mentiu para as pessoas e elas largaram o que estava fazendo para ir socorrê-lo e quando chegava lá era tudo mentira.

3. A personagem mentia por diversão. Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

A: vezes as pessoas mente para não serem humilhadas ou para não serem caçadas ou para caçar as pessoas. Não porque quando agente mente sempre ganhamos uma consequência não muito boa.

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

mentir para polícia, mentir para os pais.

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

Não, porque sempre que mentimos temos consequência que são muito chatas.

Na análise da Atividade I, realizada pelo Aluno F, percebemos que este faz confusão entre palavras terminadas em "m" ou "ão"; frases iniciadas com letra minúscula. Supressão da letra "r", como observado na palavra "menti" ou "caçoa", troca da letra "u" pelo "o", na palavra "mentio". Dificuldade em compreender o tempo verbal explicitado na palavra "largarão". Supressão de sílabas, como ocorreu na palavra "Humilhas". Aglutinação de palavras, como ocorreu na palavra "agente". Ausência de letras que indicam som nasal como na palavra "cosequências". É importante ressaltar que o Aluno F não acentua corretamente as palavras e esse fato pode ser resultado da não percepção do aluno quanto à sílaba tônica presente nas palavras.

Aluno G

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida “Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade” e explique-a?

Quando alguém conta mentiras e na próxima que contar a verdade ninguém acredita

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

Não. Porque ele mentiu para os outros.

3. A personagem mentia por diversão. Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

Em causa de um aperto. Não

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

Contar mentiras com o nome dos outros.

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

Sim

Observamos na escrita do aluno G apenas a ausência de acentuação nas palavras, “alguem” “proxima” “ninguem”. Verifica-se, nesse caso, que o aluno não tem conhecimento das regras de acentuação. Ressalta-se que, conceitos de “oxítona”, “paroxítona” e “proparoxítona” e de “sílabas tônicas” são trabalhados ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aluno H

1. As fábulas têm por objetivo trazer um ensinamento. Observe a moral da história lida **“Ninguém acredita quando um mentiroso fala a verdade”** e explique-a?

Porque ele já falou umas mentiras e as pessoas acreditou e quando ele falou a verdade as pessoas já não mais acreditaram.

2. Reflita sobre a atitude do menino. Ele agiu de forma correta? Explique.

Não, porque ele falou mentira.

3. A personagem mentia por diversão. Quais outras razões motivam as pessoas a mentirem? Em sua opinião, há mentira válida?

Para as pessoas acreditarem e ele casar com as pessoas.

4. Vimos que a mentira trouxe consequências desastrosas. Cite outras que poderiam ser mais perigosas tanto para quem as conta quanto para outros envolvidos.

Alho! um cão, Alho! uma cobra. Alho um erro pião.

5. Após a leitura da fábula sua opinião mudou em relação a mentira?

Sim.

Na análise da atividade I do aluno H, verificamos que a ortografia das palavras não atende ao tempo verbal correto. Além disso, há uma troca de letras que tem sonoridade equivalente em virtude da consoante “ç” ter o mesmo som de “s”, na palavra “casoar”. Observe também na resposta dada à questão 1 que o aluno não tem domínio do tempo verbal e falta concordância entre as palavras que estão no singular e no plural, como é possível verificar: “Porque ele já falou umas mentira e as pessoas acreditou e quando ele falou a verdade as pessoas já não mais acreditaram.” Há um dado importante a se destacar que é o fato de o aluno fazer uso do *m* final no verbo *acreditaram*, fazendo a correta concordância, sinalizando uma dúvida, uma hipótese em relação à construção do conhecimento.

Em situações de escrita, como as descritas na atividade diagnóstica I, é improvável que todas as questões de ortografia que devem ser estudadas apareçam. Portanto, o professor deve preparar exercícios de trabalho sistemáticos sobre os aspectos que considere relevantes e que tenham surgido nas atividades que mencionamos. Esses aspectos podem referir-se a diferentes níveis gramaticais: gráfico, morfológico, sintático, lexical, tendo em vista que em uma mesma questão pode aparecer mais de um nível.

Tendo em vista o suporte teórico em que nos ancoramos para este estudo, a análise dos dados leva-nos a uma reflexão: por exemplo, se se trata de resolver a questão da grafia « palavras terminadas em “m” ou “ão”; troca de letras concorrentes como o “z” pelo “s”», o professor pedirá aos alunos que procurem no material escrito do seu ambiente, objetos de todo o tipo: letreiros, embalagens de produtos alimentares, revistas, impressos, camisas, etc. palavras que contenham esses usos. Em seguida, eles podem trabalhar com esse material: escrever em fichas para fazer um dicionário, classificar de acordo com o significado etc. O esforço mental que os alunos farão nessa atividade é muito diferente do que fariam se fosse uma questão de preencher as lacunas com "s" ou "z" em uma determinada lista de palavras lançadas aleatoriamente, sem sua introdução formal. Portanto, deve-se evitar propor aos alunos exercícios mecânicos que não exijam nenhum tipo de esforço e reflexão, mesmo na estruturação e sistematização das atividades de trabalho.

Assim, o conjunto de atividades funcionais e trabalho sistemático deve, necessariamente, levar à desejável automação das questões ortográficas e, assim, liberar a mente do aluno para que ele possa prestar mais atenção aos níveis mais profundos da escrita de um texto. Essa automação não é alcançada com a repetição mecânica de exercícios sem sentido; os erros de grafia não poderão ser superados, solicitando ao aluno que, por exemplo, escreva a palavra correta vinte vezes. Os processos são automatizados depois de compreendidos. Essa ideia, defendida pelos autores visitados neste trabalho, também é válida no que diz respeito à ortografia.

Apresentamos, a seguir, a atividade diagnóstica II.

4.2 Atividade diagnóstica II

A análise dos dados coletados com a Atividade Diagnóstica II teve como objetivo observar algumas dificuldades ortográficas, a saber:

- a) Condensações e segregações: são cortes ou ligações anormais, frequentemente de natureza auditiva; podem ser devido à falta de conhecimento da ordem lexical.
- b) Inserções: letras ou sílabas são inseridas.
- c) Transposições: duas letras corretas, frequentemente adjacentes, são transpostas, às vezes letras ou sílabas são deslocadas para outra posição na palavra.
- d) Duplicações: uma letra no singular é duplicada.
- e) Improvisações: o aluno não conhece a forma gráfica da palavra e quase sempre inventa por analogia.
- f) Substituições: uma letra é substituída por outra por não lembrar exatamente a imagem visual da palavra, percebê-la mal ou por falha na pronúncia daquele que escreve.
- g) Confusão homonímica: dá-se pelo desconhecimento do significado da palavra ou por ser confundida com outra análoga.
- h) Omissões: podem ser causadas pela afonia da letra, deficiências na percepção auditiva ou má pronúncia.

Além disso, existem lapsos, aqueles que não são erros ortográficos, mas alterações na escrita da palavra e que frequentemente são devidos a problemas de concentração de atenção. A seguir, apresentamos a análise dos dados coletados com a Atividade Diagnóstica II.

Aluno A

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula "O menino que mentia". Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.

O pasto xamau todo mundo e pediu desculpa e todo mundo ficou copiando no pasto

A análise da atividade realizada pelo Aluno A possibilitou confirmar que este se encontra no nível alfabético, uma vez que há, em seu pequeno texto, uma grande quantidade de erros ortográficos. Assim, na palavra "pasto" verifica-se a supressão do "r"; a seguir temos a palavra "xamau" (chamou), nesse caso, ocorreu o que segundo Zorzi (1998) denominou por substituição envolvendo grafia de surdos e sonoros, sendo no caso em questão feita a

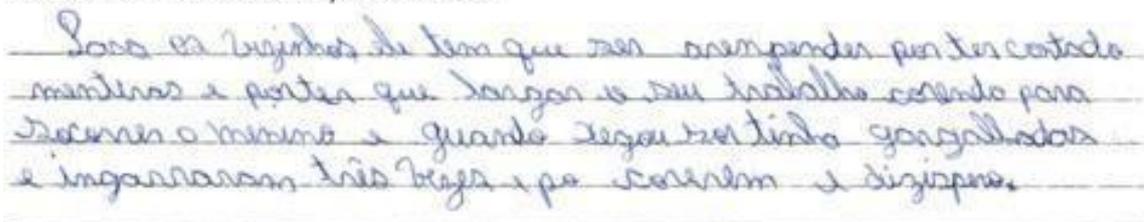
substituição do “ch” pelo “x”. Outro erro observado está na palavra “*todomundo*”, onde foi feita alteração da palavra devido à junção não convencional de duas palavras, sendo formado um só vocábulo. A palavra “*pidiu*” apresentou alteração ortográfica decorrente da oralidade, tal ocorrência é resultado da variação no dialeto do aluno, em que sua marca oral é expressa na escrita. Por fim, nas palavras “*descupa*” e “*cofiando*”, verificou-se a omissão das letras “l” na primeira palavra e “n” na segunda. Ressalta-se que esses erros recaem também nas alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade.

Aluno B

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula “O menino que mentia”. Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.



Soco os vizinhos de bom que não se arrependerem por ter contado mentiras e por ter que largar o seu trabalho correndo para buscar o rebanho e quando chegar ter tido garranchos e enganaram três vezes e se arrependem e dizispero.

A análise do texto redigido pelo Aluno B permitiu identificar diversos erros ortográficos. Nas palavras “*arenpendem*” “*corendo*” “*corerem*”, verificaram-se erros ortográficos denominados regulares contextuais que, de acordo com Moraes (2007), são palavras nas quais algumas letras ou dígrafos são escritos de acordo com o contexto, e, no caso das palavras supracitadas, o uso do “rr” possui apresentação forte e está entre duas vogais. Na grafia da palavra “*porter*”, observa-se a junção de duas palavras. Zorzi (1998) ressalta que esse tipo de erro pode ocorrer porque não pronunciamos as palavras isoladamente e sim em blocos. Nas palavras “*guando*” e “*xegou*” foram feitas trocas surdas/sonoras com letras que grafam as consoantes “q/g” e “ch/x”. Na análise da palavra “*inganarram*”, é possível constatar dois erros, sendo o primeiro devido à oralidade do aluno, sendo feita a troca do “e” pelo “i” no início da palavra, e o segundo nas regras invariantes que controlam o som, como no caso do “r/rr”. A análise da palavra “*dizispero*” apresenta diversos erros. Primeiramente observa-se a violação da relação entre sons e grafemas, devido ao dialeto do aluno, e que, segundo Zorzi (1998), é marcado pela oralidade do indivíduo que traz sua forma de falar para a escrita. Há ainda a

violação de regras dicionarizadas, na qual um grafema representa vários fonemas ou um fonema pode ter sua representação por diversos grafemas provocando o erro na grafia da palavra, como ocorreu na troca da letra “s” pela letra “z”.

Aluno C

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula “O menino que mentia”. Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.

Pessoal me desculpe por te zombado de vocês eu sinto muito, me perdoe por favor eu posso retribuir em alguma coisa.

Na análise do texto feito pelo Aluno C, observamos a troca da letra “m” pelo “n” na palavra “zombado” que apresentou erro referente a regularidades contextuais, como o som nasal presente em algumas sílabas usando “m” antes de “p e b”. Observamos ainda erros referentes aos sinais de pontuação que, de acordo com Cagliari (2009), podem ser resultado do desconhecimento das regras de pontuação sendo este observado no trecho “...me perdoe por favor eu posso retribuir em alguma coisa.”

Aluno D

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula “O menino que mentia”. Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.

Soque depois dele ter perdido seu rebanho ele comprou outro cuidou soque ai ele contou a vizinhança dele a mentira ficaram com pena e mataram o lobo e mesmo assim continuou mentindo ai um campones disse na seu mentiroso morreu mentindo

Na análise do texto produzido pelo Aluno D, verificamos inicialmente um erro de hipossegmentação na “Soque” e na palavra comprou há um erro involuntário de

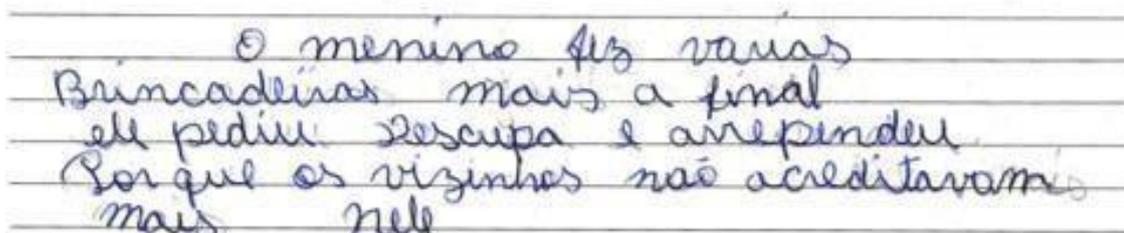
hipersegmentação, representado pela separação indevida da palavra “*compro u*”. Analisando a palavra “*delhe*” verifica-se além de uma hipossegmentação, o acréscimo de letras que, de acordo com Zorzi (1998), ocorre quando o aluno não possui domínio da escrita ortográfica. Nas palavras “*ficarão*” “*matarão*” “*morrera*” verificam-se erros referentes à terminação verbal, não tendo sua grafia correspondente ao contexto interno da palavra, conforme destacado por Morais (2006). Na palavra “*campones*” e “*nasseu*” verificou-se a violação de regras dicionarizadas que, segundo Cagliari (2009), ocorrem devido à capacidade que algumas letras têm de representar mais de um som.

Aluno E

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula “O menino que mentia”. Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.



O menino fez varias
Brincadeiras mais a final
ele pediu desculpa e arrependeu.
Porque os vizinhos não acreditavam
mais nele

Ao analisar o texto redigido pelo Aluno E, observou-se na grafia da palavra “*descupa*” a omissão da letra “*l*”. Na palavra “*varias*”, o aluno suprimiu a acentuação e, de acordo com Cagliari (2009) tal ocorrência é comum quando as regras de acentuação não são ensinadas nos anos iniciais de escolarização. Além dos erros ortográficos, o texto apresenta ausência de sinais de pontuação e, apesar de não serem palavras, os sinais são considerados recursos gráficos, usados para que seja estabelecida coesão e coerência textual.

Aluno F

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula "O menino que mentia". Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.

Ele reuniu todos os vizinhos e pediu desculpas á todos e eles voltaram a confiar nele.

O texto do Aluno F apresentou poucos erros. O primeiro foi referente à acentuação "á" o aluno usou o acento "agudo" no lugar da "crase" o que, conforme Cagliari (2009), trata-se de um tipo de acento pouco trabalhado nos anos iniciais de escolarização, e, por esse motivo, o aluno tem pouca familiaridade com ele. Na palavra "voutara" foram verificados erros relacionados à troca de letras que imprimem o mesmo som "l/u" e alterações relativas à omissão de letras "m" (voltaram).

Aluno G

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula "O menino que mentia". Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.

Depois disso ele pediu desculpa para cada um deles e nunca mais mentiu e todos passaram a acreditar outra vez.

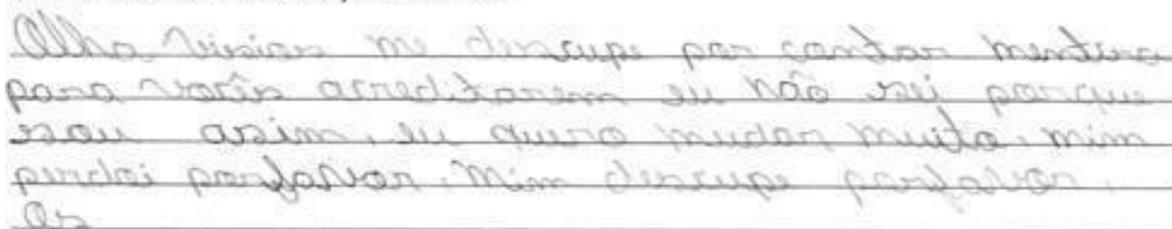
Ao analisar o texto do Aluno G, verificamos que a palavra "é" está acentuada e para atender ao contexto em que se encontra deveria ser grafada sem acento "e", dando assim, sentido à frase. Na palavra "passou" verifica-se erro relativo à terminação verbal, sendo a desinência verbal incompatível à pessoa/número/tempo, conforme destacado por Moraes (2007).

Aluno H

Atividade diagnóstica II

Proposta de produção

Lemos a fábula “O menino que mentia”. Nela o pastor contava mentira para se divertir com a cara da vizinhança, porém no final ele acaba perdendo seu rebanho por causa disso. Refletindo sobre a atitude e sobre o provável arrependimento dele, redija um final para a história, dando a oportunidade de o pastor se redimir e voltar a ter a confiança dos vizinhos.



Olha vizinhos me desculpe por contar mentiras para vocês arrependo-me eu não sei porque sou assim eu quero mudar muito mim por favor por favor. Mim desculpe por favor.

H

Ao analisar o texto escrito pelo Aluno H, observamos diversos erros de grafia. Na palavra “*visios*” (vizinhos) observa-se a modificação da estrutura segmental da palavra e, de acordo com Cagliari (2009), tal fato ocorre quando o aluno não domina a escrita ortográfica. Na palavra “*descupe*” constata-se uma hipercorreção, erro resultante da generalização de regras e na palavra “*asim*”, observa-se o erro decorrente da possibilidade de representações múltiplas da letra “s”, conforme apontado por Moraes (2007). Na grafia da palavra “*mim*” (me), verifica-se um dos erros mais comuns segundo Cagliari (2009), o qual o aluno ao ter consciência fonológica reduzida, acaba levando para a escrita, a marca de sua oralidade. Por fim, a análise do termo “*porfavor*” verifica-se uma alteração causada por junção de duas palavras, conforme demonstrado por Zorzi (1998) ao afirmar que as palavras, quando faladas, não se apresentam como unidades.

4.3 Proposta de intervenção

Com base nas dificuldades ortográficas que observamos por meio das atividades diagnósticas, elaboramos a proposta de intervenção que consiste em ações metodológicas pensada para desenvolver habilidades de ortografia. Vejamos, a seguir, as ações propostas.

DISCIPLINA: Língua Portuguesa	ENSINO FUNDAMENTAL II - ANO DE ESCOLARIDADE: 6.º Ano
CARGA HORÁRIA: 16h/a	TURNO: Vespertino
PROFESSORA: Marinalva Cardoso dos Santos	
CAMPO DE ATUAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise linguística/semiótica ✓ Produção textual 	PRÁTICA DE LINGUAGEM/ OBJETOS DE CONHECIMENTO/CONTEÚDO <u>Análise linguística/semiótica</u> <ul style="list-style-type: none"> • Fono-ortografia; • Elementos notacionais da escrita <u>Produção textual</u> Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. <u>Oralidade</u> Conversação espontânea
<p>Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver as habilidades de escrita dos alunos por meio de propostas que promovam a reflexão quanto ao uso das letras. <p>Habilidades a serem desenvolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada; ✓ (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita; ✓ (EF69LP53) Ler em voz alta o texto literário poesia, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicada tanto pela pontuação, quanto por outros recursos gráfico-editoriais; <p><u>Proposta sistematizada de ensino: Regularidades contextuais</u></p> <p>Na fase diagnóstica, constatamos algumas ocorrências de desvios relacionados a regularidades contextuais, ou seja, a posição da letra na palavra. Foram registrados casos de uso indevido das letras: c / ç / qu - r / rr – m / n em contextos regulares. Para solucionar ou minimizar essas dificuldades, proporemos algumas atividades que visam a estimular a</p>	

participação ativa e motivar os alunos a refletir sobre as regras ortográficas que regulamentam o uso dessas letras.

Atividade i - c, ç e qu

Recursos

Texto: “Identidade” de Pedro Bandeira

Cartolina

Pincel

Xerox de palavras

Detalhamento das ações

No primeiro momento, o texto será distribuído para cada um dos alunos e juntos procederemos à leitura. Logo em seguida, proporemos aos alunos uma discussão sobre o assunto abordado em relação à realidade identitária deles: Quem são? O que gostam de fazer? Que sonhos têm?

No segundo momento, pediremos que observem no texto as palavras grifadas.

No terceiro momento, irão separá-las num quadro, que estará de posse de cada um, as que têm a letra c das que possuem o ç e as que são escritas com qu.

Em seguida, já na fase de sistematização, usaremos perguntas instigantes que conduzam os alunos à reflexão e à elaboração das seguintes regras de usos dessas letras.

Ç - só se encontra no meio da palavra e acompanhada das vogais: a, o, u.

C - pode vir em no início ou no meio, porém quando acompanhado de a, o, u adquirem o som de /K/ com o as letras e, e i o som de /s/.

QU - (**sempre juntos**) – poderão ocupar o início, o meio ou o final da palavra, estarão acompanhadas de a, e, i, o, u e terão o som de /k/ ou de /kw/

Identidade

Às vezes nem eu mesmo
sei **quem** sou.

às vezes sou.

"o meu **queridinho**",

às vezes sou

"moleque **malcriado**".

Para mim

tem vezes que eu sou rei,

herói voador,

caubói lutador,

jogador campeão.

às vezes sou pulga,

sou **mosca** também,

que voa e se **esconde**
de medo e vergonha.
Às vezes eu sou **Hércules**,
Sansão **vencedor**,
peito de **aço**
goleador!
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.

BANDEIRA, Pedro. Cavalgando o arco-íris. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Atividade – r e rr

Recursos

Texto: Parlenda “A aranha”

Detalhamento das ações

Distribuir a parlenda

A a__anha a__anha a ____ã.

A ____ã a__anha a a_anha.

Nem a a__anha a__anha a__ã.

Nem a ____ã a__anha a a_anha.

Pediremos aos alunos para, rapidamente, pronunciarem a parlenda acima.

Distribuiremos a parlenda faltando as letras erres e pediremos aos alunos para completar.

Logo em seguida, faremos questionamentos sobre os sons do R. Qual o som do R no início? e no meio, sozinho? e no meio, duplicado? Portanto, qual a regra para se usar a letra R de acordo a norma-padrão?

Atividade – M e N

Recursos

Quadro

Fichas com palavras

DETALHAMENTO DAS AÇÕES

Expor, no quadro, várias palavras com *m* ou *n* representando o som nasal. Começaremos perguntando aos alunos sobre o uso das letras M ou N. O que vem depois do M? E logo

após o N? Assim, os alunos reformularão a regra. Em seguida, serão expostas outras palavras que não estão de acordo com o que estudaram, misturadas com as que já estavam expostas. Pediremos aos alunos para formarem duas filas. Os dois primeiros terão que correr e pegar a palavra correta e colocar no cesto e assim sucessivamente. Vencerá a equipe que conseguir agrupar um número maior de palavra corretas.

Proposta sistematizada de ensino: regularidades morfológicas

Na fase diagnóstica, também constatamos algumas ocorrências de desvios relacionados a regularidades morfológicas. Foram registrados casos de uso indevido de:

- Plural
- *ão* (no futuro), *m* (nos demais tempos verbais) e da omissão do *r* no final da palavra.

Para solucionar ou minimizar essas dificuldades, proporemos algumas atividades que visam a estimular a participação ativa e motivar os alunos a refletir sobre as regras ortográficas que regulamentam esses usos.

Plural ou singular

Recursos

Caixa de recortes (uma com sujeito e outra com as ações do sujeito) – no singular e no plural.

Detalhamento das ações

Primeiro será feita uma abordagem oral fazendo algumas perguntas. Os alunos serão os atores dos questionamentos. Exemplo: *Ana fez a tarefa* e se fosse *Ana e Mariana*, como ficaria a frase?

Logo em seguida, de posse da caixa de recortes (uma com sujeito e outra com as ações do sujeito) – no singular e no plural - pediremos aos alunos para juntar sujeito com suas ações, observando o uso do singular ou do plural. Vence quem conseguir formar mais frases de acordo a norma-padrão.

Logo após, sistematizaremos, juntamente com os alunos, as regras de que lançaram mão para formar as orações.

ÃO (no futuro do presente), M (nos demais tempos verbais)

Recursos

Quadro negro (com verbos que estejam na terceira pessoa do plural)

Giz.

Cartolina com o quadro das palavras que se escrevem com M e com ão.

Caderno do aluno.

Detalhamento das ações

Colocaremos no quadro uma relação de palavras da terceira pessoa do plural, e com a ajuda dos alunos, ir separando-as de acordo com as respostas às perguntas:

Perguntas como qual a sílaba tônica? Pertence a qual tempo? As que têm acento pertencem a qual tempo verbal? E as que terminam com M?

Paroxítonas Presente, pretérito ou futuro do pretérito e demais formas que não sejam futuro do presente.	Oxítonas Futuro do presente.
---	---------------------------------

Os alunos poderão demonstrar dúvidas quanto à tonicidade das palavras ou tempos verbais, por isso a abordagem desses conteúdos será realizada primeiro.

Esperamos que os alunos conclua que as palavras terminadas em M são paroxítonas e pertencem aos tempos presente, pretérito e futuro do pretérito e demais tempos, diferentemente das que terminam com ão, que fazem parte do grupo do futuro do presente e que são oxítonas.

No segundo momento: Os alunos produzirão um texto com algumas das palavras dos dois quadros, escolhidas por eles.

Omissão do r no final da palavra

Recursos

Folha de papel

Lápis e borracha

Detalhamento das ações

Será feito um ditado de palavras terminadas em “r” e, ao final do ditado, as folhas deverão ser trocadas entre os colegas, e a correção das palavras será feita no quadro. Ao término

da correção, será feita uma explicação quanto à regra para verbos no infinitivo. Num segundo momento, serão distribuídas poesias aos alunos para que estes possam fazer a leitura e perceber a presença do “r” no final das palavras por meio de leituras para toda a classe.

Proposta sistematizada de ensino: Origem etimológica (contexto arbitrário)

Verificamos algumas ocorrências de desvios relacionados ao contexto arbitrário em que duas ou mais letras representam o mesmo som. NOBREGA (2013 p.167) diz que o professor deve, diante dos questionamentos dos alunos, argumentar que a palavra é escrita de tal forma por causa da origem etimológica. Dizer-lhes que todos estamos sujeitos a cometer desvios dessa natureza e que é necessário aumentar o repertório lexical. É importante salientar que o uso do dicionário é primordial nesse processo. Foram registrados, nas atividades diagnósticas casos de uso indevido das letras que ilustram a situação acima citada:

- s, z – arbitrário;
- ç, ss;
- x, ch;

Recursos

Texto

Folha de papel

Lápis e borracha

Detalhamento das ações

Inicialmente, disponibilizaremos e leremos, juntamente com os alunos, o texto “Uma festa na floresta” de Clarice Lispector, com alguns desvios ortográficos propositais e desafiaremos os alunos a encontrá-los. Antes será dito quantas palavras precisarão procurar.

Assim que eles encontrarem, irão buscar a grafia correta no dicionário.

Em seguida, reescreverão o texto lançando mão das palavras que eles corrigiram ao pesquisar no dicionário.

Será proposto um diário das novas palavras que os alunos forem descobrindo no decorrer do ano.

Texto “Uma festança na floresta”

Foi assim: os animais das matas até que estavam ocupados e calmos em **rela_ão** a seus deveres, pois o dever do animal é **e_istir**. Mas eis senão quando surgiu no ar um boato que logo se espalhou alvissareiro num diz-que-diz **a_anhado**. Vinha esse boato **tra_ido** pelo canto do sabiá. Como o sabiá, a quanto se sabe, canta pelo mero **pra_er** de cantar, ficaram os **bi_os** em dúvida sobre se era ou não verdade.

E – de repente – começou a **_over** convite para a tal festança. Quem convidava não **di_ia** quem era, mas todos desconfiaram que a ideia vinha da rainha das selvas brasileiras, a onça, **manda_uva** que era. Todos os bichos foram convidados, garantindo-se que na **oca_ião** seria abolida a ferocidade. Até a mãe-coruja, que de tão séria e sábia até óculos **u_ava**, foi convidada com os seus filhotes.

Quanto às filhas do macaco, doidas para namorar e enfim **ca_ar**, enfeitaram-se tanto e com tantas bugigangas que pareciam umas – é isso mesmo, pareciam umas verdadeiras macacas. E quem pensa que a cobra faltou por ser tão nojenta está enganado: apareceu fazendo salamaleques com o corpo escorregadio para **_amar** atenção.

A noite estava toda iluminada por milhares de vaga-lumes, pela lua **silencio_a** e pelas estrelas úmidas. Quanto à orquestra, fiquem **_ertos** de que era da melhor qualidade: uma turma de tucanos encarregou-se de tocar em valsa os mais belos grunhidos da mata.

LISPECTOR, Clarice. **Doze lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Proposta sistematizada de ensino: Interferência da fala

- Troca do E pelo I;
- Omissão de letras.

O caça-palavras será a proposta para esses casos.

Coletaremos um *corpus* de palavras retiradas das próprias produções dos alunos e montaremos um caça-palavras. Com isso, o aluno terá de encontrá-las e perceberá a falta ou aumento de uma determinada letra ou a troca. Terá a oportunidade de visualizar a escrita da palavra com todas as letras. Também possibilitará ao aluno aumentar o repertório linguístico dele.

4.3.1 Incorporação das TIC na sala de aula

Propusemos o jogo “Desafio ortográfico”, o qual permite uma relação significativa de material visual, sonoro, escrito e interativo. Essa é uma justificativa para a incorporação das TIC na sala de aula por nós, professores, criando estratégias que resultem em processos de ensino-aprendizagem eficazes mediados por tecnologias.

Entretanto, é imprescindível destacar que, a proposta ora apresentada, não foi aplicada em virtude da pandemia de Covid-19, que limitou as atividades escolares ao ambiente virtual e, especialmente em escolas da rede pública de ensino, local onde seria aplicada a prática de intervenção para sanar e/ou reduzir as dificuldades ortográficas dos alunos matriculados em turmas de 6.º anos, nem todos os alunos tem computador ou acesso à internet em suas casas.

O contexto da proposta de intervenção foi baseado em um jogo no qual será possível estabelecer os principais conceitos ortográficos, levando em conta o nível de escolaridade dos alunos ao qual se destina. Dessa forma, ao optar por um jogo, foram considerados alguns motivos: primeiramente, porque os alunos são atraídos por jogos, principalmente aqueles em que se utiliza o computador. A proposta de construir um jogo educacional voltado para o trabalho com as normas ortográficas torna lúdico o processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo.

A interface do jogo, apresentada na Tela 1, foi voltada para o universo dos heróis tendo como premissa, incentivar os alunos a ampliarem seus conhecimentos ao passarem de uma fase a outra do jogo. Assim, ao serem feitas as explicações sobre os objetivos do jogo (Tela 2), passa-se à apresentação do plano de ataque, onde são explicitadas as pontuações obtidas em cada uma das três fases, após o jogador derrotar o vilão presente em cada uma delas (Tela 3).

O jogo inicia-se na Tela 4, onde são apresentadas as regras referentes ao uso de “*m*” ou “*n*”, antes de “*p*” e “*b*”. Nessa fase, o aluno deverá marcar a opção correta, de acordo com o que apresenta a norma ortográfica. Ao marcar corretamente a alternativa, é dado um incentivo ao aluno e a seguir reforça-se a norma.

Na Tela 7, apresenta-se a palavra “*ninguém*”, juntamente com três outras variações na sua grafia, solicitando ao aluno que primeiramente pronuncie a palavra, para que depois assinale a forma correta de sua grafia. Caso o aluno não consiga acertar a grafia correta, é apresentada a Tela 9 onde é dado destaque às palavras com som nasal; regras quanto ao uso do

M antes de p ou b; e sobre o uso de Gue e gui, que precisam da letra U quando o G for acompanhado do E ou I. Se assim não for, aparecerá o som do J, como o de agito.

Na Tela 10, os alunos são incentivados a trabalhar com o uso correto do plural completando as lacunas na frase “As pessoas _____, por isso não _____ amigos.” com uma das opções (mente/fazem – mentem/fazem – mentem/faz). Nesse ponto, encerra-se a primeira fase do jogo.

Na Tela 12, é feita uma revisão breve sobre o uso do plural. A segunda fase do jogo inicia-se na Tela 13 e aborda a grafia correta da palavra “desculpe”, devido ao fato de os alunos transferirem para a escrita a forma como pronunciam uma palavra. Caso o aluno não acerte a grafia correta da palavra, ele é incentivado a pronunciá-la para que possa compreender sua forma correta.

A Tela 16 tratou da acentuação de palavras oxítonas. Como foi observado nas atividades diagnósticas, os alunos se esquecem comumente de acentuar as palavras. Assim, buscou-se, nesta etapa, verificar o conhecimento dos jogadores quanto à acentuação de palavras oxítonas. Ao final, na Tela 17 é dado um reforço quanto às regras de acentuação das oxítonas.

Na Tela 19, tem-se a última etapa da segunda fase. Nela são trabalhados verbos no tempo futuro. Assim, o jogador tem que assinalar o trio de palavras que apresenta tempo verbal correto. O reforço à norma é feito na Tela 21, sendo feita a abordagem da grafia de palavras na terceira pessoa do plural, distinguindo a terminação para aquelas que estão no tempo futuro.

A terceira fase do jogo tem início na Tela 22, onde são trabalhados os substantivos e sua grafia correta. Assim, nesta etapa, pede-se que seja marcado o substantivo escrito de maneira incorreta (BELEZA – POBRESA – RIQUEZA - GENTILEZA). Caso o aluno não acerte, ele deverá voltar e tentar novamente e, na Tela 24, há o reforço à regra de substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro “eza”.

Na Tela 25, o aluno é levado a trabalhar com verbos no infinitivo, completando as lacunas de uma música. Assim, o jogador deverá marcar o trio de palavras em que a grafia dos verbos está correta. E, na Tela 27, tem-se o reforço quanto à terminação dos verbos no infinitivo.

A última etapa da fase 3 (Tela 28) abordou casos de irregularidades na escrita ortográfica, tão comuns entre alunos do ensino fundamental. Dessa forma, foram apresentadas quatro variantes da palavra: “nasseu – nasceu – naceu - nasceu”, sendo solicitado ao jogador que assinalasse a grafia correta. Caso o jogador não tenha acertado, é solicitado a ele que consulte o dicionário para conferir a forma correta da palavra.

A análise da interface do jogo nos permitiu concluir que o ensino da ortografia é um meio de desenvolver habilidades intelectuais e, por sua vez, promover o desenvolvimento de habilidades para formar habilidades no uso da língua. Isso não se consegue apenas acumulando dados, mas desenvolvendo habilidades e hábitos que, intimamente relacionados, formam o aparelho ortográfico do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já referido, preocupações e queixas sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia são frequentes entre nós, professores de Língua Portuguesa, e entre professores de modo geral. Esse fato e as observações empíricas da escrita dos alunos na nossa sala de aula foram as motivações para a escolha desse tema como objeto de estudo. Assim, tendo em vista as dificuldades ortográficas verificadas nos textos escritos pelos alunos do 6.º ano da Escola Municipal de São Camilo, tomamos como objetivo geral da pesquisa criar estratégias metodológicas que promovam a reflexão sobre as regras ortográficas, suas regularidades e irregularidades, para que os educandos sejam capazes de compreendê-las, visando sanar ou, pelo menos, minimizar as dificuldades encontradas. Para isso, partimos da hipótese de que uma intervenção pedagógica com estratégias embasadas pelos pressupostos da teoria construtivista de aquisição de linguagem poderá contribuir para o ensino e a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental.

Propusemo-nos, portanto, desenvolver um diálogo entre as teorias construtivistas direcionadas ao ensino e aprendizagem de ortografia, dando ênfase à teoria construtivista de Jean Piaget e de outros autores que compartilham com suas ideias.

Fizemos a coleta dos dados por meio da aplicação das atividades diagnósticas I e II aos alunos de 6º ano, em função dos objetivos propostos.

Realizamos a análise dos dados, identificando as dificuldades ortográficas dos alunos, levando-se também em consideração os erros de pontuação e acentuação.

Foi possível identificar erros relacionados à motivação fonética, como em palavras terminadas em “m” ou “ão”, apagamento definitivo do “r”, ou ainda inserindo vogais que representam um tipo de dialeto, como no caso da palavra “feiz”. Foram observados também erros relacionados à motivação fonológica, como no caso da palavra “ninquêi” (ninguém), “quando” (quando). Os erros referentes à correspondência irregular e ao sistema ortográfico, foram observados com maior frequência, “ç/c e s” “s/ss/ ou c”; /p/-/b/, /t/-/d/, /f/-/v/.

De posse dos resultados obtidos a partir das análises das atividades I e II, buscou-se uma proposta de intervenção pedagógica cujas estratégias metodológicas atendam à perspectiva da teoria construtivista de aquisição de linguagem. Dessa forma, foram propostas ações metodológicas que permitissem a sistematização do conteúdo, sem perder de vista um aspecto fundamental: a contextualização.

Também propusemos um jogo ortográfico, que foi elaborado usando-se o recurso do Power Point, com o intuito de promover a reflexão sobre as regras ortográficas, suas regularidades e irregularidades, com a incorporação das TIC na sala de aula, criando estratégias que resultem em processos de ensino-aprendizagem eficazes mediados por tecnologias.

Concluimos, dessa forma, que a abordagem teórica realizada neste estudo, seguida posteriormente da intervenção possibilitarão reflexões pedagógicas relacionadas ao contexto do ensino e aprendizagem de ortografia, os quais deverão compreender duas etapas: a aquisição e a consolidação da linguagem escrita.

O tema ortografia fazendo interface com a escrita é um campo inesgotável para pesquisas. Desta feita, espera-se que novos estudos sejam realizados para ampliar as conclusões deste trabalho, de forma a inovar e melhorar o ensino e a aprendizagem da ortografia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; BARROS, Sheila Cristina da Silva. **O tratamento da ortografia na BNCC e na política de ensino da rede municipal de Recife**. V Congresso Nacional de Educação - CONEDU, Olinda-PE, 2018.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, Scipione, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. 12ª impressão. São Paulo. Scipione, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o bá - bé – bi – bó - bu**. 1º ed. São Paulo: Scipione, 1989.
- COLL, César. **Construtivismo na sala de aula**. 6º. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola editoria, 2015.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, H. **As TIC, os nativos digitais e as práticas de ensino supervisionadas: um novo espaço e uma nova oportunidade**. In. III Conferência Internacional – Investigação, práticas e contextos em educação. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. 2014.
- KATO. Mary A, **No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1995.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MAURI, Tereza. **O ensino e a aprendizagem da geografia, da história e das ciências sociais: uma perspectiva psicológica**. In: COLL, Cesar, Palacios, J. e Marchesi, A. (org)

Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação. v.2. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum (CBC)** – Língua Portuguesa/ Ensinos Fundamental e Médio, 2005.

MIRANDA, A, SILVA, M. e MEDINA, S. O sistema ortográfico do português e sua aquisição. Linguagem e Cidadania. **Revista Eletrônica UFSM**, Santa Maria, v. 16, 2005.

MONTEIRO, Ana. “Sebra – ssonno – pessado – asado” O uso do ‘s’ sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 43-60, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués**. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada, 1995.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia como objeto de reflexão**: quando o ensino ajuda o aprendiz a explicitar seus conhecimentos sobre a norma. 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, setembro, 1999.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2011. (Coleção Como eu Ensino).

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

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, J. R. **A carta aberta como instrumento de ação social**: uma proposta de intervenção à luz do letramento no EJA. Universidade Estadual da Paraíba. Dissertação. 2018. Garabira-PB, 2018.

PELLEGRINI, Tânia. **Português-Palavra e arte**. São Paulo: Atual, 2002.

POZO, Juan I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296p.

REGO, L. e BUARQUE. L. **Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem das regras ortográficas**. 3 a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 21-42, 2011.

SALGADO, H. **Qué es la ortografía?** Aique, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Silêncio: Ditado. **Revista Amae Educando**. Editora Abril. Nº 178. Ano XIX. 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003. 37p.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, dou o meu consentimento para a utilização de dados colhidos através de atividades de leitura e escrita feitas pelo (a) meu (minha) filho (a) em trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora, Marinalva Cardoso dos Santos, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, tendo a garantia de que nossos nomes e dados pessoais, em hipótese alguma, serão divulgados.

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

FONTE: Elaborado por MOTA (2008) e adaptado por OLIVEIRA (2018).

ANEXO B

FICHA SOCIAL

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____

NOME DO ALUNO INFORMANTE: _____

NOME DO APLICADOR DO INSTRUMENTO: _____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

LOCAL ONDE MORA ATUALMENTE: _____

REGIÃO RURAL OU URBANA? _____

SEXO: _____

IDADE: _____

ESTUDOU ATÉ QUE SÉRIE: _____

PROFISSÃO: _____

ESTADO CIVIL: _____

QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A FAMÍLIA: _____

PRINCIPAL FONTE DE RENDA DA FAMÍLIA: _____

FONTE: Elaborado por MOTA (2008) e adaptado por LIMA (2016).

ANEXO C

Questionário 1 – Para o responsável pelo aluno informante

1. Você tem hábito de ler? () sim () não
2. Que tipo de leitura gosta e costuma fazer? () informativa () de ficção () esporte () outras () nenhuma.
3. Em qual suporte você mais busca textos para ler? () livros () revistas () internet () outros () nenhuma.
4. Você considera importante ler? () sim () não
5. Você frequenta a biblioteca da escola ou da sua cidade? () sim () não
6. Gosta de escrever? () sim () não Por quê _____ _____ _____ _____
7. Você tem dificuldade para produzir textos? () não () sim. Qual(is) _____ _____ _____
8. Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura e escrita trabalhadas, ou que devem ser adotadas pela escola? _____ _____ _____

FONTE: Elaborado por FROES (2015) e adaptado por OLIVEIRA (2018).

ANEXO D

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO SISTEMÁTICO DE ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA

Pesquisador: MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 24422619.6.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.840.179

Apresentação do Projeto:

O ensino da ortografia na Educação Básica continua sendo um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa, por se tratar de uma das principais dificuldades de aprendizagem dos alunos em sala de aula. A pesquisa proposta terá natureza quantitativa e qualitativa e constará de duas etapas principais, a saber: a etapa investigativo-diagnóstica e a etapa investigativo-interventiva. Constará também, de uma análise comparativa dos resultados das referidas etapas a fim de verificar possíveis avanços em relação ao desenvolvimento de habilidades de produção escrita, visando à validação da proposta construída.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Tomaremos como objetivo geral da pesquisa construir e validar uma proposta de intervenção com foco na elaboração de estratégias metodológicas para o ensino sistemático de ortografia numa perspectiva construtivista, para sanar ou, pelo menos, minimizar as dificuldades ortográficas dos alunos do 6.º ano, da Escola Municipal José Gonçalves dos Santos.

Objetivos Secundários:

Estudar durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o tema ortografia, considerando as dificuldades de aprendizagem do sistema ortográfico e as teorias que contribuem para a

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.840.179

organização de estratégias que busquem sanar essas dificuldades. Fazer um diagnóstico das dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos pesquisados. Categorizar as dificuldades ortográficas encontradas de acordo com as teorias propostas sobre o tema. Elaborar uma intervenção pedagógica cujas estratégias metodológicas atendam à perspectiva da teoria construtivista de aquisição de linguagem. Avaliar os resultados alcançados a fim de validar a proposta de intervenção pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Caso haja algum desconforto ou risco, o participante da pesquisa terá a garantia plena de liberdade de recuar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Benefícios:

Benefício social. Contribuir para a veracidade da pesquisa e a elaboração de estratégias metodológicas que favoreçam não somente os alunos do 6º ano da Escola Municipal José Gonçalves dos Santos, mas que tenha efeito em outros níveis e ambientes educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante na área da educação, com temática em estratégia metodológica para o ensino sistemático de ortografia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.840.179

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1426226.pdf	28/01/2020 09:33:17		Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	22/01/2020 17:56:15	MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	22/01/2020 17:55:02	MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/01/2020 17:53:48	MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	25/10/2019 11:06:39	MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	25/10/2019 10:54:53	MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS	Aceito
Outros	responsabilidade.doc	25/10/2019 09:54:49	MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.doc	25/10/2019 09:24:12	MARINALVA CARDOSO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 15 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéla **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

APÊNDICE

TELA 1



TELA 2



TELA 3



PLANO DE ATAQUE

Regras:

- *Na primeira fase Conquistará 3 pontos, vencendo o vilão LOKI.
- *Na segunda fase Conquistará mais 3 pontos, vencendo o vilão ULTRON.
- *Na terceira e última fase Conquistará 4 pontos, vencendo o vilão THANOS.



Ativar o Windows

TELA 4



1- De acordo com essa regra de M ou N antes de P ou B, **ACERTE** a opção que está de acordo:

zonbar

comfiar

Vizinhamça

Continua

Ativar o Windows

TELA 5



Está indo muito bem!
Parabéns!
M somente antes de P ou B



Ativar o Windows

TELA 6



**Nós somos os Vingadores, se
recomponha!**

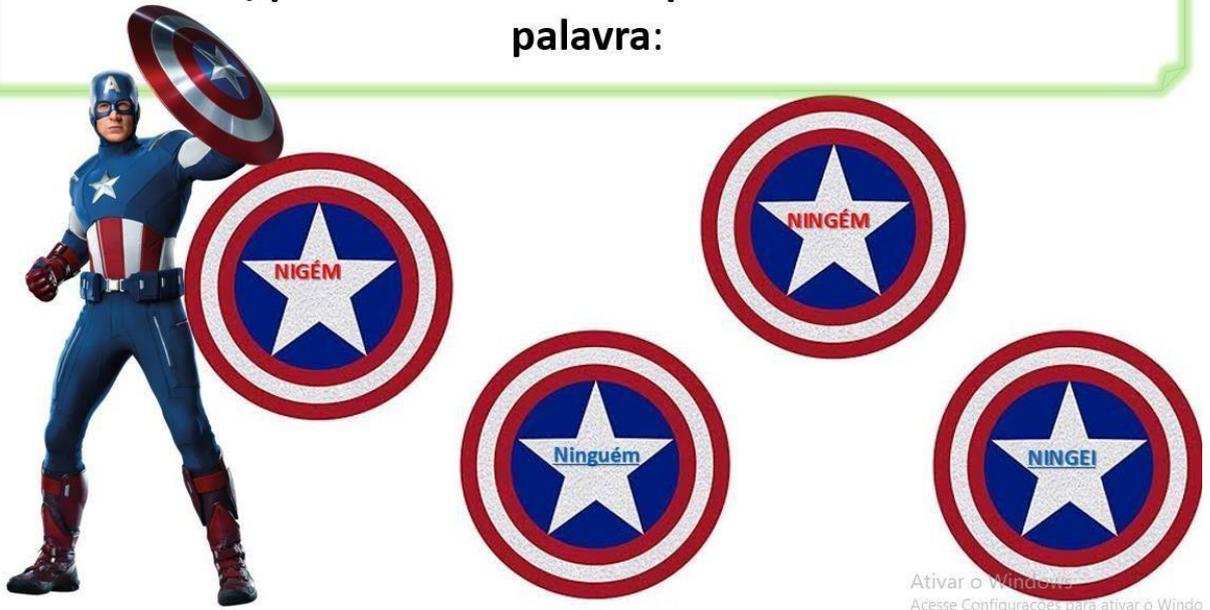
Somente se usa o M antes de P ou B
Quando se trata das outras
consoantes, com N deve-se escrever.



Ativar o Windows

TELA 7

2- Reflita, pronuncie e mostre qual a forma correta da palavra:



TELA 8



**Muito bem!
Você
acertou!!!!!!!**

**É assim que se escreve :
Ninguém.**

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Win

TELA 9

**Não foi dessa vez!
Recomponha-se!
Olhe as dicas:**

1. Observe o som nasal;
2. Antes de p ou b somente M;
3. Gue e gui precisam da letra U quando o G for acompanhada do E ou I. Se assim não for, aparecerá o som do J, como o de agito.



TELA 10

3- Observe o uso do plural e marque a correta: As pessoas _____, por isso não _____ amigos.

Mente/fazem



Mentem/fazem



Mentem/faz



TELA 11



Parabéns!
Derrotou o vilão
LOKI!!!!

Venceu a primeira
fase!

Conquistou 03
pontos 

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows

TELA 12



Recomponha-se!
Precisa voltar e rever
o que estudamos
sobre plural!

O **verbo** concorda com o núcleo do sujeito **"As pessoas"** em número e pessoa.

Ex.: **Nós vamos** ao cinema.
O **verbo** (vamos) está na primeira pessoa do **plural** para concordar com o sujeito (nós).

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows

TELA 13



4- Qual a grafia correta da palavra:

desculpe descupe

descupe discupe

Ativar o Windows

TELA 14



Você acertou!
Parabéns!!!!

Ativar o Windows

TELA 15



TELA 16



TELA 17



TELA 18

Nós somos vingadores! Reacomponha-se!!!
Somente são acentuadas as palavras **oxítonas** terminadas em: **a, e, o, em**
(acompanhadas ou não de s)



TELA 19



Você está indo muito bem!
Nesta última da segunda fase, conforme o que estudou, você poderia apontar a opção em que os verbos estejam no futuro?

Beberão
Mentiram
falaram

Beberam
Mentirão
falaram

Beberam
Mentiram
falaram

Beberão
Mentirão
falarão

Ativar o Windows

TELA 20



Parabéns! Você passou a segunda fase e venceu o vilão **ULTRON!!!!**

Sensacional! **Você conquistou mais 3 pontos**

Só falta a batalha final!

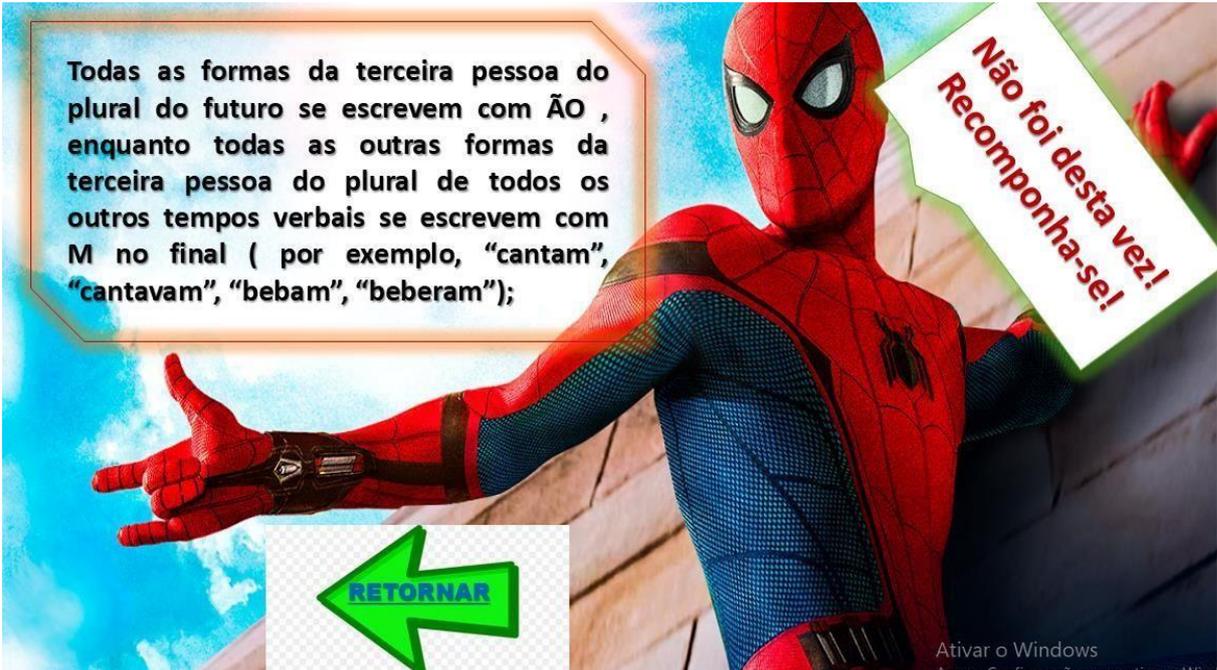
Isso aí!

Muito bom!

Legal!

Ativar o Windows

TELA 21



Todas as formas da terceira pessoa do plural do futuro se escrevem com **ÃO** , enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os outros tempos verbais se escrevem com **M** no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);

Não foi desta vez!
Recomponha-se!

← **RETORNAR**

Ativar o Windows
Acesse as configurações para ativar o Windows

TELA 22



7- Você já estudou como se grafa os **SUBSTANTIVOS** derivados de adjetivos. Observe a terminação sonora das palavras e acerte o que está **INCORRETO**

BELEZA

POBRESA

RIQUEZA

GENTILEZA

Ativar o Windows
Acesse as configurações para ativar o Windows

TELA 23



**MUITO BEM!
POBREZA SE
ESCREVE COM Z.**

**Você
acertou!
Está quase lá!**

Ativar o Windows
Através das Configurações ou Ativar o Windows



TELA 24



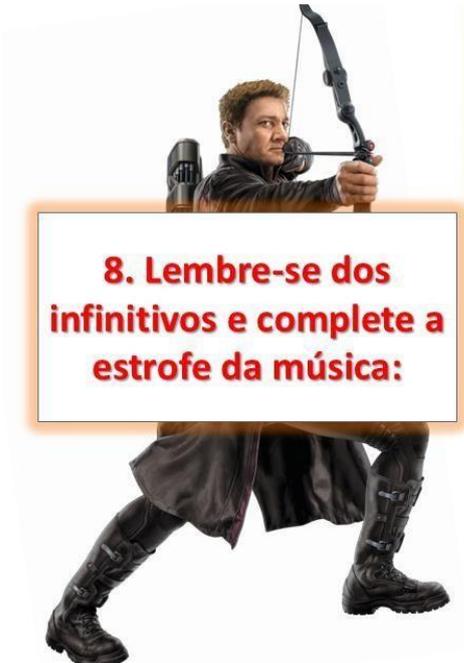
**Não foi desta vez!
Recomponha-se!**

**Os Substantivos derivados de adjetivos
que terminam com o segmento sonoro
/eza/ se escrevem com EZA.**

Ativar o Windows
Através das Configurações para ativar o Win



TELA 25



8. Lembre-se dos infinitivos e complete a estrofe da música:

Pra gente _____ feliz
Tem que _____
As nossas amizades
Os amigos de verdade
Pra gente ser feliz
Tem que _____
Na própria fantasia
Na nossa liberdade

- Ser / cultiva / mergulhar
- Se / cultiva / mergulha
- Ser / cultivar / mergulhar
- Ser / cultivar / mergulha

Ativar o Windows

TELA 26



Você acertou!

**Vamos lá!
Falta só mais uma!
Não desista!**



Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows

TELA 27

Não foi desta vez!
Recomponha-se!

←
RETORNAR

Todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”) embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões do nosso país.

Ativar o Windows

TELA 28

Esta é a última!

9- Já estudou que há casos irregulares da escrita ortográfica. Reflita sobre a grafia e marque a correta

NASSEU NASCEU NACEU NAÇEU

Ativar o Windows

TELA 29

**Parabéns! Venceu todos os vilões, inclusive o
Thanos!**

Conquistou mais 04 pontos



TELA 30



TELA 31



Ativa o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windo