



**DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



MARIA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA

ESCRITA ORTOGRÁFICA:

**uma proposta para o ensino da representação das formas verbais flexionadas
terminadas em -U, -AM e -ÃO**

MONTES CLAROS - MG

2020

Escrita ortográfica: uma proposta para o ensino da representação das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -ÃO e -AM

MARIA APARECIDA DA SILVA OLVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr.^a Liliâne Pereira Barbosa

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Sublinha: A – Descrição e normatização das linguagens

Liberada em 28/7/2020



MONTES CLAROS - MG

2020

O48e Oliveira, Maria Aparecida da Silva.
Escrita ortográfica [manuscrito]: uma proposta de representação das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO / Maria Aparecida da Silva Oliveira. – Montes Claros, 2020.
181 f.: il.

Bibliografia: f. 141-146.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Pereira Barbosa.

1. Ortografia – Língua Portuguesa. 2. Regularidade e irregularidade morfossintáticas. 3. Letramento. 4. Alfabetização. I. Barbosa, Liliane Pereira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Uma proposta de representação das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -Am e -ÃO.

À minha família, aos meus professores e alunos.

AGRADECIMENTOS

Louvo e agradeço a Deus fonte de toda a Vida, Sabedoria Infinita, pelas bênçãos e graças derramadas. Deus seja louvado!

Agradeço especialmente aos meus pais, Ana e José (*in memoriam*), fonte de inspiração para mim. Ela sempre me incentivou a estudar e das mãos dele recebi meus primeiros livros.

Gratidão enorme ao meu querido e amado esposo, Rei, pelo companheirismo e carinho.

Agradeço a Rui e Alice, meus maiores tesouros, frutos do mais puro amor e razão de minha alegria, pelo amor e cumplicidade partilhados.

Às queridas irmãs e queridos irmãos e suas belas famílias, especialmente, Liu e Ângela, “professorinhas” assim como eu.

Aos meus familiares e amigos de longe e de perto que vibram comigo a cada vitória alcançada.

Às queridas primas, especialmente Daci, Rosilda, Rose e Rosana que, apesar da distância, partilham a alegria do sonho realizado; Adélia e Mara, cujos carinho e amizade transpuseram fronteiras.

Às queridas amigas de Jaíba: Di, Deia e Eda pela amizade, alegria e fé.

A todos amigos e amigas, igualmente queridas, da Comunidade-Igreja Quase Paróquia Sagrada Família, pela compreensão e carinho.

Agradeço aos colegas da Escola Estadual Zoé Machado pela amizade e parceria.

À querida turma do 3º Ano Orquídea e suas famílias pela dedicação e empenho no desenvolvimento da pesquisa. Vocês foram demais!

A Rui, Sthéfany e Marcelo pela valiosa ajuda na finalização do trabalho gráfico.

Muito obrigada aos servidores da Unimontes, especialmente à Alice pela carinhosa acolhida, à Lourdinha que, com dedicação e paciência, me ensinou os primeiros passos, à Maria Clara e Penha, pelo exemplo de comprometimento e entusiasmo com que vivenciam a educação e ao professor Luiz Henrique pela leveza e devaneio, essenciais para o ensino e a aprendizagem da leitura literária, penhor de todas as linguagens.

À minha orientadora, a professora Liliane, pelos conhecimentos partilhados, pela seriedade do trabalho, por mergulhar nessa tarefa, ensinando-me muito mais do que conteúdos acadêmicos.

À turma do Mestrado 2018, sem dúvida a mais bonita e pela qual me apaixonei desde o início. Vocês também são responsáveis!

Muito obrigada!

“Quando a prática é tomada por curiosidade, então essa prática
vai despertar horizontes de possibilidades.”
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa avaliou uma proposta de ensino sistematizada e reflexiva da escrita ortográfica da Língua Portuguesa referente às formas verbais flexionadas em 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -U; em 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo, cuja desinência verbal é -ÃO; e em 3ª pessoa do plural dos demais tempos verbais do indicativo terminadas em -AM dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Zoé Machado, no município de Jaíba, Minas Gerais. A partir da identificação do objeto, foi hipotetizado que os alunos desconheciam as regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa relativas aos verbos flexionados terminados em -U, -ÃO e -AM e que o trabalho consciente e reflexivo do professor sobre elas, sistematicamente planejado, auxiliaria na compreensão das regras de representação gráfica e contribuiria para a apropriação da escrita ortográfica. Para responder quais estratégias de ensino e aprendizagem auxiliam os alunos na compreensão das regras ortográficas do sistema de escrita alfabética relativas à representação das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO de modo que possam utilizá-las em seus textos, objetivou especificamente: 1) demonstrar, através de produção textual diagnóstica, os “erros” ortográficos da Língua Portuguesa mais recorrentes na escrita dos alunos; 2) investigar as propostas linguísticas que auxiliam no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e da escrita ortográfica; 3) elaborar uma proposta de ensino da ortografia baseada na pesquisa-ação, com atividades específicas para a reflexão sobre essas regularidades morfossintáticas da ortografia da Língua Portuguesa; 4) avaliar a eficácia da proposta para o ensino da ortografia da Língua Portuguesa e 5) contribuir com a pesquisa de experiências bem-sucedidas de ensino da ortografia sistemática e reflexiva. O estudo foi baseado em teorias linguísticas, a partir das considerações de pesquisadores como Fiorin (2019), Moita Lopes (2015), Orlandi (2013), Adams *et al* (2006), Ferreira e Teberosky (1985), Soares (2017), Martins e Marsiglia (2015), Oliveira (2005), Cagliari (2010), Faraco (2012), Moraes (2007, 2010, 2012) e Zorzi (2003); e teorias sobre gamificação a partir de autores como Bizzoto, Aroeira e Porto (2010), Smole, Diniz e Cândido (2007), Santos (2011) e Fuchs (2018). O método utilizado foi a pesquisa-ação participante e a metodologia quanti-qualitativa e exploratória. Para a coleta de dados foram utilizadas produções de texto dos alunos na fase diagnóstica e após a proposta de ensino, além de questionário sociocultural da turma, cujas análises serviram para a definição das ações e a avaliação da proposta de ensino. A proposta de ensino compreendeu a aplicação de atividades que envolveram a ortografia dos verbos terminados em -U, -ÃO e -AM, através da observação, reflexão, explicitação oral e escrita das hipóteses dos alunos sobre o funcionamento da norma ortográfica da Língua Portuguesa no que diz respeito ao objeto em questão, além da aplicação de um jogo. Os “erros” ortográficos coletados nas duas etapas da pesquisa foram categorizados de acordo com Moraes (2010) tanto para seleção do objeto de estudo como para a análise e comparação dos resultados. Os resultados da pesquisa apontaram a diminuição dos “erros” ortográficos dos verbos em 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo e 3ª pessoa do plural dos demais tempos verbais do indicativo. Concluiu-se que o ensino sistematizado das regras para o uso das terminações -U, -ÃO e -AM, através da reflexão e explicitação das hipóteses dos alunos, contribuiu para o aprendizado da ortografia dessas formas verbais flexionadas.

Palavras chave: Ortografia. Regularidade e irregularidade. Letramento. Alfabetização.

ABSTRACT

This research evaluated a systematic and reflexive teaching proposal of orthographic writing from Portuguese Language referring to the verb forms inflected in the 3rd person of singular in Past Perfect of Indicative mood whose ending verb is “-u”; in 3rd person of plural form from the future present of Indicative mood whose ending is “-ão”; and in 3rd person of plural of the another verb tenses of Indicative mood ending in “-am” from the students of 3rd grade of Elementary School, at “Escola Estadual Zoé Machado” in Jaíba Town, Minas Gerais. After the identification of the object, it was hypothesized that the students don't know the morphosyntactic rules of orthographic Portuguese Language related to the inflected verbs ending in “-u, -ão and -am” and that the conscious and reflexive work of the teachers about them, systematically planned, help in rules comprehension of graphic representation and would contribute to the appropriation of orthographic writing. To answer which strategies of teaching and learning, help the students in orthographic rules comprehension of alphabetic writing system related to representation of verb forms inflected – ended in -u, -am and -ão, this way they can use them in their texts, aimed specifically 1) Dismount, through the diagnostic text production, the orthographic “mistakes” from Portuguese Language, more frequently made in students' writing. 2) Inquire the Linguistic proposal that help in the teaching and learning of alphabetic writing system and the orthographic writing. 3) Elaborate a teaching proposal of orthography based on research-action, with specific activities to thinking about those morphosyntactic regularities of orthography of Portuguese Language. 4) Evaluate the efficiency of proposal to the teaching of orthography of Portuguese Language and 5) Contribute to researching successful teaching experiences in systematic and reflexive orthographic teaching. The research was based on linguistic theories; from researchers considerations, such as Fiorin (2019), Moita Lopes (2015), Orlandi (2013), Adams *et al* (2006), Ferreiro and Teberosky (1985), Soares (2017), Martins and Marsiglia (2015), Oliveira (2005), Cagliari (2010), Faraco (2012), Morais (2007, 2010, 2012) and Zorzi (2003); and theories about gamification from the authors such as Bizzoto, Aroeira and Porto (2010), Smole, Diniz and Cândido (2007), Santos (2011), and Fuchs (2018). The method used was the research-action talking-part and the methodology quanti-qualitative and exploratory. It was used texts production to the data collection, by students in diagnostic phase and after the teaching proposal, besides the social cultural Quiz of the class, which analysis served to definition of action and the avaluation of teaching proposal. The teaching proposal comprehended the application of activities that envolved the orthography of the verbs endings in -u, -ão, -am, through the oral and writing observation, reflection, explicitness from students hypothesis about the working of orthographic rules of Portuguese Language related to the focused object, besides the game played. The orthographic “mistakes” collected in two steps of the research, were separated according to Morais (2010) as to selection of the study object as to analisys and comparison of results. The results of the research pointed to decreasing of the orthographic mistakes of verbs in 3rd person of singular of Past Perfect of Indicative mood, 3rd person of plural Future present of Indicative mood and 3rd person of plural of another verb tenses of Indicative mood. It was concluded that systematic teaching of rules for the use of the endings -u, -ão and -am, through the reflection and explicitness of the students' hypothesis, contributed to the orthography learning of those inflected verbal forms.

Key words: Orthography. Regularity and irregularity. Literacy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação da evolução da escrita	33
Figura 2 – Escrita pictográfica e ideográfica.....	34
Figura 3 – Ideograma chinês que representa a escrita da palavra <i>sol</i>	34
Figura 4 – Exemplo de escrita pictográfica	36
Figura 5 – Exemplo de escrita pictográfica e ideográfica	36
Figura 6 – Desenho como forma de escrita	38
Figura 7 – Escrita 1.....	39
Figura 8 – Escrita 2.....	39
Figura 9 – Hipótese silábica	39
Figura 10 – Escrita silábica-alfabética.....	40
Figura 11 – Escrita alfabética	40
Figura 12 – Esquema de representação das imagens e da escrita.....	41
Figura 13 – Concepção tradicional de ensino.....	57
Figura 14 – Concepção construtivista de ensino	58
Figura 15 – Concepção contemporânea de ensino	58
Figura 16 – Fachada da escola.....	74
Figura 17 – Texto do grupo	94
Figura 18 – Atividade	97
Figura 19 – Fragmento de texto da Aluna G.	112
Figura 20 – Fragmento de texto do Aluno N.	113
Figura 21 – Fragmento do texto do Aluno M.	113
Figura 22 – Fragmento do texto de S.	115
Figura 23 – Fragmento do texto da Aluna I.	119
Figura 24 – Fragmento do texto de M.	120
Figura 25 – Fragmento do texto de E.	121
Figura 26 – Fragmento do texto da Aluna R.	122
Figura 27 – Fragmento do texto da Aluna O.	123
Figura 28 – Fragmento do texto de A.	124
Figura 29 – Fragmento do texto de F.	125
Figura 30 – Fragmento do texto de J.	126
Figura 31 – Fragmento do texto da Aluna O.	127
Figura 32 – Fragmento do texto de M.	128

Figura 33 – Fragmento do texto do Aluno E. na fase diagnóstica	134
Figura 34 – Fragmento de texto do Aluno E. após a proposta de ensino	134
Figura 35 – Fragmento do texto da Aluna R. na fase diagnóstica	136
Figura 36 – Fragmento do texto da Aluna R. após a proposta de ensino	136
Gráfico 1 – Sexo dos alunos	76
Gráfico 2 – Moradia dos alunos	76
Gráfico 3 – Faixa etária dos alunos	77
Gráfico 4 – Nível socioeconômico	77
Gráfico 5 – Número de pessoas que moram com os alunos	78
Gráfico 6 – Grau de parentesco das pessoas que moram com os alunos	79
Gráfico 7 – Acesso à <i>internet</i> através do computador/celular	79
Gráfico 8 – Dedicção aos estudos em casa	80
Gráfico 9 – Tempo gasto com a TV ou jogos eletrônicos	81
Gráfico 10 – Frequência da leitura de textos literários e HQs	81
Gráfico 11 – O que chama a atenção dos alunos na biblioteca	82
Gráfico 12 – Ajuda para realização das tarefas	82
Gráfico 13 – Incentivo à leitura	83
Gráfico 14 – Diálogo familiar sobre a escola	83
Gráfico 15 – Identidade com relação aos estudos	84
Gráfico 16 – Apreço dos alunos pela escola	85
Gráfico 17 – Gosto dos alunos para escrever textos	85
Gráfico 18 – Comparativo dos resultados das duas fases diagnóstica e após a proposta de ensino com relação às regularidades morfológico-gramaticais presentes em verbos	132
Quadro 1 – Regularidades diretas.....	61
Quadro 2 – Regularidades contextuais	62
Quadro 3 – Regularidades morfológico-gramaticais presentes nos substantivos e adjetivos ..	63
Quadro 4 – Regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais.....	63
Quadro 5 – Irregularidades da ortografia da LP	64
Quadro 6 – Sistematização da proposta de ensino	89
Quadro 7 – 1ª aula 13/9/2019	90
Quadro 8 – 2ª aula 16/9/2019	91

Quadro 9 – 3ª aula 17/9/2019	92
Quadro 10 – 4ª aula 19/9/ 2019	93
Quadro 11 – 5ª aula 20/9/2019	95
Quadro 12 – 6ª aula 24/9/2019	96
Quadro 13 – 7ª aula 25/9/2019	98
Quadro 14 – 8ª aula 26/9/2019	99
Quadro 15 – 9ª aula 27/9/2019	100
Quadro 16 – 10ª aula 30/9/2019	101
Quadro 17 – 11ª aula 1/10/2019	102
Quadro 18 – 12ª aula 2/9/2019	103
Quadro 19 – 13ª aula 3/10/2019	104
Quadro 20 – 14ª aula 4/10/2019	105
Quadro 21 – 15ª aula 07/10/2019	106
Quadro 22 – 16ª aula 8/10/2019	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese da análise percentual dos “erros” na fase diagnóstica.....	110
Tabela 2 – Quantitativo de “erros” ortográficos da categoria regularidade morfológico-gramatical na fase diagnóstica	114
Tabela 3 – Síntese do resultado da coleta de dados da fase após a proposta de ensino	117
Tabela 4 – Quantitativo de “erros” ortográficos da categoria regularidade morfológico-gramatical presentes em flexões verbais após a proposta de ensino	123
Tabela 5 – Desempenho no uso da terminação -U para grafar os verbos na 3ª p. s. no pretérito perfeito do indicativo após a proposta de ensino	125
Tabela 6 – Utilização de verbos no futuro do indicativo	127
Tabela 7 – Tempo das formas verbais flexionadas em 3ª p. p.	129
Tabela 8 – Desempenho dos alunos no uso da terminação -AM	130
Tabela 9 – Desempenho dos alunos no uso da terminação -ÃO	130
Tabela 10 – Comparativo geral dos “erros” ortográficos nas duas fases	131
Tabela 11 – Comparativo de “erros” ortográficos nas duas fases por categoria	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdos Básicos Curriculares
CEALE	Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
FAE	Faculdade de Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
p. e.	por exemplo
p. p.	pessoa do plural
p. s.	pessoa do singular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEMG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE SÍMBOLOS

[ã]	vogal baixa central não arredondada nasal
[ẽ]	vogal média anterior não arredondada nasal
[o]	vogal média-alta posterior arredondada
[u]	vogal alta posterior arredondada
[y]	glide palatal vozeado
[w]	glide recuado arredondado
[p]	consoante oclusiva bilabial desvozeada
[b]	consoante oclusiva bilabial vozeada
[t]	consoante oclusiva alveolar desvozeada
[d]	consoante oclusiva alveolar vozeada
[k]	consoante oclusiva velar desvozeada
[g]	consoante oclusiva velar vozeada
[tʃ]	consoante africada alveopalatal desvozeada
[dʒ]	consoante africada alveopalatal vozeada
[f]	consoante fricativa labiodental desvozeada
[v]	consoante fricativa labiodental vozeada
[s]	consoante fricativa alveolar desvozeada
[z]	consoante fricativa alveolar vozeada
[ʃ]	consoante fricativa alveopalatal desvozeada
[ʒ]	consoante fricativa alveopalatal vozeada
[l]	consoante lateral alveolar vozeada
[ɲ]	consoante nasal palatal vozeada
[r̃]	consoante vibrante alveolar vozeada
[ʎ]	consoante lateral palatal vozeada
[h]	consoante fricativa glotal desvozeada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 REFERENCIAL TEÓRICO	22
1. 1 A Linguística	23
1. 1. 2 As teorias linguísticas sobre o desenvolvimento da linguagem na escola	25
1. 2 Linguagem verbal: implicações da fala para o aprendizado da escrita	28
1. 3 A escrita como fator do desenvolvimento cultural	32
1. 3. 1 O processo de apropriação da escrita na perspectiva da psicogênese.....	37
1. 3. 2 O desenvolvimento do pensamento crítico no processo de aquisição da escrita	41
1. 4 Alfabetização e letramento: repensando as práticas de ensino	44
1. 5 O sistema de escrita da LP (CAGLIARI, 2010).....	49
1. 5. 1 Produção de textos: utilizando o SEA na sala de aula	52
1. 6 Ensino e aprendizagem da ortografia.....	55
1. 6. 1 Regularidades e irregularidades da ortografia da LP	60
1. 6. 2 Regularidade morfológico-gramatical: ortografia dos verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito, 3ª p. p. do futuro do presente e demais tempos verbais do indicativo.....	64
1. 6. 3 Propostas para um ensino sistemático e reflexivo da ortografia.....	66
1. 7 O jogo no universo infantil da sala de aula	67
1. 7. 1 <i>Gamificando</i> a aprendizagem	69
2 METODOLOGIA.....	72
2. 1 A escola	73
2. 2 Perfil dos participantes	75
2. 3 Coletas de dados sobre o domínio ortográfico dos alunos na fase diagnóstica	86
2. 3. 1 Construção do objeto de estudo	86
2. 4 Proposta de ensino	87
2. 4. 1 Considerações sobre a proposta de ensino.....	87
2. 4. 2 Descrevendo a proposta de ensino.....	89
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	109
3. 1 Descrição e análise dos dados da fase diagnóstica	109
3. 1. 1 Natureza dos “erros” ortográficos da fase diagnóstica	112
3. 1. 2 Grafia das regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais (fase diagnóstica).....	114
3. 2 Descrição e análise dos dados após a aplicação da proposta de ensino	116

3. 2. 1 Natureza dos “erros” ortográficos da fase após a proposta de ensino	118
3. 2. 2 Grafia da terminação -U.....	124
3. 2. 3 Grafia das terminações -ÃO e -AM	126
3. 3 Comparação dos resultados: fase diagnóstica e fase após a proposta de ensino	131
3. 3. 1 Comparação dos resultados da categoria das regularidades morfológico-gramaticais presentes em verbos nas duas fases	
3.3. 2 Grafia das formas verbais flexionadas em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo terminadas em -U nas fases diagnóstica e após a proposta de ensino	133
3. 3. 3 Grafia dos verbos flexionados em 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo terminados em -ÃO e -AM nas duas fases da pesquisa	135
3. 4 Resultado geral	137
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXO.....	147
APÊNDICE	151

INTRODUÇÃO

Os resultados das avaliações sistêmicas propostas para os alunos do Ensino Fundamental (EF) mostram uma grande defasagem da aprendizagem e do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Muitos alunos terminam os anos iniciais do EF sem vencer etapas do processo de apropriação da escrita e suas produções de texto são marcadas pela não representação convencional das normas ortográficas. Isso gera, nos anos que se seguem, baixa autoestima e desinteresse para escrever quando o estudante percebe que a sua escrita não corresponde à norma padrão utilizada pela escola e cobrada pela sociedade.

É comum a ausência da abordagem linguística na prática pedagógica para lidar com os “erros” ortográficos nas escolas. Sem esse embasamento teórico, o professor, muitas vezes, se sente inseguro em corrigi-los, receoso, por um lado, de inibir a criança nas próximas produções escritas e, por outro lado, de o aluno achar que o “erro” passou despercebido. Os livros didáticos dão pouco enfoque para a reflexão das convenções ortográficas e o trabalho com a ortografia se restringe à aplicação de exercícios esporádicos de repetição e memorização de palavras.

As abordagens que chegam às escolas pelos programas de formação continuada para os professores dos anos iniciais (incluem-se aqui os últimos programas de formação continuada propostos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para o EF I: Programa de Capacitação de Professores e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) discutem os problemas relacionados à escrita, nos anos iniciais de alfabetização, geralmente numa perspectiva pedagógica. As propostas linguísticas sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever demoram a chegar aos alfabetizadores, haja vista o distanciamento das teorias linguísticas nos cursos de Pedagogia ou nos cursos de aperfeiçoamento desses profissionais.

O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e demais documentos oficiais da educação brasileira, por exemplo, Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e Matrizes Curriculares dos Anos Iniciais, cuja função é direcionar o trabalho dos professores alfabetizadores, por si só não atendem aos aspectos linguísticos da alfabetização. Isso pode ser confirmado em análise aos materiais produzidos pelas secretarias de educação. O Guia Curricular de Português¹, do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) instituído na década de 1990, pela SEEMG é um exemplo da ausência da abordagem linguística nessa modalidade. O programa tratava de

¹ Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. *Guia Curricular de Português: ciclo básico de alfabetização. Ensino fundamental*: Belo Horizonte, SEEMG, 1997.

aspectos gerais da prática educativa relacionados à didática, interdisciplinaridade, metodologia pedagógica etc.

Diferentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com duração de 3 anos, teve investimento em bolsas para os professores e distribuição de materiais de estudo e pedagógicos como jogos e vídeos, além de livros literários para montagem de Cantinhos de Leitura nas salas de aula. O PNAIC foi instituído em todo o território nacional, trouxe novas perspectivas de ensino para a alfabetização e proporcionou experiências e conhecimento em todas as áreas de ensino. No entanto, embora nas referências bibliográficas dos materiais distribuídos pelo MEC, nesse programa, estejam incluídas as contribuições de linguistas, essas teorias não se aprofundaram nos encontros de formação continuada nos quais os multiplicadores eram os próprios professores e especialistas das escolas, capacitados em curtos períodos.

Pesquisas recentes demonstram que não há um aprofundamento teórico dos aspectos linguísticos nos cursos de Pedagogia² e nos cursos de aperfeiçoamento da formação continuada. Cagliari (2010, p. 10) afirma que “há muita preocupação com relação às atitudes de educadores e educandos, mas discute-se pouco a apresentação do próprio conteúdo de ensino”.

No entanto, programas de pós-graduação, como o Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), vêm gradativamente aproximando as áreas da Pedagogia e da Letras na construção de uma nova perspectiva de trabalho com a alfabetização e o letramento capazes de oferecer subsídios teóricos que possibilitem o aprendizado da leitura e da escrita de maneira mais aprofundada. O Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita (CEALE) ligado à Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é produto de pesquisas que, embora não tenham chegado a todas as escolas, por meio das universidades, vão sendo disseminadas em todo território nacional.

Partindo dessa realidade e do diagnóstico realizado em textos escritos do público-alvo desta pesquisa, alunos de uma turma do 3º ano dos anos iniciais do EF da Escola Estadual Zoé Machado, selecionamos como objeto de pesquisa os “erros” ortográficos da Língua Portuguesa (LP) decorrentes da não representação convencional das formas verbais flexionadas em 3ª pessoa do singular (p. s.) do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -U, 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, cuja desinência verbal é -ÃO, e 3ª pessoa do plural (p.

² No artigo *Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários*, as autoras discorrem sobre a teoria linguística para o ensino do sistema de escrita confrontando com o conhecimento de estudantes em fase de conclusão do curso de Pedagogia. A pesquisa mostra o despreparo de futuros professores para enfrentar a sala de aula e lidar com as questões ortográficas da escrita (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017).

p.) terminadas em -AM dos demais tempos verbais do indicativo por serem ocorrências frequentes detectadas na produção escrita dos alunos. Vale destacar que nesta pesquisa adotamos a noção de “erro”, segundo Bagno (2007, p. 122), de “mero desvio da ortografia oficial” e são considerados “[...] ‘erros construtivos’, ou seja, são passos importantes na construção do conhecimento, [...] etapas que permitirão ao aprendiz a reformulação de suas hipóteses” (OLIVEIRA, 2005, p. 14).

Levando em conta que a apropriação do sistema de escrita pela criança passa pela reflexão e compreensão do funcionamento das convenções ortográficas, as quais são mediadas pelo professor de LP, e a exigência do desenvolvimento de uma proposta de ensino para o PROFLETRAS como conclusão do mestrado, questionamos: uma proposta de ensino sistemática e reflexiva auxilia os alunos na compreensão das regras ortográficas da LP relativas à representação das formas verbais flexionadas em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo de modo que possam utilizá-las em suas produções escritas?

Contrariamente ao que é proposto para o ensino e aprendizagem da ortografia na maioria das escolas, podemos afirmar que a abordagem da ortografia fundamentada nas teorias linguísticas possibilita uma melhoria da qualidade do trabalho pedagógico do professor no que se refere ao processo de apropriação do sistema de escrita. Adotamos uma visão de aluno dotado de variadas habilidades e experiências individuais adquiridas fora da escola, capaz de construir o seu conhecimento sobre a escrita, em interação com os colegas e professores, e de estabelecer relações produtivas para si próprio e para o outro no ambiente escolar.

As aulas de LP, quando preparadas e desenvolvidas com base nas teorias da linguagem, são determinantes para a busca de melhores resultados na formação de leitores e escritores. O imprevisto na execução das aulas pode constituir perda de tempo, tanto para o aluno, quanto para o professor. A seleção aleatória de estratégias de ensino, sem uma fundamentação teórica, tem como consequência a insegurança em sua execução e a incerteza dos resultados.

Assim, observamos que, na produção diagnóstica dos alunos, ocorrem “erros” ortográficos decorrentes do uso não convencional das formas verbais flexionadas em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo (troca de -U por -L) e em 3ª p. p. de tempos verbais do indicativo (troca de -AM por -ÃO)³.

Definimos, assim, o objeto de estudo e formulamos a seguinte hipótese: os alunos desconhecem as regularidades morfossintáticas da ortografia da LP relativas aos verbos

³ Nos textos, não houve registro do tempo futuro do presente do indicativo, cuja terminação é -ÃO.

flexionados terminados em -U, -ÃO e -AM e o trabalho consciente e reflexivo do professor sobre elas, sistematicamente planejado, auxilia na compreensão das regras de representação gráfica dessas formas verbais e contribui para a apropriação da escrita ortográfica.

Mediante a aplicação de uma proposta de ensino nessa perspectiva, essa hipótese poderá ser confirmada ou não após a descrição e a análise dos dados coletados e da comparação entre os resultados da fase diagnóstica e os da fase após a aplicação da proposta.

A pesquisa fundamenta-se teoricamente em estudos sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia da LP, entre os quais podemos citar Parisoto e Massini-Cagliari (2017), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Morais (2012)⁴, que nos últimos anos realizaram e fizeram emergir novas experiências com resultados concretos de aprendizado da escrita, principalmente pelas crianças oriundas das camadas populares para as quais o ato de escrever é ainda mais desafiante. Bagno (2007) preconiza a existência de um abismo linguístico presente nas escolas entre os falantes do português padrão⁵ e o português não padrão⁶ que reforça as desigualdades sociais, gerando discriminação. As teorias linguísticas voltadas para o ensino do português ajudam a entender a dificuldade das crianças para escrever segundo as regras do sistema de escrita da LP e indicam uma nova abordagem para o trabalho pedagógico.

Essas teorias mostram o caminho para a solução de dificuldades que se tornam um grande problema para o desenvolvimento dos alunos nas etapas mais avançadas de sua trajetória escolar. Isso acontece porque a Linguística, em suas diferentes abordagens, suscita discussões sobre o uso da língua, nas modalidades falada e escrita, como importante instrumento de comunicação e interação social, inerente a todos os seres humanos que a dominam desde os primeiros anos de vida. Se, no convívio com a família e os vizinhos, a criança aprende a falar e se ela é capaz de se comunicar através das estruturas sonoras da língua, tanto mais lhe é possível conhecer o código escrito e agir sobre ele, se relacionando com o mundo através da escrita. Para isso, não basta aprender o que é elementar na escrita. É necessário que conheça o código e domine as suas regras, utilizando-o de forma autônoma e eficaz.

Na perspectiva de Morais (2012), o aprendizado da ortografia é sistemático e reflexivo e exige a aplicação de metodologias que valorizem o conhecimento que os alunos têm sobre a língua ao mesmo tempo que acrescentam, de forma organizada e gradual, as regras

⁴ No livro *Sistema de Escrita Alfabética*, Morais relata experiências de práticas de ensino do sistema de escrita bem-sucedidas (MORAIS, 2012).

⁵ “Português padrão é o modelo ideal de língua que deve ser usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, [...] aquele que deve ser ensinado e aprendido na escola”. (BAGNO, 2001a, p. 22).

⁶ Variedades linguísticas usadas pela maioria da população brasileira e diferentes da variedade ensinada na escola (BAGNO, 2007).

convencionadas para a aprendizagem da escrita ortográfica. O autor considera a importância dos princípios norteadores da prática pedagógica para a formação de pessoas críticas que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão e se regem pela ética e pela justiça, que sejam respeitadas em suas singularidades e ritmos de aprendizagem (MORAIS, 2012).

As teorias linguísticas suscitam reflexões capazes de subsidiar o trabalho do professor de forma a contribuir com a elaboração de propostas de ensino eficientes.

Estudo realizado por Correa (2007) demonstra que há imprecisões no direcionamento da alfabetização e do letramento no Brasil e sugere a organização e a fundamentação teórica com troca entre professores de informações e experiências reais bem-sucedidas na sala de aula, como necessárias para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Lopes (2018) apresenta uma experiência do PROFLETRAS realizada em sua turma do EF II em que o trabalho com a ortografia reflexiva contribuiu para a superação de marcas da oralidade, nesse caso a monotongação, transpostas para os textos escritos dos alunos.

Assim, esta pesquisa, fundamentada em propostas linguísticas, apresenta-se como uma alternativa para o ensino e a aprendizagem dos alunos da turma selecionada no que se refere aos casos de regularidade morfossintática da ortografia da LP. “Erros” ortográficos dessa categoria são produtivos nos textos espontâneos das turmas de alfabetização.

A pesquisa objetiva avaliar uma proposta de ensino sistematizada e reflexiva da escrita ortográfica da LP referente aos verbos flexionados em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -U, 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, cuja desinência verbal é -ÃO, e 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo terminadas em -AM dos alunos do 3º ano do EFI.

Especificamente, objetiva: a) demonstrar, através de produção textual diagnóstica, os “erros” ortográficos da LP mais recorrentes na escrita dos alunos investigados; b) investigar as propostas linguísticas que auxiliam no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e da escrita ortográfica; c) elaborar uma proposta de ensino da ortografia baseada na sistematicidade e reflexão, com atividades específicas sobre as regularidades morfossintáticas das formas verbais terminadas em -U, -AM e -ÃO; d) avaliar a eficácia ou não da proposta para o ensino da ortografia da LP e; e) contribuir com uma proposta alternativa para o ensino da ortografia da LP.

Quanto à metodologia, a pesquisa é quanti-qualitativa, constitui-se em uma pesquisa-ação e se divide em duas fases: diagnóstica e após a proposta de ensino. Na fase diagnóstica, foi feita a coleta dos dados, a descrição e a análise das produções espontâneas dos alunos, o que

demonstrou o maior número de “erros” ortográficos relacionados ao uso não convencional das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO do tempo indicativo, conforme já descrito.

Para maior conhecimento do público-alvo participante, aplicamos dois questionários socioculturais (um para os pais ou responsáveis e outro para o aluno). O perfil socioeconômico e cultural dos participantes serviu para a elaboração da proposta de ensino, construída em seis sequências didáticas, com atividades metacognitivas sobre a ortografia do objeto de estudo e a criação de um jogo que permitiu às crianças lidarem com as regras ortográficas de maneira prazerosa e envolvente. Após a aplicação da proposta de ensino, com o fim de avaliar, coletamos dados, através de uma produção textual, para descrição e análise. Os resultados foram comparados com os obtidos na fase diagnóstica e indicaram a eficácia de um ensino sistemático e reflexivo para o aprendizado da ortografia da LP.

O trabalho se estrutura da seguinte forma: após a introdução da pesquisa trazemos, no capítulo 1, o referencial teórico do campo das teorias linguísticas de ensino com contribuições para a compreensão da linguagem, do processo de alfabetização e letramento das crianças com foco na apropriação da norma ortográfica. No capítulo 2, descrevemos a metodologia de pesquisa utilizada, o perfil da escola e do público-alvo participante, a proposta de ensino e sua aplicação. No capítulo 3, fazemos a descrição e análise dos dados obtidos na atividade diagnóstica e após a proposta de ensino, comparamos os resultados entre as duas etapas e apresentamos os resultados da pesquisa. Posteriormente, apresentamos as considerações finais com a retomada dos objetivos e da hipótese, além dos resultados e contribuições da pesquisa para futuros trabalhos na área da alfabetização e letramento para o processo de apropriação da escrita ortográfica pelas crianças. Ao final, incluímos o anexo e os apêndices da pesquisa.

A seguir, apresentamos o referencial teórico que embasou a pesquisa e apontou os caminhos para o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica da LP numa perspectiva reflexiva.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa está ancorada em propostas linguísticas que fundamentam uma prática de ensino de língua materna que prioriza a linguagem como atividade social a ser desenvolvida por todos os falantes em seus próprios atos de fala e diferentes contextos, através das considerações de Fiorin (2019), Petter (2019), Barros (2019), Bakhtin (1981), Negrão, Scher e Viotti (2019), Beline (2019), Cagliari (2010), Moita Lopes (2015), Orlandi (2013), Soares (2003, 2017), Nicolaidis *et al.* (2013) e Marcuschi (2008).

Refletimos sobre a linguagem verbal, a língua e os aspectos fonológicos que influenciam na aquisição da escrita, na alfabetização e no letramento, na perspectiva do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, com base em Faraco (2012), Cagliari (2010), Adams *et al.* (2006), Carvalho (1979), Massini-Cagliari e Cagliari (1999), Vitral (1996), Morais (2014, 2012), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012), Mollica (2016), Bortoni-Ricardo (2005), Tasca (2002), Lopes (2018), Oliveira (2005), Marcuschi (2008), Soares (2005, 2017), Ferreira e Teberosky (1985), Martins e Marsiglia (2015), Vygotsky (1896-1934), Abrantes (2011), Soares e Batista (2005), Kato (1999), Rojo (2004) e Gerhardt (2012).

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem para apropriação da escrita tendo em vista, sobretudo, o aprendizado e o domínio da norma ortográfica da LP com suas regularidades e irregularidades, necessários para o aluno se tornar um escritor proficiente, nos é dada por Cagliari (2010), Morais (2007, 2010, 2012), Soares (2017, 2007), Faraco (2012), Oliveira (2005), Rego (2007), Massini-Cagliari e Cagliari (1999) e Zorzi (2003).

Em Bizzoto, Aroeira e Porto (2010), Smole, Diniz e Cândido (2007), Santos (2011), Starepravo (2009), Domingues (2018), Fuchs (2018), Clemente (2014), Luz (2018), Bussarelo (2018), Pereira (2019) e Mattar (2018), fundamentamos uma proposta de atividade baseada no jogo na sala de aula como estratégia de ensino e aprendizagem da ortografia.

O ensino e a aprendizagem da escrita na alfabetização para a construção da pesquisa foram embasados também por Cagliari (2010), Parisotto e Massini-Cagliari (2017), Bagno (2001a, 2001b, 2007), Oliveira (2005), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Morais (2012), Correa (2007), Zorzi (2003), Melo (2007), Simões (2006), Monteiro (2016) e Bortoni-Ricardo (2004).

Discorremos, a seguir, sobre a fundamentação teórica adotada, iniciando pela Linguística.

1. 1 A Linguística

Nesta seção, partimos da Linguística, com uma breve apresentação da sua história e de alguns aspectos inerentes à sua área de atuação.

Assim como a Literatura, a Linguística constitui-se em estudo da linguagem cuja análise, descrição e explicação não podem se dar fora do pensamento crítico de base teórica. Ao conceber essa ideia, Fiorin (2019) afirma a indissolubilidade existente entre os fatos de linguagem (estudos linguísticos) e a expressão da arte pela palavra (literatura) para nos levar à compreensão dos objetos teóricos da Linguística.

O autor apresenta os objetivos da Linguística frente às línguas:

[...] a Linguística pretende descrever e explicar os fenômenos linguísticos; conhecer como se processa a comunicação humana; perceber que as línguas não são nomenclaturas, mas formas de categorizar o mundo; conhecer os cinco principais objetos teóricos criados pela ciência da linguagem nos séculos XIX e XX: a *langue*, a competência, a variação, a mudança e o uso; aprender os rudimentos da análise linguística, em seus diferentes níveis, o fonético, o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico, o pragmático e o discursivo (FIORIN, 2019, p. 8).

Partindo desses pressupostos, Petter (2019) descreve a linguagem como uma realidade intrínseca ao ser humano e que se manifesta na articulação dos sons, das palavras e das frases para expressar ideias, sentimentos e opiniões, revelando as concepções acerca do mundo trazidas pelas experiências sociais e culturais dos falantes. No entanto, as ações de linguagem não se restringem ao uso e à compreensão do código linguístico, mas a elas acrescentam-se os aspectos pragmáticos norteadores da linguagem em uso (FIORIN, 2019).

O termo Linguística surgiu no século XIX em contraposição aos tradicionais estudos da língua⁷, de caráter meramente prescritivo, com uma nova forma de abordagem dos estudiosos da língua que passaram a priorizar as línguas faladas, preocupando-se em descrevê-las tal como elas existem. Essa abordagem se deu pela divulgação das pesquisas feitas por Saussure quando seus seguidores publicaram o *Curso de Linguística Geral* e a língua passou a ser o objeto de estudo específico da Linguística (PETTER, 2019).

Os estudos que a partir daí decorreram levaram à elaboração de um modelo de comunicação cuja base é a teoria da informação. Esse modelo reduz a comunicação ao criar um

⁷ Consideramos o conceito dado por Marcuschi (2008, p. 61): “a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples”.

esquema em que a linguagem é descrita pela definição de elementos constitutivos organizados de forma linear e mecanicista que valoriza a estrutura linguística na transmissão da mensagem entre o emissor e o receptor (BARROS, 2019).

Barros (2019, p. 42) afirma que essa perspectiva foi superada por uma teoria que evidencia a circularidade da comunicação formando um sistema interacional que considera, além dos efeitos da comunicação sobre o receptor, os efeitos da reação produzida pelo receptor sobre o emissor. Assim, “o diálogo, ou seja, a reversibilidade ou a reciprocidade da comunicação, é condição da linguagem do homem”.

O dialogismo e o interacionismo dos atos de interlocução se destacaram com os estudos de Bakhtin (1981). A interação verbal passa a ser analisada de maneira privilegiada com as subjetividades e intersubjetividades construídas nas relações em que se manifestam as vozes dos sujeitos como seres históricos e ideológicos.

Negrão, Scher e Viotti (2019), fundamentadas no gerativismo, postulam que o conhecimento linguístico, inerente a todas as pessoas, é um conjunto infinito de estruturas linguísticas formado de regras e princípios que definem a competência do falante. Por volta do século XX, ao analisar as línguas naturais, Noam Chomsky explica a linguagem como uma capacidade que já nasce com o sujeito, portanto uma propriedade universal humana, formada pela competência (capacidade inata) e o desempenho (comportamento linguístico) do falante (PETTER, 2019).

Numa perspectiva sociolinguística, para Beline (2019), embora haja várias línguas no mundo, em nenhuma delas, há uma homogeneidade linguística. A variação linguística ocorre uma vez que os aspectos sociais como lugar, escolaridade e grau de formalidade provocam mudanças que caracterizam diferentes comunidades de fala⁸. As diferenças geográficas e sociais marcam a língua em contextos diferenciados, reconhecendo-a como prática social cujo valor é o mesmo, apesar dos contrastes lexicais, sintáticos ou morfológicos de suas variantes.

Ao longo dos tempos, a Linguística vem trabalhando com a desmitificação da concepção de uma língua lógica e melhor do que outra, enfatizando uma das suas principais constatações: “as línguas não são melhores nem piores, são simplesmente, diferentes” (PETTER, 2019, p. 20).

A seguir, analisamos perspectivas linguísticas para o ensino de língua materna.

⁸ Comunidade de fala é entendida aqui como grupo que compartilha traços linguísticos diferentes de outros grupos, frequentemente compartilhados entre seus membros nas situações de uso de linguagem com as mesmas normas e atitudes (BELINE, 2019).

1. 1. 2 As teorias linguísticas sobre o desenvolvimento da linguagem na escola

Durante décadas, os saberes dos alunos foram ignorados e a sua própria fala foi, muitas vezes, motivo de atitudes discriminatórias. Ao propor o ensino de português engessado ao ensino da gramática normativa promoveu-se, nos espaços escolares, a cultura do preconceito, do silêncio e da passividade. A criança que chega afoita à escola, entusiasmada com a chance de aprender coisas novas, mas não encontra um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, vai, ano após ano, se retraindo e pouco desenvolve a sua capacidade intelectual (CAGLIARI, 2010).

Nesse sentido, propostas de ensino associadas à morfologia, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso, psicolinguística e sociolinguística têm muito a oferecer ao professor, pois abrem um leque de possibilidades, à medida que rompem com as estruturas de metodologias fechadas que não valorizam o conhecimento dos alunos e nem promovem a integração dos saberes a partir da diversidade dialetal e do seu jeito de ser e de ver o mundo (CAGLIARI, 2010).

Esses são aspectos que, se levados em conta, ampliam o horizonte comunicativo dos estudantes, oferecendo oportunidades de crescimento pessoal e social. Moita Lopes (2015, p. 334) afirma que “fazer pesquisa no campo de estudos da linguagem – ou de fato em qualquer campo voltado para a vida social – não é diferente de construir um discurso sobre a vida social”, evidenciando que o ensino de língua materna não é algo desmembrado da sociedade, mas é próprio dessa sociedade e com ela se relaciona.

Portanto, não se pode desvincular os estudos linguísticos da história social da humanidade. Homens e mulheres, como sujeitos integrados às diversas realidades, carregam as marcas socioculturais do seu tempo manifestadas nos discursos que fazem parte da memória coletiva. Orlandi (2013) explica como a construção da historicidade se materializa na língua em suas representações simbólicas dando corpo aos sentidos existentes na sociedade e discorre sobre a importância da Linguística para a compreensão da história.

[...] ao contarmos a história da língua e do conhecimento linguístico, estamos contribuindo para a compreensão da história mais geral de construção de nosso país, de nossa sociedade e do Estado que vai se constituindo (ORLANDI, 2013, p. 22).

Dessa forma, compreendemos a heterogeneidade linguística como um fenômeno social cujas raízes se fincam na história à medida que a formação de um povo acontece paralelamente

à formação de uma identidade linguística. São os discursos, entremeados pelos interesses em disputa na sociedade, que definem o tecido social e é a língua o maior instrumento simbólico das relações de poder que nele se estabelecem (ORLANDI, 2013). Moita Lopes (2015) questiona a teorização que desconsidere o conhecimento sociológico para a compreensão das relações entre linguagem e vida social.

Temos aqui outro aspecto da pesquisa linguística ao assumir a sua responsabilidade perante a subjetivação dos sujeitos como seres históricos e políticos: mostrar que a ética tem um lugar muito importante nos processos de significação, conforme salienta Orlandi (2013). Vimos ao longo dos tempos, a negação de sujeitos que, de uma ou outra maneira, vivem à margem das estruturas de poder dominante e ficam de fora em seus processos de identificação, tanto pela linguagem, como pela própria história (ORLANDI, 2013).

Assim, o letramento passa a ser o fenômeno da proficiência do falante, do leitor e do escritor, e as técnicas e metodologias se consolidam nas ações interativas, discursivas e comunicativas, trazendo outros sentidos para as relações com o texto. Nessa abordagem, é possível ao professor perceber que quem mais ganha é o aluno, que passa a agir de forma ativa e a contribuir, ele mesmo, para a sua formação pessoal e social. Por outro lado, o trabalho do professor adquire novo significado, pois, ao assumir a dimensão do seu papel social, deixa de lado práticas descontextualizadas para incorporar outras reflexivas em consonância com a realidade e vivências sociais (SOARES, 2003, 2017).

Para Cagliari (2010), ao valorizar as diferenças linguísticas presentes na sala de aula, sem atribuir a elas o rótulo do errado ou do certo, o professor evita a reprodução de práticas preconceituosas de reforço da ideia de sobreposição de um dialeto sobre o outro, permitindo ao aluno entender a língua como objeto de estudo e instrumento capaz de ajudá-lo a atuar no mundo. Por isso, o ensino da língua, além de favorecer o desenvolvimento do aluno, contribui também com a sua comunidade de fala.

Consideramos ainda a importância da autonomia para o engajamento do aluno nas atividades da sala de aula e na gestão do seu tempo ao assumir responsabilidades. Autonomia que se manifesta também na responsabilidade com o outro, neste caso os colegas que estão imbuídos no mesmo processo, através da participação ativa e colaborativa entre seus pares, conforme preconizam Nicolaidis *et al.* (2013).

Segundo Cagliari (2010), as teorias linguísticas apontam para uma aprendizagem sistemática, tanto com a memorização quanto com a reflexão das regras gramaticais que ajudam o aluno a expandir o que já sabe sobre a língua e a interagir de forma consciente com a norma

culta, aperfeiçoando a sua capacidade de falar, de ler e de escrever como práticas sociais. O profissional da educação preparado para compreender e refletir sobre esses aspectos tem melhores condições de direcionar o trabalho com a linguagem. O autor propõe práticas pedagógicas eficazes, uma vez que é na escola que as crianças aprendem a ler e a escrever para agir de forma consciente sob si mesmas através da linguagem verbal.

Há um processo histórico por trás das práticas de ensino no contexto do ensino de língua materna no Brasil. Orlandi (2013) discute o fato que marcou a maneira como a língua nacional foi se constituindo no Brasil, após a chegada dos europeus, quando ocorreu a imposição de uma língua sobre outras aqui existentes, ao afirmar que

Desconhecer – como em geral desconhecemos – a existência de um momento de nossa história em que a língua falada no país era a “língua geral” e inicialmente que a língua escrita foi o latim e depois o português, não tendo a “língua geral” legitimação de sua escrita (houve mesmo a interdição pelo Marquês de Pombal), faz com que tenhamos em conta esse fato fundamental da cultura brasileira que é sua relação com uma tradição oral “outra”. Forte traço de nossa história cultural esse da tradição oral, que mostra porque os brasileiros têm – diferentemente dos europeus – uma relação frouxa com a escrita e um apego forte à oralidade (ORLANDI, 2013, p. 29).

Assim, a autora trata de acontecimentos históricos que interferiram nas relações discursivas do nosso país, como por exemplo a ditadura militar ocorrida entre os anos de 1964 a 1984, e que influenciaram a realidade educacional do Brasil. É necessário pensar também sobre os seus impactos para o desenvolvimento da linguagem e sobre a forma como as relações de poder, aqui existentes, atuam dentro dos programas educacionais, realçando as vozes dominantes, ao mesmo tempo em que silencia a voz da classe trabalhadora, com a ausência de uma política educacional que contemple a trajetória escolar dos alunos das camadas populares para a promoção do exercício pleno da cidadania.

Tal discussão provoca reflexões para além das paredes da sala de aula, onde a língua, enquanto atividade social, manifesta os aspectos socioculturais de um povo e pode contribuir para a solidificação de uma sociedade comprometida com os valores que promovem a dignidade humana. É no respeito à diversidade linguística e à capacidade do aluno de alcançar novos patamares comunicativos que a escola deve conduzir o aprendizado e intervir como mediadora na formação de cidadãos autônomos, críticos e proficientes na leitura e na escrita dos gêneros em constante circulação (MARCUSCHI, 2008).

Na próxima seção, refletimos sobre a linguagem verbal, materializada nos textos orais e escritos que, como importante instrumento da socialização humana, propicia não apenas o engajamento social do aluno como a transformação da sua realidade.

1. 2 Linguagem verbal: implicações da fala para o aprendizado da escrita

Nessa seção, apresentamos o desenvolvimento da linguagem verbal na promoção das interações sociais e as particularidades da língua falada que implicam no processo de aquisição da escrita, como por exemplo, a consciência fonológica, e abrimos uma discussão para as ações de linguagem que ocorrem na sala de aula. Por meio delas, o aluno pode tornar-se um sujeito passivo e inibido por não se sentir à vontade para se expressar; ou um sujeito ativo e participativo, aberto às interações.

Embora toda atividade humana seja permeada pela linguagem (linguagem verbal e linguagem não verbal)⁹, é a linguagem verbal que diferencia os seres humanos das outras espécies. Nenhuma outra espécie animal, exceto o homem, possui essa faculdade e nem é possível imaginar a existência humana sem ela. Cabe, portanto a reflexão sobre o que é a linguagem verbal e o que essa forma de comunicação tem de tão peculiar. Manifestada através da fala¹⁰ ou da escrita¹¹, por ela se produzem infinitos enunciados, há inúmeras possibilidades de combinação e articulação dos seus signos¹² em situações comunicativas que não se prendem nem ao tempo e nem ao espaço e permitem diversas significações e sentidos (FARACO, 2012).

É por meio da linguagem verbal que a criança começa, desde bem pequena, a se relacionar com o mundo à sua volta e, ao estabelecer contato com outras pessoas, aprende a falar, expandindo a sua participação no meio familiar. Nessa convivência, adquire as primeiras experiências interativas, compreende e se faz compreender, aprimora o seu jeito de ser e dá sentido à sua própria existência. Esse é um processo universal que permite à criança, se não for afetada por profundas deficiências mentais ou limitações auditivas, aprender a língua da sua comunidade e tornar-se “um falante autônomo dessa língua” (FARACO, 2012, p. 27).

⁹ Entende-se por linguagem verbal aquela em que se utiliza a língua falada ou escrita para comunicar ou expressar ideias, sentimentos etc.; já a linguagem não verbal não utiliza o signo linguístico, se realiza pelas imagens e outros recursos simbólicos.

¹⁰ Utilizamos o conceito de *parole* dado por Ferdinand de Saussure para definir fala: “é o lado executivo da linguagem, cuja execução jamais é feita pela massa, é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor”. (CARVALHO, 1979, p. 12).

¹¹ Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 211) assim definem a escrita: “nada mais é do que uma representação da linguagem oral e, portanto, recupera a linguagem oral, com todas as características, inclusive o caráter linear e sintagmático dos elementos que se concatenam numa certa ordem”.

¹² De acordo com Saussure, no *Curso de linguística geral*, o signo linguístico une um conceito a uma imagem acústica, é, pois, uma entidade psíquica formada desses dois elementos que estão intimamente unidos.

Nesse sentido, a língua é também entendida como fenômeno social, “um bem cultural de um povo e se espalha por todos os níveis da estratificação social” (CAGLIARI, 2010, p. 31). Os alunos são usuários autônomos dotados de capacidades de atuar sobre ela. O professor de língua materna deve ir além do ensino das regras gramaticais e oferecer aos aprendizes oportunidades de prática da oralidade/escrita, para interagir, no ambiente da sala de aula, melhorando o seu desempenho (FARACO, 2012; CAGLIARI, 2010).

A escola é o espaço para a criança aprender a escrever e a se relacionar com os outros em diversas situações. Esse processo se inicia a partir do que a criança já sabe: a fala. Por isso, desenvolver a consciência fonológica na sala de aula é muito importante para ela se inserir de forma positiva no mundo da leitura e da escrita. Adams *et al.* (2006, p. 19) definem a consciência fonológica como “a consciência de que a língua é composta de pequenos sons”, que são os fonemas, unidades mínimas que têm na escrita os seus correspondentes.

Ao trabalhar a consciência fonológica da criança e ajudá-la a compreender as estruturas da língua por ela falada, o professor propicia a entrada para a escrita alfabética¹³, permitindo-lhe aprender a ler e a escrever sem maiores dificuldades, ao passo que, quando não desenvolve essa consciência dos sons na formação das palavras e frases, torna-se mais difícil para ela apropriar-se da leitura e da escrita. A percepção dos sons produzidos na fala é imprescindível para esse aprendizado, embora, conforme afirmam os autores, não seja fácil obter tal percepção.

Por que a consciência de fonemas é tão difícil? O problema, em grande medida, é que as pessoas não prestam atenção aos sons dos fonemas ao produzirem ou escutarem a fala. Em vez disso, processam esses fonemas automaticamente, dirigindo sua atenção ao significado e à força do enunciado como um todo” (ADAMS *et al.* 2006, p. 19).

Ao passar pela percepção dos sons produzidos na fala – os fonemas – a criança é capaz de compreender as estruturas da língua falada e de relacionar mais facilmente essas estruturas com o sistema de escrita alfabética, cuja base é exatamente o funcionamento dos fonemas em correspondência com as letras na formação das palavras e frases. A ausência da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita dificulta o entendimento das crianças, pois não se trata de eventos lógicos e óbvios, mas de uma complexa cadeia de estruturas cognitivas que precisam ser acionadas para conseguirem fazer as associações pertinentes aos atos de ler e de escrever. Ao propor um programa que chame a atenção das crianças para os sons semelhantes e diferentes, a ordem em que eles aparecem e a quantidade produzida na fala,

¹³ De acordo com a teoria da psicogênese, esse é o último nível do processo de apropriação da escrita.

Adams *et al.* (2006) verificam o quanto o desenvolvimento da consciência fonológica pelas crianças pode mudar as estatísticas sobre apropriação da leitura e da escrita.

A aquisição da fala, embora seja um processo natural, acontece no cérebro e se manifesta pela produção de sons através do aparelho fonador. Noam Chomsky em sua teoria inatista ou genética, defende a existência da chamada Gramática Universal¹⁴, compreendida “como saber que, combinado com os dados da experiência, orienta cada criança em seu processo de descobrir a estrutura fonológica e morfossintática da língua de sua comunidade e se tornar seu falante” (FARACO, 2012, p. 28).

Morais (2012, p. 82-84) enfatiza que o trabalho com a consciência fonológica dos alunos é “um grande conjunto, ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” e contribui para o desenvolvimento da reflexão metalinguística, pois é comprovado que, tomar os sons das palavras como objeto de reflexão, favorece o aprendizado do aluno.

Além de ressaltar a grande importância da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) destacam o ensino que valoriza o conhecimento prévio que o estudante tem da sua própria língua. A linguagem oral deve ser trabalhada na sala de aula de modo a potencializar o arsenal linguístico do aprendiz, levando-o a participar, espontânea e tranquilamente, das situações comunicativas no ambiente escolar.

Mollica (2016), ao tratar da dinâmica da língua oral, enfatiza que as línguas humanas são suscetíveis a mudanças e variações que são marcadas nos usos articulatórios de seus signos lexicais, morfológicos e sintáticos e que lhes dão um caráter heterogêneo. Assim, uma mesma língua pode sofrer influências geográficas, de estratificação, ou estilísticas que correspondem às mudanças regionais, de nível social e de grau de formalidade respectivamente.

Tais mudanças são também pragmáticas e se manifestam na escola, onde há uma heterogeneidade de falas perceptíveis nas diferenças dialetais. As variações da língua oral, embora distintas, são normas linguísticas que têm regras próprias e garantem a comunicação de diferentes grupos sociais. Perante essa realidade, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que

[...] da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 196).

¹⁴ Vitral afirma que “Chomsky propõe que a gramática universal deve ter uma base biológica, isto é, o que se chama de Gramática Universal é uma [...] matriz biológica que fornece uma estrutura dentro da qual se dá o desenvolvimento da linguagem” (VITRAL, 1996).

Embora as regras de funcionamento das variedades linguísticas sejam diferentes das regras impostas pela norma-padrão ensinada pela escola, cabe ao professor respeitá-las enquanto normas e promover, através delas, a aprendizagem da norma-padrão. O clima de convivência que se estabelece naturalmente entre o professor e os alunos afasta relações preconceituosas que servem apenas para reforçar a exclusão social de falantes do meio rural e das classes menos favorecidas (MOLLICA, 2016).

Suscitamos com Tasca (2002) a ideia de uma proposta de ensino que leve em conta o ser humano e as relações estabelecidas entre as pessoas, relações diversas, dadas as variadas composições linguísticas e socioculturais existentes. Resgatamos a importância do papel da Linguística em fazer com que as pessoas conheçam “os valores, preconceitos, anseios, medos, perspectivas, utopias e expectativas que as diferenciam” umas das outras, propiciando o conhecimento mútuo não apenas para reconhecer as diferenças existentes, mas também para aceitá-las de forma a promover o crescimento social e o fortalecimento de relações humanas calcadas no respeito e na coletividade (TASCA, 2002, p. 11).

Nesse sentido, coadunamos com Mollica (2016) ao afirmar que, as manifestações de língua em evidência na sala de aula constituem-se em uma fonte de estudo e pesquisa que tendem a aproximar o aluno da escrita como um sujeito social ativo que reconhece, nas variações linguísticas e na sua própria fala, importantes mecanismos de atuação no mundo.

Ao mesmo tempo, destacamos a importante contribuição da Sociolinguística para o avanço das pesquisas no estudo das relações fala e escrita em um período em que a escola ignorava a fala, privilegiando a escrita. Pesquisas como a de Tasca (2002) e Lopes (2018) que analisam o fenômeno da monotongação nos textos dos alunos, revelam que a fala interfere na escrita na fase de alfabetização, sendo possível a superação dessa dificuldade mediante a instrução direcionada pelo professor em casos em que a variação linguística é manifestada nas produções escolares (TASCA, 2002; LOPES, 2018).

Esses estudos indicam a importância de o professor alfabetizador possuir conhecimento linguístico. Ele precisa saber que fala e escrita são dois sistemas diferentes que caminham lado a lado no processo de aquisição da escrita e precisam ser bem assimilados pelo aluno, o qual deve ser capaz de estabelecer relações entre eles para escrever, não como um ato mecânico, mas sobretudo, como instrumento de participação social. A seguir, tratamos de aspectos da escrita e do seu aprendizado.

1. 3 A escrita como fator do desenvolvimento cultural

Nessa seção, refletimos sobre a história da escrita, as etapas evolutivas da teoria da psicogênese, as contribuições do sociointeracionismo e o desenvolvimento do pensamento crítico, imprescindíveis para a alfabetização e o letramento das crianças.

Desde os primórdios, os seres humanos buscavam nas pedras ou bastões registrar pensamentos, ideias ou fatos. As marcas nas cavernas datam de cerca de 10 000 a 12 000 anos atrás. Tais descobertas são consideradas recentes quando comparadas às datas de surgimento da espécie humana ou do desenvolvimento da fala. As marcas nas paredes das cavernas remontam ao contexto daquela época em que havia a busca constante pela sobrevivência e os primeiros registros eram ligados à matemática (MOLLICA, 2016; FARACO, 2012).

Com o passar dos tempos, à medida que se desenvolveu, a escrita consolidou cada vez mais o seu papel de transmissão cultural, registro da história e função expressiva e estética, proporcionando pensamento reflexivo até surgir, com o seu advento, o pensamento filosófico e científico (MOLLICA, 2016).

Segundo Cagliari (2010), a descoberta da escrita se deu pelo desenvolvimento do pensamento abstrato. Ela não surgiu tal qual a conhecemos hoje, mas passou por um processo de evolução que permitiu à humanidade estabelecer inúmeras relações de sentido entre os sinais simbólicos criados e a sua utilização no meio social.

A base de um sistema de escrita alfabético está ancorada na dupla relação significado e significante que é a base de existência de uma língua: o plano do conteúdo (significado) e o plano da expressão (significante) respectivamente (OLIVEIRA, 2005).

A ligação entre som e sentido, feita de forma articulada, é o que dá origem à gramática da língua. Não se trata, entretanto, da gramática normativa ensinada nas escolas, mas do conjunto de conhecimentos que temos internalizados e que nos permitem a comunicação através da fala, existentes em todas as línguas e acessíveis para todos os falantes.

Ao caracterizar esse conjunto de saberes como “instruções abstratas”, Oliveira (2005) reafirma a capacidade que qualquer pessoa tem de falar e entender em sua própria língua, de identificar como compreensível ou incompreensível uma frase, ainda que não tenha frequentado a escola.

Nas sentenças a seguir, o autor mostra que a qualquer falante da língua é possível saber qual das duas sequências de mesmas palavras pertence ao português.

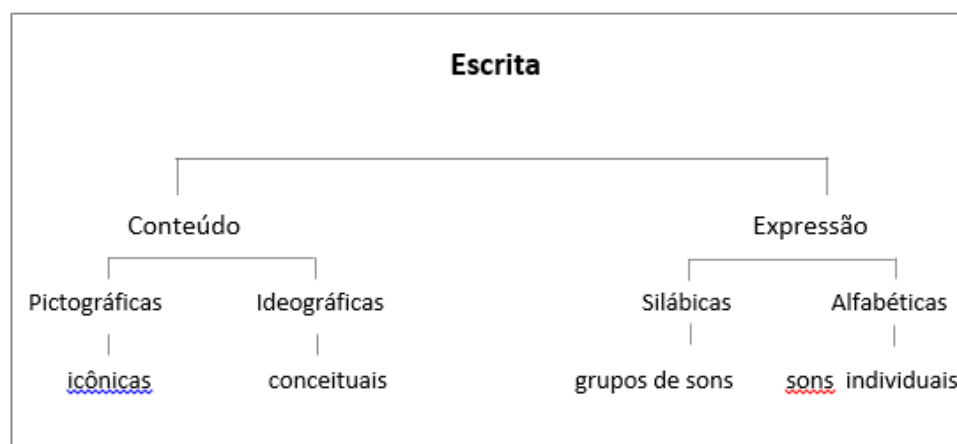
- (1) Meu gato arranhou a vizinha.
- (2) Vizinha meu arranhou gato a.

Ainda que não saiba ler e nem escrever, todo falante conhece e domina a gramática da língua. Coadunamos com Oliveira (2005, p. 21), quando afirma que “as línguas são essencialmente faladas”, que apenas algumas são escritas e que a maior parte delas não foi escrita. Enfatizamos que, da ligação entre som e sentido, cada falante tem internalizada a gramática da língua. São saberes que permitem ao falante entender e ser entendido. Para mostrar como a criança age de forma cognoscente e ativa sobre os dados linguísticos que recebe da sua convivência com as pessoas, Faraco (2012) afirma que

[...] a criança, com a mesma facilidade, espontaneidade e qualidade com que apreende sua língua primeira (a língua de casa), apreende outra(s) língua(s) se a sociedade em que ela vive for bilíngue ou multilíngue; ou tiver outra língua hegemônica que não a da casa (crianças filhas de imigrantes, por exemplo; ou cujos pais se deslocaram temporariamente para outro país por razões de estudo ou trabalho) (FARACO, 2012, p. 30).

As primeiras manifestações da escrita eram ligadas ao plano do conteúdo. A Figura 1 mostra como a escrita se desenvolveu na história (OLIVEIRA, 2005).

Figura 1 – Representação da evolução da escrita



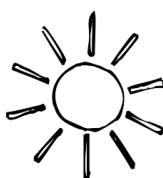
Fonte: Oliveira, 2005, p. 22. Adaptado.

A partir da necessidade de contabilizar o número de bois surgiu a escrita pictográfica. Os pastores utilizavam tracinhos ao lado da figura do boi para registrar quantos bois ele estava conduzindo para o pasto. O mesmo era feito com os carneiros e as ovelhas, propiciando aos pastores conferir, ao final do dia, quantos animais eram trazidos de volta. A escrita pictográfica, conforme definida pelo autor, tem caráter icônico, ou seja, tem o significado do objeto que se pretende representar e nada mais. Era, portanto, uma escrita limitada, pois, elementos como

fome, luz, azul e outros, não podiam ser representados. Daí, a escrita evoluiu para outra forma, a ideográfica ou logográfica (OLIVEIRA, 2005).

Para o autor, duas características diferem a escrita ideográfica da escrita pictográfica. A primeira é que, além de representar o que se desenhou, a escrita ideográfica representa outros significados que se aproximam do significado original. No exemplo a seguir, temos o sol como registro da escrita pictográfica, mas que na escrita ideográfica significa também luz, calor, brilho, brilhante, etc., conceitos que se relacionam ao conceito original (FIG. 2).

Figura 2 – Escrita pictográfica e ideográfica



Fonte: Oliveira, 2005, p. 22.

Outra diferença entre essas duas escritas é que, na escrita ideográfica, o caráter icônico desaparece, ou seja, o objeto representado não é semelhante à sua escrita. Vejamos o ideograma chinês usado para a palavra *sol* na Figura 3.

Figura 3 – Ideograma chinês que representa a escrita da palavra *sol*



Fonte: Oliveira, 2005, p. 23.

Oliveira (2005) afirma que o maior problema da escrita ideográfica e conceitual é a quantidade quase ilimitada de conceitos que precisam ser representados, tornando difícil o seu aprendizado. No entanto, essa escrita ainda é usada pelos chineses para representar muitas línguas diferentes e ininteligíveis, embora receba o nome de chinês. Assim, mesmo não sendo possível para um chinês conversar com outro chinês, eles conseguem se comunicar escrevendo, pois a escrita de diferentes línguas é a mesma. Além de ser utilizada pelos chineses, a escrita ideográfica representa as ideias a partir das palavras e está presente em nossa cultura nas placas de trânsito, na maneira como registramos os números, em indicações de espaços públicos e outros (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999).

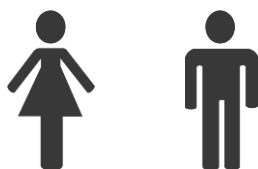
Para Oliveira (2005), a escrita deu um grande salto quando passou da representação do plano do conteúdo para o plano da expressão. O autor analisa a dualidade entre a infinidade de significados existentes em uma língua a serem representados pela escrita e o número limitado de sons de que ela se utiliza. A escrita silábica foi a primeira forma de escrita do plano da expressão. A sílaba é formada de um ou mais sons e a escrita silábica usa o número de símbolos tal qual é o número de sílabas que formam a palavra. A palavra *brusco* tem duas sílabas, *brus-* e *-co*; a primeira é composta por quatro sons: [b], [r], [u] e [s]; e a segunda sílaba por dois sons: [k] e [o]. No entanto, na escrita silábica da palavra *brusco*, o som da sílaba seria representado por um único símbolo. Conforme coadunam Massini-Cagliari e Cagliari (1999), a escrita silábica propõe um símbolo para cada sílaba existente na língua e é usada por muitos povos, dentre eles, os japoneses.

A escrita fonética ou alfabética, por sua vez, representa os sons da fala de acordo com a sua pronúncia e registro de todos os seus sons e utiliza-se das letras de um alfabeto. Massini e Cagliari (1999, p. 30) afirmam que “para representar foneticamente as palavras de uma língua, é preciso registrar todas as nuances de pronúncia”. Assim, a depender de fatores não linguísticos, uma mesma palavra poderá ter distintas grafias. As variações linguísticas, perceptíveis na fala de determinados grupos sociais, podem ser representadas na escrita alfabética.

As reflexões de Oliveira (2005) sobre a filogênese, evolução dos sistemas de escrita na humanidade, fundamentam a comparação desse processo com a ontogênese, ou seja, como se dá a evolução da escrita de forma individual devido às semelhanças entre os dois processos. As crianças costumam desenhar o pai, a mãe, o irmão e até um bichinho de estimação para escrever a palavra “família”. Outras vezes escrevem “fmg” para *formiga*, o que é às vezes interpretado pelos professores como se ela estivesse “comendo” letras, quando, na verdade, sua escrita é silábica porque utiliza uma letra para representar cada sílaba. Essa é uma etapa inicial do processo, “somente mais tarde ela atinge a escrita alfabética. E, ao atingir, ela liga essa escrita com os sons que produz e controla sua escrita tanto qualitativamente quanto quantitativamente” (OLIVEIRA, 2005, p. 23).

Posteriormente à escrita alfabética, a criança aprende a escrita ortográfica. Escrita alfabética não é o mesmo que escrita ortográfica, pois a aquisição da norma ortográfica prescinde a superação de outros desafios. Oliveira (2005) afirma que a natureza da escrita utilizada em nossa sociedade não é totalmente alfabética, pois implica também o uso de imagens. Nela, identificamos outras escritas, conforme as Figuras 4 e 5.

Figura 4 – Exemplo de escrita pictográfica



Fonte: Oliveira, 2005, p. 25.

Na Figura 4, vemos, nas indicações para banheiro feminino e banheiro masculino, imagens comuns de serem encontradas e que representam a escrita pictográfica. Já na Figura 5, a imagem vai além da representação do objeto, pois não representa apenas um cigarro aceso, mas também a proibição do uso do cigarro, marcada, no desenho, pelo traço transversal, um exemplo de escrita ideográfica (OLIVEIRA, 2005).

Figura 5 – Exemplo de escrita pictográfica e ideográfica



Fonte: Oliveira, 2005, p. 25.

Segundo o autor, são consideradas escritas ideográficas e fazem parte da nossa escrita a representação de valores em dinheiro ao escrevermos em um cheque R\$ 112,00 e ao lado dessa escrita, escrevermos alfabeticamente: cento e doze reais. A escrita da palavra *Cia.* (“companhia”) também é parcialmente silábica. A sílaba *com* é representada por uma única letra, C, e a sílaba *nhi* pela letra I. Assim, a nossa escrita é em grande parte alfabética, mas não é toda alfabética.

Ainda que afastemos os casos de escrita ideográfica, pictórica ou silábica iremos perceber que o que sobrar não será completamente alfabética. Olhemos as palavras *cela* e *sela*, que são idênticas do ponto de vista da expressão. Em um contexto de escrita, qual das formas devemos grafar: *cela* ou *sela*? Para saber, teremos que buscar o significado da palavra que queremos escrever. Esse é o caráter ideográfico dentro do nosso sistema de escrita que não é fácil de controlar para quem está se iniciando no aprendizado da língua escrita e nem para quem já se apropriou dela (OLIVEIRA, 2005).

Dadas as variações linguísticas e a instabilidade alfabética de nossa escrita, o sistema de escrita alfabética (SEA) vale-se da ortografia para fixar a forma de escrita da língua, impedindo o que poderia se chamar de caos linguístico, se cada pessoa ou grupo de falantes

resolvesse escrever segundo a sua própria pronúncia. Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 23-31) afirmam que existem várias maneiras de se pensar o código escrito. Portanto, as hipóteses levantadas pelas crianças, no início e durante o processo de apropriação da escrita, são pertinentes. O professor deve levar em conta as indagações e descobertas dos alunos, pois é por meio de suas dúvidas que eles constroem o seu conhecimento.

A escrita nasceu da busca de registrar e guardar a linguagem. Foi assim que o homem criou essas diferentes formas de escrita e ela contribuiu para o surgimento de “sociedades humanas mais complexas, com atividades produtivas e comerciais e com poder estatal estruturado”. Através da escrita tornou-se possível registrar poemas, as narrativas épicas e também religiosas da sabedoria popular, que até então, pertenciam apenas à cultura oral (FARACO, 2012, p. 53).

Para o autor, são inúmeros os benefícios que a invenção da escrita trouxe para as sociedades, sendo considerada como a maior realização tecnológica da humanidade. Com o surgimento da escrita, a sociedade alcançou novos patamares de desenvolvimento intelectual, expandindo a transmissão de informações, registro da história e interações sociais. No espaço cibernético, infinitas relações se estabelecem pela leitura e escrita de textos diariamente, exigindo conhecimentos diferenciados e novas habilidades.

Por isso é preciso dominar o código para fazer um planejamento do que vai ser dito através do texto, pensar para quem e para que o texto será escrito e quais estratégias garantem a eficácia na interlocução. A escrita exige de quem escreve conhecimentos sistematizados e específicos a serem monitorados no momento da sua execução que demandam tempo para o pleno aprendizado (FARACO, 2012).

1. 3. 1 O processo de apropriação da escrita na perspectiva da psicogênese¹⁵

O ensino da escrita tem caráter conceitual e é um dos mais valiosos para os estudantes, pois, através dele, o aluno poderá atuar numa sociedade de múltiplos gêneros textuais¹⁶. Seu aprendizado exige variadas oportunidades que vão desde a compreensão dos aspectos linguísticos até aqueles relacionados às condições de produção, interlocução e circulação.

¹⁵ Teoria que explica as etapas de desenvolvimento da criança para ler e escrever saindo da não identificação das letras, passando pela escrita silábica e alcançando a escrita alfabética.

¹⁶ Adotamos o conceito de Marcuschi (2008), para quem gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder.

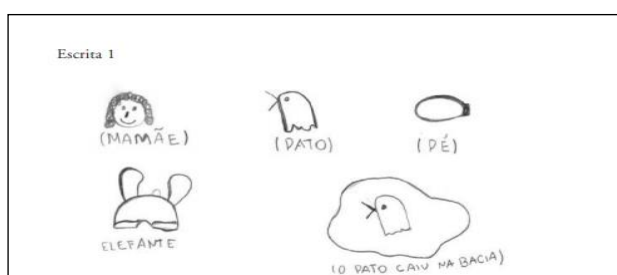
Para a criança que está sendo alfabetizada, o aprendizado é processual, sendo necessário apropriar-se não apenas da escrita alfabética como também da norma ortográfica, articulando sons e letras, fonemas e grafemas segundo as regularidades e irregularidades convencionadas pela norma. Consideramos as contribuições da psicolinguística que, baseada nos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da aprendizagem, trouxeram luz à compreensão dos processos evolutivos das crianças ao se iniciarem nele.

Diferentemente do que sugeria as teorias tradicionais, um ensino pautado na repetição e na mera memorização e decodificação, a psicogênese da língua escrita proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revolucionou o ensino da escrita ao considerar o aluno como um ser ativo e capaz de agir cognitivamente sobre o sistema de escrita.

A partir de pesquisas experimentais com crianças da pré-escola, foi possível às autoras, com seu grupo de pesquisadores, identificar as fases evolutivas desse processo e perceber que a criança utiliza-se dos conhecimentos que já tem da língua para levantar hipóteses e avançar na compreensão do código, sem perder de vista o valor cultural e social da escrita.

O desenho tem um papel importante nessa descoberta e serve para a criança diferenciar os sinais gráficos simbólicos, se são apenas desenhos ou se são palavras e frases, como apontam Soares e Batista (2005). A Figura 6 ilustra essa etapa.

Figura 6 – Desenho como forma de escrita

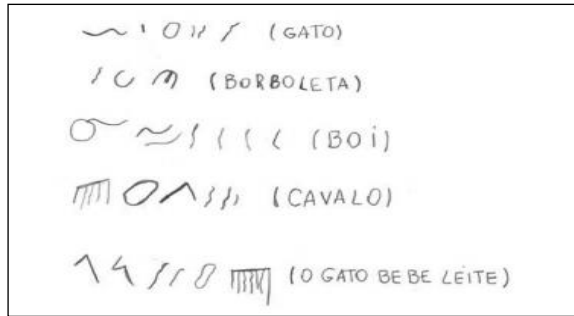


Fonte: Soares; Batista, 2005, p. 28.

Após essa fase, a criança irá passar por cinco níveis que são momentos interpretativos e demonstram que o conhecimento é construído por ela ao levantar hipóteses, avançando na compreensão da escrita e, pouco a pouco, se aproximam do SEA.

NÍVEL 1: A criança diferencia desenho de traços gráficos que são formas de escrita. Se ela está acostumada a lidar com letras de imprensa produzirá traços separados, se seu contato é com a letra cursiva, fará traços contínuos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

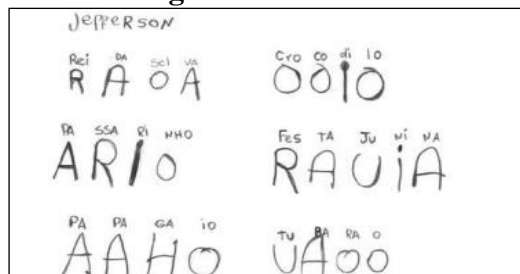
Figura 7 – Escrita 1



Fonte: Soares; Batista, 2005, p. 28.

NÍVEL 2: Nesse nível, é necessária a quantidade mínima de traços gráficos para constituir uma produção escrita e os traços devem ser diferentes entre si (FIG. 8).

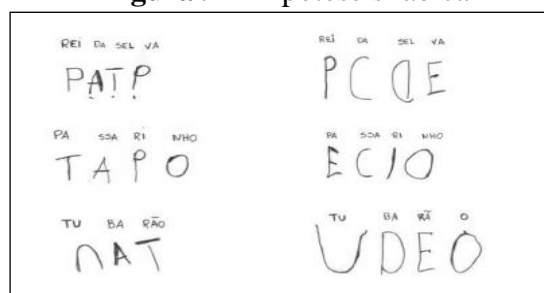
Figura 8 – Escrita 2



Fonte: Soares; Batista, 2005, p. 36.

NÍVEL 3: Representa a fase em que a criança tenta atribuir valor sonoro às letras. É chamado de hipótese silábica, pois para cada letra ela atribui o som de uma sílaba. Na leitura do próprio nome, ela passa “da correspondência entre uma letra e um nome para a correspondência entre uma letra e uma parte (silábica) do nome”, conforme a Figura 9 (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 193).

Figura 9 – Hipótese silábica



Fonte: Soares; Batista, 2005, p. 28. Adaptado.

NÍVEL 4: Essa fase é marcada pelo conflito entre as hipóteses originais da criança. Nela os sons das sílabas não são suficientes para garantir a quantidade mínima de traços gráficos, conforme se apresenta na escrita convencional. Na Figura 10, está representado o começo da hipótese alfabética em que há um traço gráfico correspondente para cada fonema (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Figura 10 – Escrita silábica-alfabética

BAN	KKODLO
BANANA	CROCODILO

Fonte: Soares; Batista, 2005, p. 28. Adaptado.

NÍVEL 5: A criança alcança a escrita alfabética compreendendo o funcionamento da escrita pela associação dos fonemas aos traços gráficos representativos. A partir dessa fase, as dificuldades serão de ordem ortográfica (FIG. 11).

Figura 11 – Escrita alfabética

rei da seuva
pasarino
tubarano
qroqrodilo

Fonte: Soares; Batista, 2005, p. 28.

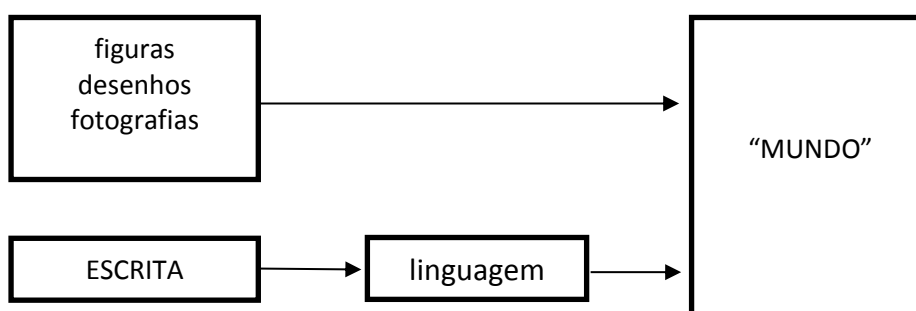
A invenção da escrita também se iniciou com desenhos que representavam palavras da linguagem oral até a criação do alfabeto e da escrita fonográfica-fonética. Os estudos evidenciam que a evolução é a mesma nos dois processos e que o ser humano é um ser ativo, que compreende a escrita de forma processual, levantando hipóteses e construindo conceitos. A teoria da psicogênese preconiza um conhecimento que se dá de dentro da criança para fora, a partir da interação com o objeto e com o meio numa visão construtivista da aprendizagem.

No entanto, Morais (2012) afirma que essa concepção foi confundida ao deixar de lado o ensino sistemático das relações entre letra e som, da caligrafia do aprendiz e da ortografia, impondo apenas o ensino da letra maiúscula. Ao considerar o alcance da escrita alfabética como

etapa final da alfabetização, esperava-se que, por si mesmos, os alunos aprendessem a norma ortográfica. Hoje, sabemos que o processo é complexo e exige sistematização e reflexão para ser consolidado.

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 11), “a escrita representa o mundo de maneira *indireta*, porque, na verdade, a escrita representa a fala e a linguagem, e é a linguagem que vai representar o mundo”. Esses conceitos se relacionam no aprendizado efetivo da escrita e podem ser entendidos numa visão interacionista da mesma (FIG. 12).

Figura 12 – Esquema de representação das imagens e da escrita



Fonte: Massini-Cagliari; Cagliari, 1999, p. 12.

Destacamos o caráter cognitivo, social e simbólico da língua que se manifesta na fala e na escrita. Apesar de ser essencialmente falada, a língua pode ser simbolicamente representada segundo regras e estruturas diferenciadas nos sistemas de escrita. A seguir, tratamos do ensino da escrita.

1. 3. 2 O desenvolvimento do pensamento crítico no processo de aquisição da escrita

Essa abordagem sugere metodologias de ensino para as capacidades de escrever. Ao analisar resultados de avaliações sistêmicas, Martins e Marsiglia (2015) refletem sobre a precariedade da alfabetização e concluem que, muitas vezes, a escola não forma leitores e escritores autônomos para utilizar os signos linguísticos em suas relações sociais. A teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1985) contribuiu para uma visão do educando como ser pensante e ativo e a compreensão do aprendizado da escrita como um processo evolutivo, construído pelo próprio aluno à medida que levanta hipóteses que lhe permitem passar de estágios mais simples para outros mais avançados.

Porém, não trata da “complexificação dos domínios relacionados aos sistemas morfológico, sintático, fônico e semântico da língua” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 66).

As autoras analisam o processo de apropriação da escrita e as metodologias que integram a literatura infantil, valorizando o estudo das neurociências para a alfabetização e enfatizam que, ao desconsiderar as operações lógicas do raciocínio, como a abstração e a generalização, a escola produz os resultados de grande fracasso na formação dos escritores.

No construtivismo, vimos a concepção tradicional de um objeto de estudo pronto e acabado ceder lugar à valorização do aprendiz como sujeito do seu próprio conhecimento, dotado de sentimentos e desejos que, uma vez estimulado, se desenvolverá cognitivamente. Na perspectiva construtivista e histórico-crítica, baseadas na psicologia histórico-cultural proposta por Vygotsky e no método marxista do materialismo-dialético¹⁷, que colocam em evidência a natureza social do ser humano, as autoras oferecem novos subsídios teóricos para a psicogênese da escrita e o desenvolvimento humano, considerando os aspectos biológicos da pessoa e a sua relação com o entorno físico e social (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Nessa perspectiva, lidar intencionalmente com as propriedades fonológicas da fala para facilitar a aprendizagem do aluno torna-se mais significativo do que tentar fazê-lo adivinhar como funciona o SEA. Tais descobertas partem das constatações de Vygotsky e Luria que, segundo Martins e Marsiglia (2015), sugerem o entrelaçamento das faces fonética e semântica no processo de apropriação da escrita.

As autoras reivindicam um trabalho alfabetizador, cujo objetivo seja de promover “um salto de abstração requerido à transposição da linguagem oral para linguagem escrita” desde as primeiras experiências da criança na escola, ou seja, na educação infantil (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 74).

Na fase alfabética, a escrita das crianças aparece com variados “erros” de ortografia. Apenas o trabalho com produção textual não é suficiente para o aprendizado dos aspectos gramaticais e ortográficos da língua escrita. Caso os problemas não sejam enfrentados, ficará uma lacuna relativa ao sistema de escrita. Se a criança não conseguir eliminar suas dúvidas, terá mais dificuldades para avançar (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A teoria construtivista não considerou a continuidade do processo de apropriação da escrita, que vai se tornando mais complexo e demanda novos aprendizados. Esses não podem ser adquiridos senão pelo ensino sistematizado e reflexivo que permita ao aluno superar dúvidas e conflitos oriundos de regras pré-estabelecidas pela ortografia e outras de natureza arbitrária.

¹⁷ O método materialista dialético “[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade [...]. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos” (PIRES, 1996, p. 83).

É preciso criar estratégias que promovam a reflexão sobre o SEA, a aprendizagem e a internalização dos signos convencionados (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A repetição desprovida de significado e os atos imitativos não geram compreensão e, portanto, não propiciam a *catarse*, momento do processo educativo que se percebe que o aluno realmente aprendeu (MORAIS, 2012).

Compreendendo como funciona a escrita alfabética, o estudante precisa aprender a escrever ortograficamente para garantir a excelência em seus textos. Essa habilidade, embora elementar quando comparada com outras demandadas pela sociedade letrada, se não for trabalhada adequadamente, pode causar danos à ação educativa e impossibilitar aos aprendizes o progresso no uso da linguagem (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A reflexão sobre a escrita e como as crianças aprendem a escrever envolve outros desafios. É preciso que o professor lance mão do conhecimento científico, da visão do aluno como sujeito crítico e do seu papel de mediador, sujeito também ativo e fundamental para a formação dos novos escritores, e crie situações de aprendizagem para o domínio do SEA. Na passagem dos alunos para níveis mais evoluídos, deve lembrá-los da funcionalidade e relevância social do texto, pois a análise dos contextos de circulação e de enunciação é essencial para a participação da vida em sociedade (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

As autoras afirmam que, no universo infantil, assim como no mundo criado pelos adultos, as relações de sentido estão entremeadas de conflitos, de expectativas, de medos, de sentimentos e crenças, convicções e dúvidas que fazem parte da vida humana. É no mundo que a criança se apropria da escrita e entende a sua funcionalidade. Quer seja para escrever uma carta, redigir uma página de diário, escrever um bilhete ou aprender a cantar uma música, ela deve conhecer o contexto da situação de linguagem.

Essa experiência se realiza no contato com o texto literário quando a criança vivencia a sensibilidade e a subjetividade. À luz das teorias construtivista e histórico-crítica, destacamos a relevância do gênero para a formação do leitor e escritor, corroborando Martins e Marsiglia (2015, p. 85) ao afirmarem que “a literatura infantil é identificada como importante mediação cultural com a qual as crianças devem manter relação”.

Segundo as autoras, *apud* Abrantes (2011), o espaço da sala de aula é privilegiado para o aluno gostar de ler e adquirir hábito de leitura, ou seja, para a formação do leitor-mirim. Sendo a arte essencial para a vida do estudante, ela pode não apenas socializar os conteúdos estéticos, mas também contribuir com a formação crítica dos alunos:

Ademais, a literatura infantil utilizada na escola pode articular-se com a realização de práticas de resistência ao processo de dominação dos indivíduos que perpassam as relações sociais de uma sociedade de classes, pois possibilita acesso a conhecimentos e à cultura letrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de avaliar situações próprias às relações sociais (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 84).

A seguir, refletimos sobre os fenômenos da alfabetização e do letramento que também passam pelo domínio da escrita ortográfica para serem efetivados.

1. 4 Alfabetização e letramento: repensando as práticas de ensino

O trabalho com a alfabetização necessita de respostas para as dificuldades enfrentadas nas salas de aula. Por fazer parte do início da vida escolar dos estudantes, muitas vezes é considerado como simples, até por constituir-se em saberes aparentemente elementares. No entanto, Soares e Batista (2005), ao conceituarem a alfabetização, preconizam que os conhecimentos para ler e escrever requerem a execução de ações cognitivas e sociocognitivas do aprendiz que demandam estratégias adequadas para serem consolidadas.

O termo alfabetização designa o ensino do aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

Portanto, ignorar que a alfabetização prescinde teorias e metodologias consistentes para a obtenção de sucesso pleno é contribuir para que mais crianças passem pela escola e não aprendam a ler e a escrever. Daí, corremos o risco de continuarmos tendo uma escola que funciona pela metade em seu papel de difusão dos saberes culturais ligados à ciência e que oferece um ensino cada vez mais deficitário à medida que a criança passa de uma série à outra sem desenvolver a sua competência comunicativa¹⁸ (KATO, 1999).

Na educação, o termo competência¹⁹ é “a capacidade de um estudante realizar, com sucesso, as tarefas exigidas na sua vida diária”. Nessa perspectiva, para saber se determinada competência foi alcançada, é preciso que as ações que exigem o seu domínio sejam realizadas

¹⁸ Competência comunicativa refere-se à capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa (GLOSSÁRIO CEALE).

¹⁹ *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.

com precisão. São muito importantes as competências ligadas às categorias cognitivas e socioemocionais. A aquisição, a compreensão e a aplicação de conhecimentos científicos são habilidades necessárias para a execução de tarefas relacionadas às competências cognitivas, também chamadas de competências escolares.

Segundo Rojo (2004, p. 1), “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la”. Muitas crianças ficam prejudicadas, sem o acesso à leitura e à escrita de forma plena. Por outro lado, ler e escrever, com proficiência, continua sendo privilégio das elites, embora o direito à escola exista para todos.

Apresentamos os descritores dos CBC para o 3º ano do EF sobre o reconhecimento e a apropriação do sistema de escrita. Em razão do nosso objeto de estudo, acrescentamos à Matriz de Referência da Língua Portuguesa da SEEMG²⁰ os descritores 29 a 34 extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2020).

Reconhecimento e apropriação do sistema de escrita

D1 – Reconhecer especificidades da linguagem escrita.

D2 – Identificar letras do alfabeto.

D3 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.

D4 – Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.

D5 – Reconhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.

D6 – Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência das palavras).

D7 – Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela contém (consciência silábica).

D8 – Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica).

D9 – Identificar relações fonema/grafema, letra/som (consciência fonêmica).

D10 – Ler palavras silenciosamente.

D11 – Ler frases e pequenos textos, localizando informações explícitas contidas nele.

Da categoria dos usos sociais da leitura e da escrita, leitura: compreensão, análise e avaliação:

D12 – Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética.

D13 – Identificar suportes e gêneros textuais diversos.

²⁰ Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE, 2011).

- D14 – Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.
- D15 – Localizar informações explícitas em textos de maior extensão ou em textos que apresentam dados.
- D16 – Identificar elementos que constroem a narrativa.
- D17 – Inferir informações implícitas em textos.
- D18 – Identificar assunto de frases e textos.
- D19 – Formular hipóteses.
- D20 – Identificar efeitos de humor ou ironia em textos diversos.
- D21 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
- D22 – Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.

Leitura – compreensão, análise e avaliação – e produção escrita:

- D23 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.
- D24 – Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto.
- D25 – Distinguir fato de opinião sobre o fato.
- D26 – Identificar tese e argumentos.
- D27 – Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade.
- D28 – Escrever palavras.
- D29 – Reconhecer que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais.
- D30 – Compreender a posição da letra na palavra e o fonema que ela representa.
- D31 – Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, isto é, dominar as relações entre grafema e fonema, em palavras e textos escritos.
- D32 – Grafar palavras utilizando regras de correspondências fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
- D33 – Escrever frases.
- D34 – Produzir textos.

A consolidação dessas capacidades requer organização espaço-temporal favorável ao aprendizado das crianças. A teoria precisa estar presente no momento de escolha da metodologia. No planejamento das aulas, atividades de leitura e de escrita são importantes para a progressão do aprendizado, conforme afirma Kato (1999):

[...] uma vez iniciado o processo da aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve, e quanto mais se escreve, melhor se lê (KATO, 1999, p. 8).

A autora ressalta a necessidade de discussão dos métodos de alfabetização para a compreensão das hipóteses e dos comportamentos da criança perante a escrita quando esta descobre a relação de arbitrariedade existente entre os objetos que a escrita representa e tem consciência da relação simbólico-gráfico e som oral de sua língua (KATO, 1999).

Não basta à criança aprender a ler e a escrever. Ainda nos primeiros anos da vida escolar, deve-se oferecer condições para o aperfeiçoamento da capacidade de escrita, acessando o conhecimento das regras ortográficas até se adquirir segurança para atuar sob o SEA. O ensino precisa levar à reflexão sobre as regularidades e irregularidades. Assim, os alunos farão escolhas conscientes ao escrever as palavras e estarão mais preparados linguisticamente (MORAIS, 2012).

O letramento é considerado “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). É um processo demorado, para toda a vida, haja vista a infinidade de situações discursivas da linguagem verbal na esfera social, o que torna o seu aprendizado contínuo. No entanto, para ser letrado e ter condições de utilizar a leitura e a escrita no dia a dia, o aluno precisa ser alfabetizado, entender como funciona o SEA e dominar as convenções linguísticas que o compõem.

Logo, o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do EF são indissociáveis, pois o primeiro permite à criança se apropriar da leitura e da escrita, e o segundo, utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais, as quais requerem aprendizado significativo. A alfabetização é condição para o aluno ler e escrever nos contextos sociais (SOARES, 2017).

Nessa perspectiva, Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram grandes contribuições e ajudaram a compreender como se dá a aprendizagem pelas crianças. Ao analisar as etapas a serem superadas por elas, é possível identificar as hipóteses que levantam e como, utilizando-se do conhecimento que já têm da língua, avançam no processo. O professor deve estar

preparado para oferecer novas chances de aprendizagem, fazendo a intermediação necessária (SOARES; BATISTA, 2005; MORAIS, 2012).

As atividades interacionais propostas pelas novas teorias acionam as estruturas cognitivas dos alunos na articulação entre o seu conhecimento epistemológico ou conhecimento de mundo e o contexto no qual eles estão inseridos. A conceptualização²¹ tem sido cada vez mais discutida, valorizando a rede de significação que se estabelece nessa articulação de saberes (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012).

Os conteúdos relativos ao desenvolvimento da linguagem, à alfabetização e ao letramento, por constituírem-se na aquisição de conhecimentos do tipo conceptual, requerem do professor alfabetizador maior dinamismo para ativar os mecanismos cognitivos dos alunos, seu conhecimento de mundo e do signo linguístico e das relações sociais. Não basta saber que o letramento proporciona a inserção do aprendiz ao mundo letrado, é necessário saber quais conhecimentos precisam ser acionados para tornar possível o seu aprendizado (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012).

A ideia de um ensino estático que mostre que o professor ensinou, mas que desconsidere se o aluno aprendeu ou não, precisa ser substituída por uma prática que ative os mecanismos de aprendizagem. Ao apresentarem dados estatísticos que demonstram a discrepância entre níveis de letramento no Brasil, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) analisam a atual situação do ensino de língua materna e ressaltam a importância da compreensão leitora dos alunos para o avanço significativo nos letramentos:

O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente de estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 16).

Partindo desses pressupostos, é essencial pensar sobre o letramento dos alunos evidenciando o papel do professor como agente letrador. Que estratégias e competências são necessárias ao professor de língua materna para que o aluno alcance o letramento? As teorias aqui mencionadas contribuem para o crescimento do profissional da linguagem, trazem propostas consistentes e mostram que, sem a sua mediação e intervenção, dificilmente o aluno desenvolverá a capacidade leitora completamente.

²¹ Esquemas cognitivos resultantes de movimentos do fluxo de informação (GERHARDT, 2012).

Portanto, atividades de andaimagem²², leitura tutorial e outras de cunho interdisciplinar não podem faltar em uma proposta de aprendizagem dinâmica que propicie conhecimentos úteis à vida do aluno, em seu contato com variados gêneros textuais e que são necessários para o real acesso à leitura e à escrita. Quando o aluno é provocado a expressar o que sabe, perceber os elementos constitutivos dos textos, realizar inferências e assumir a sua responsabilidade frente à leitura, conceptualiza conhecimentos, resignificando o que já sabe à medida que progride no seu aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal, conforme propõe os PCN (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012).

Dessa forma, observamos que, independentemente do nível de cada turma, todos os alunos necessitam da mediação do professor nesse processo. A integração dos conhecimentos e percepções dos alunos, articulada com a prática do professor, leva ao desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, conforme explicitam os autores.

Morais (2012) afirma que, no caso dos anos iniciais do EF, alcançando o nível alfabético lá pelo final do 1º ano, a criança tem condições de aprofundar as questões ortográficas do SEA. O conhecimento das regras tornará o uso do SEA eficiente com a aquisição de habilidades para as práticas sociais que demandam reflexões e ações de linguagem sobre o contexto, a interlocução e a circulação dos textos.

O ensino da ortografia não deve ser deixado de lado, mas realizado de forma integrada com a produção, a enunciação e o discurso textuais, promovendo a reflexão sobre os sentidos estabelecidos na linguagem. A obtenção do êxito no uso do SEA e do domínio da norma ortográfica, junto com a experiência da escrita como prática social, permitem o acesso aos bens culturais. Cabe ao professor, conhecendo o SEA da língua, como ele se organiza e qual é a natureza dos seus signos, empenhar-se na definição das melhores estratégias de ensino e aprendizagem (MORAIS, 2012).

Na próxima subseção, discutimos as características do SEA da LP analisadas por Cagliari (2010), a produção de textos na escola e o ensino da ortografia.

1. 5 O sistema de escrita da LP (CAGLIARI, 2010)

O sistema de escrita da LP não é todo alfabético, além das letras, é composto de vários sinais gráficos de natureza ideográfica, como os números, os sinais de pontuação e outros

²² Andaimagem “[...] é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz [...] em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização.” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 26).

caracteres. Para descrevê-lo, Cagliari (2010) apresenta a relação existente entre letras, fonemas, sílabas e os automatismos da fala nem sempre possíveis de serem representados na escrita. “As letras têm um uso alfabético, isto é, a uma letra corresponde um segmento fonético, como em *pata* [‘pata], *faca* [‘faka], *vaca* [‘vaca] etc.; P, A, T, F, C, V nos exemplos são letras e o sistema de escrita” é exatamente o alfabético (CAGLIARI, 2010, p. 101).

Há situações em que as letras adquirem um valor silábico e deixa de existir a relação um a um entre o símbolo e o som. Em “*técnica* [‘tɛ-ki-ni-ka], *apto* [‘a-pi-tu], *afta* [‘a-fi-ta] etc.”, ao invés de um uso alfabético, a relação passa a ser silábica, ou seja, entre letra e sílaba (CAGLIARI, 2010, p. 101). Nessas palavras o C é [ki], o P é [pi] e o F é [fi]. Cagliari (2010) chama a atenção para o nome da letra *pê*, mas que em *apto* vale [pi]. O valor da sílaba não é regulado somente pelo nome das letras, podendo seu valor ir para além de uma sílaba. Por exemplo, “Escrevemos *fixe* e *fique-se*, diferentemente, mas, em algumas circunstâncias, pronunciamos ambas as palavras da mesma maneira [‘fi-ki-si]” (CAGLIARI, 2010, p. 101).

Para o autor, não se pode afirmar que a escrita representa a fala, a não ser com a transcrição fonética, não é possível estabelecer a relação um a um entre letra e som. A relação entre as letras e os sons representados não é simples, mas muito complicada, sendo possível leituras distintas para o que está escrito. Faraco (2012) aponta o princípio da memória etimológica que serve para fixar algumas formas do nosso sistema de escrita, distante do princípio alfabético. Por exemplo, grafamos *homem* com -H porque é uma palavra originada do latim em que se escrevia *homo* com -H e essa grafia se fixou na escrita do português.

Existem casos em que ocorrem uma alteração na relação letra e som. Essas são situações especiais do sistema de escrita apresentados por Cagliari (2010), p. e., o uso de duas letras para representar um único som (dígrafo), como -GU em *guerra*, -QU em *queijo* e -CH em *chá*. Outro caso ocorre na utilização de letras que aparecem na escrita sem nenhum valor sonoro, p. e., -H em *hoje*, ou quando diferentes segmentos fonéticos estão relacionados a uma única letra, como -X em *próximo*, *exame* e *táxi* e -M em *mato*, *vem* e *tampa*. Ou ainda em casos como [j] em *chá* e *caixa*, [k] em *casa* e *queijo* e [s] em *cedo*, *sapo* e *passeio*.

O sistema de escrita do português é composto de sinais gráficos que indicam um valor sonoro, caracterizado por Cagliari (2010) como especial por serem modificadores de letras ou de grupos de letras. São o acento agudo, til, acento grave, circunflexo e também os sinais de pontuação, que mudam a entoação das frases, como o ponto de interrogação, ponto final, reticências, aspas etc. e são chamados diacríticos (CAGLIARI, 2010).

No nosso SEA ocorre também um uso morfológico de letras, ou seja, as letras representam palavras ou morfemas pela junção de algumas delas, formando as abreviaturas ou siglas. A relação mais uma vez deixa de ser entre a letra e o som e passa a ser entre a letra e as palavras ou morfemas. Como exemplos, o autor cita: “Sr., Dr., INAMPS, SP, qq (qualquer), cça (criança), atual/e (atualmente) etc.” e destaca o valor sonoro dessas escritas: Sr. (lê-se *senhor* e não [sr]); Av. (lê-se *avenida* nunca [av]) etc. (CAGLIARI, 2010, p. 102).

Ao longo dos tempos, algumas dessas abreviaturas passam a se constituir palavras do léxico português, diferentemente do que eram consideradas no passado. Como em *TV*, *fone* e *moto* que hoje são denominações para *televisão*, *telefone* e *motocicleta* respectivamente (CAGLIARI, 2010).

Conforme o autor, temos variadas formas ideográficas que compõem a nossa escrita alfabética, sem caráter fonográfico, na relação estabelecida entre o símbolo e a palavra ou palavras, o que existe é uma relação semântica, por exemplo, os números 1, 2, 3... 203, ...

O fato de a nossa escrita ter muitos sinais gráficos de natureza ideográfica como R\$ (*reais*), US\$ (*dólar*), [] (*colchetes*) etc., além de logotipos, marcas e placas que também fazem parte do nosso sistema de escrita, não anula a sua natureza alfabética, cuja base é a letra e não a sílaba. Essa distinção é necessária para não trazer confusões e nem tornar ainda mais difícil o aprendizado da criança (CAGLIARI, 2010).

Cagliari (2010, p. 103) salienta que, quando a escola propõe atividades de separação de sílabas, a criança se vale da observação que faz da pronúncia da palavra e não de regras gramaticais. A pronúncia das palavras muda muito e isso ocasiona em incertezas quanto ao número de sílabas, p. e.: “[‘ta-ki-si], [‘ta-kis], [‘taks] *táxi* e [pi-‘si-na], [‘psi-na] *piscina*”.

Para o autor, essas ocorrências demonstram a complexidade do SEA, em que as chamadas “famílias de letras” que fazem parte da escrita, nem sempre são possíveis de serem relacionadas com as sílabas, por serem elas elementos da fala. Fica evidente que a relação entre escrita e sílaba não é mecânica e que há situações diferenciadas, não sendo possível estabelecer uma regra única.

Há também ocorrências fonéticas que não encontram representação na escrita, cabendo ao leitor o papel de recuperar esses aspectos e realizar a leitura de forma eficiente. Essa não é uma tarefa difícil para os falantes nativos da língua que já sabem como a língua funciona na fala e colaboram constantemente na recuperação dos aspectos linguísticos através dos automatismos desenvolvidos. É necessário criar automatismos também para a escrita e contribuir para a compreensão e eficiência dos textos escritos (CAGLIARI, 2010).

Segundo o autor, em nosso SEA não há uma representação que possa indicar:

- sílabas: nem todas as palavras têm na fala o mesmo número de sílabas que na escrita, em algumas palavras esse número varia (CAGLIARI, 2010);
- duração relativa de cada sílaba: não é possível identificar, através da escrita, quanto tempo dura uma sílaba, se é breve ou se é longa (CAGLIARI, 2010);
- acento tônico: as sílabas tônicas não são representadas no SEA, somente algumas palavras recebem acento gráfico cujas regras, para serem utilizadas, só atendem palavras isoladas, por exemplo: todas as proparoxítonas são acentuadas (CAGLIARI, 2010).

O contexto linguístico não é suficiente para a expressão de sentimentos e sensações, por isso, utilizamos na fala os gestos, ritmos, expressões faciais etc. Na escrita, porém, não há indicação sobre variações ocorridas no ritmo, entonação, nasalidade e velocidade da fala, a não ser que no texto esteja expresso o modo como o falante disse algo que está escrito como por exemplo: “... então, disse vagarosamente... disse com voz rouca”. Isso, na prática, dificilmente acontece (CAGLIARI, 2010, p. 103).

Para Cagliari (2010), a natureza alfabética do nosso SEA é repleta de sinais gráficos (escrita ideográfica) capazes de recuperar o ambiente não linguístico da interlocução e contribuir com a maior clareza na linguagem. Atuar com esse sistema de forma eficiente, utilizar-se dele para interagir socialmente e usufruir dos benefícios que a escrita proporciona é o grande desafio dos alunos do EF ao se maticularem nas escolas de educação básica.

Nesse contexto, qual é o papel da escola? Ajudar as crianças a escrever, desenvolver estratégias que despertem de um lado o interesse e a criatividade, a originalidade e a crítica, a funcionalidade e a clareza e, de outro, que as instrumentalizem para operar de forma consciente e reflexiva sobre o SEA e evoluir na prática de produção de textos.

Nas próximas subseções, refletimos sobre a produção espontânea das crianças na sala de aula e sobre e as concepções de ensino da ortografia da LP.

1. 5. 1 Produção de textos: utilizando o SEA na sala de aula

O trabalho com a produção de textos é um dos grandes desafios para o professor alfabetizador. Conforme abordado na subseção 1.3.1., a teoria da psicogênese ajuda a encarar esse desafio à medida que comprova a capacidade escritora da criança manifestada já na infância. Baseada no conhecimento que detém sobre a língua, a criança formula as suas hipóteses, aplicando o que já sabe sobre a escrita. O rabisco feito nem sempre é apenas um

rabisco, mas pode estar imbuído de significado e pode ser desvendado quando alguém pergunta o que está escrito. Em contato com as letras, as palavras e os textos, a criança amplia a sua percepção da escrita e dos rabiscos começam a surgir as letras que também representam algo pensado por ela.

Cagliari (2010) chama de experiência de escrita esse contato inicial da criança se relacionando com a representação gráfica da fala de maneira natural, tal qual ocorre quando ela aprende a falar. O autor alerta para os riscos de um ensino rígido e demasiado longo em atividades preparatórias que possam tirar a oportunidade dessa vivência pessoal com a escrita.

É nessa perspectiva que, coadunando Cagliari (2010), propomos a apresentação de todas as letras do alfabeto já no início do processo e o desenvolvimento de atividades lúdicas que proporcionem um contato prazeroso da criança com a escrita já em suas primeiras experiências escolares.

Para escrever, a criança precisa ser desafiada e aí está a importância do professor em, além de motivá-la, provocá-la a executar tarefas que permitam escrever em sua própria língua, expressando suas ideias, emoções e impressões.

As questões ligadas ao texto como “estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto, etc.”, que podem constituir-se em dificuldades, não devem ser ignoradas, mas, respeitando o nível do aprendiz, cuidadosamente trabalhadas (CAGLIARI, 2010, p. 106). Quando o professor trata desses aspectos e mostra que uma carta, um bilhete, uma propaganda ou uma notícia têm funções próprias, propicia o conhecimento da língua de forma mais completa.

Nessa etapa, o que pode constituir dificuldade para a criança é a falta de conhecimento sobre a ortografia, pois ela é capaz de estar em uma situação de linguagem e expressar as suas ideias. Se for cobrado e exigido o domínio da norma, a escrita “correta das palavras” ou que use apenas aquelas palavras que já aprendeu, poderão ser criados bloqueios, inibindo-a de continuar escrevendo (CAGLIARI, 2010, p. 106).

Por isso o autor sugere o estímulo positivo aos alunos desde o início e a valorização dos resultados de sua escrita e do empenho demandado para escrever. O trabalho espontâneo com a escrita desafia a criança a fazer as melhores escolhas, exatamente aquelas que ela julgar convenientes e assim evoluir gradativamente.

A orientação do professor sobre os diferentes aspectos norteadores da prática de produção de textos deve fazer parte da análise dos escritos dos alunos, mas sem que isso

prejudique o seu desenvolvimento, muito marcado, nessa etapa, pelo interesse e vontade de escrever. Se a professora ler o texto conforme o que a criança desejou expressar, sem apontar os erros ortográficos e outros comuns a qualquer iniciante, a criança entenderá o seu papel de autora, interagindo com a professora e os colegas, e ganhará novas habilidades, aperfeiçoando outras (CAGLIARI, 2010).

É um risco impor às crianças, em fase de alfabetização, um ensino rígido da escrita em que seja cobrada a escrita ortográfica, pois essa é uma questão secundária e menos interessante. Utilizar as produções da criança para apontar erros e controlar a ortografia, destrói o discurso linguístico e o texto e pode gerar traumas no aprendiz, inibindo sua capacidade criadora.

No processo de apropriação da escrita, as crianças demonstram grande potencial para produzir textos espontâneos e, “ao enfrentar o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente” (CAGLIARI, 2010).

Os “erros” são construtivos, resultado do trabalho reflexivo da criança sobre o SEA, o qual está aprendendo. É preciso valorizar o que ela já sabe e ler de forma respeitosa as suas ideias. O aprendizado da ortografia é muito importante, porém deve ocorrer, segundo Cagliari (2010, p. 108), “na justa medida e no tempo oportuno”, quando ela já tiver superado os estágios iniciais e alcançado a escrita alfabética, em atividades previamente preparadas pelo professor.

Para o autor, a professora pode ajudar a expandir a capacidade de escrita, colecionando, na sala de aula, as produções das crianças. Essa prática, além de socializar os textos dos colegas, contribui para valorizar o trabalho feito por elas, incentivando-as a escreverem mais. Algumas sugestões interessantes são indicadas pelo autor para a produção espontânea:

- transcrição das histórias contadas pelas crianças para colecioná-las e promover a observação da relação existente entre o texto oral e o texto escrito;
- leitura das histórias transcritas e proposta de melhoramento dessas histórias pelas próprias crianças;
- elaboração de livros ilustrados pelas crianças;
- utilização das produções escritas das crianças não como pretexto para corrigir “erros” ortográficos e gramaticais, mas para saber como está o desempenho delas e quais são seus progressos e suas dificuldades;
- conversas constantes sobre a produção escrita das crianças.

Segundo Cagliari (2010, p. 110), é necessário cuidado na leitura dos textos dos alunos, utilizando o dialeto-padrão e considerando as variações dialetais neles retratados, como p. e., “*as casa*”, “*Aí eles veio*”. O professor não deve reforçar os “erros” ortográficos, deve usar a norma ortográfica certa e ler, p. e., ao invés de “*psicreta*”, *bicicleta*.

Ao escrever, as crianças pensam a forma escrita em relação à fala com muita precisão e justeza sem levar em conta a ortografia. Essa capacidade é menor nos adultos. Tentando compreender a relação que se dá entre a fala e a escrita, a criança se confunde ao perceber as incongruências que há nessa relação. Então, se sente frustrada quando percebe as diferenças entre as suas reflexões e hipóteses colocadas no papel e o exposto como verdade absoluta nas cartilhas ou explicações da professora. Aqueles que confiam cegamente no que ela diz quando afirma a relação única entre letra e som, consideram-se incapazes de acompanhar o que a escola ensina ao comparar o resultado do que escreveram com as correções feitas pela professora (CAGLIARI, 2010).

Para Moraes (2010), os alunos precisam entender que a revisão dos textos feita por eles mesmos tem o objetivo de tornar a leitura mais agradável. Desde cedo, devem ser estimulados a voltar ao texto que escreveram para aprimorá-lo. A reescrita serve para atender aos propósitos comunicativos e não somente para a correção ortográfica. Apenas os textos que irão circular na sala, na escola ou em outros ambientes devem ser corrigidos, a fim de não ser mais uma atividade desgastante para o professor e de não limitar as oportunidades de escrita.

As crianças são ativas e refletem sobre a escrita, comparando-a com a fala. Para Cagliari (2010) o material oferecido nas escolas, geralmente, desconsidera o conhecimento dos alunos, o que pode ocasionar em fracasso para o ensino. Materiais em uso na sociedade, como livros literários, jornais, revistas, convites e outros devem fazer parte da sala de aula, pois revelam a função social da escrita.

A escrita espontânea deve ser conduzida de forma prazerosa, com incentivo constante para a melhoria dos textos. Aliada às atividades de reescrita, a ortografia favorece esse aprimoramento.

1. 6 Ensino e aprendizagem da ortografia

Resgatamos com Moraes (2010, p. 26) a definição resumida de ortografia: “uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. Como vimos, quando a criança aprende a ler e a escrever, automaticamente alcança a escrita alfabética, no entanto,

outros conhecimentos são necessários para escrever de forma clara e eficiente. O autor salienta a importância de um trabalho educativo consciente, respeitoso e reflexivo para o aprendizado do aluno, em que os objetivos estejam bem definidos:

No dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos (MORAIS, 2010, p. 16).

A falta de clareza sobre os aspectos linguísticos e uma prática pautada em críticas, correções e julgamentos nas produções dos alunos, não ajuda o aprendizado da norma ortográfica e serve apenas para os alunos se sentirem fracassados. Por ser convencionalizado socialmente, o conhecimento da ortografia precisa ser ensinado nos anos iniciais para que os alunos aprendam, e se estender para os outros anos do EF (CAGLIARI, 2010).

Paralelamente ao Brasil, em outros países, cujas contribuições teóricas para o ensino da linguagem têm servido de base aos estudos acadêmicos do nosso país, existiram controvérsias sobre a forma de se abordar a ortografia. Segundo Soares (2017), nos Estados Unidos e na França, o ensino de ortografia foi colocado em evidência quando as pesquisas apontavam o baixo desempenho dos alunos ao final das etapas de alfabetização.

Existiu nesses países a contraposição entre duas práticas educativas de concepções diferentes. Uma delas desprezava o saber do aluno, que era passivo, só recebia o conhecimento e era levado a memorizar as regras sem compreendê-las. Na outra concepção, o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem, mas também não aprendia por não haver estratégias de ensino. Acreditava-se que a aprendizagem se daria naturalmente. Foram necessários muitos anos para se descobrir que nenhuma das duas formas de ensino da ortografia contribuía efetivamente para a aquisição da escrita (SOARES, 2017).

É possível avaliar porque grande parte dos estudantes não alcança as habilidades mínimas para escrever com autonomia. Salvas as situações em que os pais ajudam os filhos em casa em suas tarefas escolares, ou quando os aprendizes, ao chegarem na escola, já tiveram experiências vastas com a leitura e a escrita, as crianças enfrentarão grandes dificuldades devido à falta de oportunidades de refletirem sobre o sistema de escrita, compreendendo o seu funcionamento, e de dominarem o seu uso (MORAIS, 2012).

Faraco (2012) afirma que, no Brasil, a ortografia levou séculos para se oficializar. Do início do século XX, em 1931, até o ano de 1990 quando, enfim, se construiu de forma

diplomática um texto que fosse resultado de consenso entre todos os países cuja língua oficial é o português, existiram muitas controvérsias sobre os critérios de fixação da grafia das palavras. De um lado, a concepção tradicional, que defendia a base etimológica²³ das palavras; e de outro, a anarquia ortográfica, que propunha a ortografia simplificada, de base fonológica, mas com memória etimológica.

Anteriormente a esse período, a ortografia era estabelecida arbitrariamente, não existia uma norma que valesse para todas as pessoas e locais. Assim, a escrita do português é hoje alfabética porque as unidades gráficas representam basicamente unidades sonoras, mas é também de memória etimológica por ser composta de formas gráficas fixadas pela origem das palavras (FARACO, 2012).

Nas escolas brasileiras, aconteceu como nos outros países. No período anterior à década de 1980, quando a norma ortográfica da LP se fixou, o ensino da ortografia pautava-se numa concepção tradicional do aluno como sujeito passivo que recebe o conhecimento pronto e acabado e executa atividades de repetição e memorização (FIG. 13). A ele não era oferecida nenhuma oportunidade de conhecer o código e compreender o seu funcionamento. As atividades se resumiam em cópia de palavras e o aprendiz era incentivado apenas a decorar as regras e a aprender um conteúdo que lhe era imposto (OLIVEIRA, 2005).

Figura 13 – Concepção tradicional de ensino

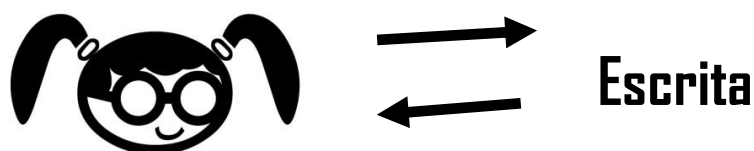


Fonte: Oliveira, 2005, p. 12.

Segundo Oliveira (2005), a partir da década de 1980, esse mesmo ensino passou a ser realizado sem nenhuma especificidade. Para a teoria construtivista, o simples contato do aluno com textos escritos seria suficiente para adquirir as habilidades de escrita (FIG. 14).

²³ Etimologia é a parte da gramática que trata da história ou origem das palavras e da explicação do significado de palavras através da análise dos elementos que as constituem. Por outras palavras, é o estudo da composição dos vocábulos e das regras de sua evolução histórica.

Figura 14 – Concepção construtivista de ensino

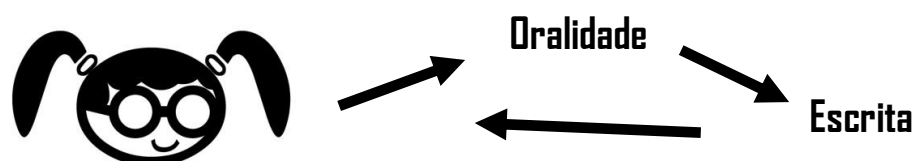


Fonte: Oliveira, 2005, p. 13.

Somente mais tarde, foi possível descobrir que nenhuma dessas concepções, se forem aplicadas de forma isolada, contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento do aluno para escrever. É preciso interação entre o conteúdo ensinado e os conhecimentos prévios dos estudantes para eles internalizarem as regras e o funcionamento da norma ortográfica. A primeira concepção desconsiderava o protagonismo do aprendiz e o conhecimento linguístico que ele já possui ao se comunicar através da fala. A segunda concepção não levava em conta que a escrita é um código composto de regras convencionais que precisam ser ensinadas para que o aluno aprenda (OLIVEIRA, 2005).

O autor defende a adoção de práticas valorativas de uma nova concepção de ensino e aprendizagem, que reconheça no aluno um sujeito ativo, capaz de refletir sobre a língua, interagindo com ela e com o sistema de escrita, sob a mediação do professor (FIG. 15).

Figura 15 – Concepção contemporânea de ensino



Fonte: Oliveira, 2005, p. 15.

Oliveira (2005) propõe, portanto, ações metodológicas objetivas e com enfoque na aprendizagem. Conhecer o nível do aluno para atuar pedagogicamente, utilizando atividades sistematizadas para cada dificuldade ortográfica, é uma alternativa que pode levar ao domínio da norma pela compreensão do sistema de escrita.

Pesquisas realizadas a partir da categorização dos “erros” ortográficos em textos da fase de apropriação da ortografia demonstram que é possível ajudar os alunos a ganharem confiança para escrever através da superação das dificuldades. No entanto, é necessário entender o que é o “erro” nesse processo. Conforme Rego (2007),

Os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas (REGO, 2007, p. 31).

Os “erros” de escrita não passam de tentativas do aluno em aprender. À medida que escreve, ele se utiliza do que já domina através da fala e das suas percepções sobre o sistema de escrita. Para a análise dos “erros” ortográficos, Morais (2007) propõe a categorização conforme os desvios e naturezas da ortografia da LP.

A categorização serve para o planejamento organizado e sistemático das aulas de modo a oferecer ao aluno o apoio necessário para atuar sob o SEA. Esse aprendizado é evolutivo, pois a criança levanta hipóteses sobre quais grafemas usar e, quando não acerta em suas escolhas, refaz suas hipóteses, construindo outros saberes até apropriar-se da norma. O professor colabora com o aluno ao apresentar pistas que contribuem com o processo (MORAIS, 2010).

A escrita é um sistema alfabético constituído de vogais e consoantes, cujas letras (grafemas) representam as unidades sonoras funcionais da língua (fonemas) que são abstratas; por isso trata-se de uma escrita alfabética e não fonética.

A “ortografia surge de um ‘congelamento’ da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita” de uma forma fixa (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 66). Foi criada para que as variações linguísticas ocorridas em curto espaço de tempo não interfiram no SEA, mantendo-o imutável através de regras próprias pré-definidas. Para os autores, não seria fácil para nenhum leitor ler palavras como *xicrete*, *arguma*, *ôtas* e *apareio*, a leitura ficaria cansativa. Morais (2007) afirma que

[...] as propriedades do objeto “norma ortográfica” operam respeitando aquelas já definidas pelo objeto “sistema de escrita alfabética”. Assim a partir das combinações de letras que este último permite e dos valores sonoros que eles assumem, a norma ortográfica cria outras restrições. (MORAIS, 2007, p. 17).

Em alguns casos, essas restrições pautam-se por regras, já em outros, são formas convencionadas a serem memorizadas. No conjunto do léxico da LP não há sempre regras para pautar os critérios de ortografia das palavras, há formas fixas sem nenhuma regra para as quais considera-se a memória etimológica. Ou seja, existem regras para umas palavras, mas para outras não. Os casos de regularidade e irregularidade fazem parte da “norma ortográfica” da LP, conforme ressalta Morais (2007):

Para concluir essa explicação, queremos esclarecer que concebemos o objeto “norma ortográfica” como o conjunto de convenções que fixa as normas sob as quais as palavras devem ser grafadas. (MORAIS, 2007, p. 17).

Daí a razão de não utilizarmos a expressão “norma ortográfica” como sinônimo de regra ortográfica, uma vez que o objeto da pesquisa é constituído de regularidades e irregularidades. Não cabe também o termo “sistema ortográfico” por não se tratar de um sistema notacional como o são os sistemas de escrita alfabética (português), silábica (japonês) e ideográfica (chinês) (MORAIS, 2007, p. 17).

[...] entendemos que a ortografia não constitui um sistema notacional, como o da escrita alfabética, mas sim, uma “norma” que respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados (MORAIS, 2007, p. 17).

Corroborando Morais (2007), afirmamos que o estudo da ortografia é muito importante para a apropriação da escrita. A alfabetização e o letramento se consolidam quando há oportunidades de se conhecer o seu funcionamento. É indispensável que o aluno esteja em um ambiente propício para a aprendizagem, mas também que compreenda o SEA como objeto de representação dos sons para se afastar da fala, anular a variação linguística em seus textos e escrever ortograficamente (MORAIS, 2012).

A seguir, as regularidades e irregularidades da ortografia da LP e como ensiná-las sob o prisma das teorias linguísticas.

1. 6. 1 Regularidades e irregularidades da ortografia da LP

A apropriação do SEA pela criança requer do professor o conhecimento de como esse sistema se organiza para, assim, ser capaz de entender as dificuldades do aluno e melhor sistematizar o ensino (FARACO, 2012; MORAIS, 2012).

O SEA é constituído de grafemas que representam os fonemas. Nele a escrita não representa a fala, pois os fonemas podem ter mais de uma pronúncia, dadas as variações dialetais, por isso trata-se de um sistema alfabético e não fonético. Admite o princípio da memória etimológica, composto de vocábulos cujas grafias são fixadas pela sua origem, p. e., escrevemos *monge* com -G, e não com -J, por ser uma palavra de origem grega; *pajé* é escrito com -J, e não com -G por ser de origem indígena. (FARACO, 2012).

Dessa forma, várias palavras do SEA relativizam o princípio alfabético. Ao fixar essas palavras pela sua etimologia, sua escrita se torna arbitrária, restando aos alfabetizandos, e aos alfabetizados, memorizar a palavra ou recorrer ao dicionário para grafá-las corretamente.

As palavras cuja escrita têm representação arbitrária, ou seja, se fixam na norma ortográfica pelo princípio etimológico, são consideradas casos de irregularidades. Para eles, o professor deve preparar atividades de memorização e mostrar para o aluno que, se tiver dúvida ao escrever essas palavras, deverá procurar o dicionário. Recomenda-se que o ensino das irregularidades seja reservado para depois da alfabetização, nos quatro últimos anos do EF (MORAIS, 2012; FARACO, 2012).

Não existe nenhuma regra que ajude a entender porque palavras como *cedo* e *hoje* são escritas com -C e -H respectivamente. Já em *carro* e *honra*, é possível, pela regra da ortografia, compreender que para grafarmos o /R/ entre vogais usamos sempre -RR e da mesma forma usamos -R caso o /R/ venha depois de consoante, como em *honra* (MORAIS, 2010).

O autor apresenta as relações entre a unidade gráfica e a unidade sonora como correspondências fonográficas regulares, que podem ser regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais, e as irregularidades.

Segundo Morais (2010), há dois aspectos importantes para se detalhar as regularidades e irregularidades: as regras para leitura e para a escrita são diferentes, p. e., a regra da letra -S para o som [z] quando aparece entre vogais. Tal regra só se aplica à leitura, por ela o leitor pronuncia corretamente a parte em que a correspondência letra-som a define. No entanto, não vale para o momento em que vamos escrever o som [z] em palavras como *mesa* ou *casa*. Não existe nenhuma regra que explique porque essas palavras são escritas com -S. Esse é um caso de irregularidade e é preciso memorizar a escrita da palavra.

Já as regularidades ortográficas apresentam correspondências letra-som que podem ser compreendidas, “porque existe um ‘princípio gerativo’, ou seja, uma regra que se aplica a várias (ou todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão” (MORAIS, 2010, p. 36). Segundo o autor, nas relações regulares diretas, um único som é representado por uma única letra (QUADRO. 1).

Quadro 1 – Regularidades diretas

Casos de regularidades diretas

Letras -P, -B, -T, -D, -F e -V (*pato, bode, tatu, dado, fivela* e *vaca* respectivamente).

Fonte: Morais (2010, p. 37). Adaptado.

Nas classificações feitas por Faraco (2012) e Morais (2010), as letras -T e -D podem assumir representações fonográficas distintas em regiões onde são pronunciadas como [tʃ] e [dʒ], além de [t] e [d] respectivamente, como na região onde se realiza esta pesquisa.

Morais (2010) define como regulares contextuais, as relações letra-som marcadas pelo contexto dentro da palavra. É possível, pelo conhecimento das regras ortográficas, escrever corretamente analisando a posição do fonema, cuja grafia é convencionalizada para sua representação.

Portanto, existem regras para cada contexto específico e estas podem ser aprendidas, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Regularidades contextuais

Casos de regularidades contextuais

Principais casos de correspondências regulares contextuais na ortografia da LP:

- ◆ o uso de -R ou -RR (*rato, porta, honra, prato, barata e guerra*);
- ◆ o uso de -G ou -GU (*garoto, guerra*);
- ◆ o uso de -C ou -QU, notando o som [k] (*capeta e quilo*);
- ◆ o uso de -J formando sílabas com -A, -O e -U (*jabuti, jogada ou cajuína*);
- ◆ o uso de -Z em palavras que começam com [z] (*zabumba, zinco* etc.);
- ◆ o uso de -S no início das palavras, antes de -A, -O e -U (*sapinho, sorte, e sucesso*);
- ◆ o uso de -O ou -U no final de palavras que terminam com [u] (*bambo, bambu*);
- ◆ o uso de -E ou -I no final de palavras que terminam com [i] (*perde, perdi*);
- ◆ o uso de -M, -N, -NH ou ~ para grafar as formas de nasalização (“*campo*”, *canto*, *mão* etc.).

Fonte: Morais (2010, p. 39). Adaptado.

Para Faraco (2012), as relações cruzadas previsíveis ou regularidades contextuais expõem uma regularidade relativa, pois dependem do contexto onde a unidade sonora ou a letra estão, ou ainda do elemento que segue a unidade gráfica. Nas relações cruzadas, uma mesma letra é usada para representar mais de um fonema, ou o mesmo fonema tem mais de uma letra representativa. Em *campo* e *limpo*, p. e., a letra -M em final de sílaba representa as vogais nasais em que as relações contextuais mantêm um grau de previsibilidade pelo contexto.

Decidimo-nos pela classificação feita por Morais (2010) para auxiliar na sistematização do ensino. O autor classifica outro grupo em que é possível, pela compreensão das regras, escrever com segurança, são as regularidades morfológico-gramaticais (QUADRO 3).

Quadro 3 – Regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Casos de regularidades morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos

Regularidades morfológico-gramaticais na formação de palavras por derivação:

- ◆ adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com -ESA no final (*portuguesa*);
 - ◆ substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com -EZA (*beleza, pobreza*);
 - ◆ adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com -ÊS no final (*português, francês*);
 - ◆ coletivos semelhantes a *milharal, carnaval* e *cafezal* terminam com -L;
 - ◆ adjetivos semelhantes a *famoso, carinhoso, gostoso* se escrevem sempre com -S;
 - ◆ substantivos terminados com o sufixo -ICE se escrevem sempre com -C (*doidice, chatice*);
 - ◆ substantivos derivados que terminam com os sufixos -ÊNCIA, -ÂNCA e -ÂNCIA também se escrevem sempre com -C ou -Ç ao final (*ciência, esperança e importância*).
-

Fonte: Morais (2010, p. 41). Adaptado.

Os morfemas ajudam a indicar as famílias gramaticais, que tanto podem aparecer na formação de palavras derivadas como na flexão dos verbos (QUADRO 4).

Quadro 4 – Regularidades morfológico-gramaticais nas flexões verbais

Casos de regularidades morfológico-gramaticais nas flexões verbais

Regras morfológico-gramaticais de flexões dos verbos que causam dificuldades:

- ◆ verbos da 3ª p. s. do passado (perfeito do indicativo) terminam com -U (*cantou, bebeu*);
 - ◆ verbos da 3ª p. p. no futuro do presente se escrevem com -ÃO (*cantarão, beberão*) e da 3ª p. p. dos tempos verbais se escrevem com -M no final (por exemplo, *cantam, bebam*)²⁴
 - ◆ verbos do imperfeito do subjuntivo terminam com -SSE (*cantasse, bebesse, dormisse*);
 - ◆ verbos no infinitivo terminam com -R (*cantar, beber, partir*);
-

Fonte: Morais (2010, p. 42). Adaptado.

Morais (2010, p. 42) afirma que não é sua intenção “esgotar todos os casos existentes, mas ilustrar a variedade de problemas que podemos ajudar nossos alunos a resolver, quando escrevem, se conseguirem compreender os princípios gerativos” da categoria gramatical das palavras. São necessários a compreensão e o uso seguro dos princípios gerativos das regularidades da ortografia da LP para o ensino de sua escrita. Por serem muitas, as regras ortográficas do SEA devem ser trabalhadas pouco a pouco e com atividades específicas que promovam a reflexão sobre cada uma delas a fim de serem compreendidas e internalizadas, observando-se o nível da turma nesse processo.

²⁴ “[...] ao contrário do que a escola ensina, a oposição não é só entre ‘futuro’ e ‘passado’, mas entre o futuro (do indicativo) e todos os demais tempos verbais” (MORAIS, 2010, p. 42).

Aos casos de imprevisibilidade das relações entre a unidade sonora e a letra, Faraco (2012) denomina relações cruzadas imprevisíveis ou totalmente arbitrárias, haja vista que podem apresentar uma dose de arbitrariedade como é o caso de *girar*. Nesse caso, o som /ʒ/ pode ser representado somente pela letra -J, quando for seguido das vogais -A, -O e -U, como em *jaca, laranja, jovem, jongo, juba e juntar*, mas pode ser representado tanto pela letra -J como pela letra -G quando vier seguido das vogais -I e -E como em *girar, jirau, geral e jenipapo*. Por isso a denominação do autor de totalmente arbitrárias para os casos classificados por Morais (2010) como irregularidades.

No Quadro 5, trazemos a lista das irregularidades ortográficas.

Quadro 5 – Irregularidades da ortografia da LP

Irregularidades da ortografia da LP²⁵

do “som do -S (*seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto*);
do “som do -G (*girafa, jiló*);
do “som do -Z (*zebu, casa, exame*);
do “som do -X (*enxada, enchente*).
o emprego do -H inicial (*hora, harpa*);
a disputa entre -E e -I, -O e -U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (*cigarro / seguro; bonito / tamborim*);
a disputa do -L com o -LH diante de certos ditongos (*Júlio e julho, família e toalha*);
certos ditongos da escrita que têm pronúncia “reduzida” (*caixa, madeira, vassoura*).

Fonte: Morais (2010, p. 43). Adaptado.

As relações irregulares requerem a memorização da grafia das palavras ou a pesquisa ao dicionário, porque elas não são regidas por nenhum princípio gerativo.

Na próxima subseção, tratamos das regularidades morfológico-gramaticais do tempo indicativo a que pertencem as subcategorias do objeto desta pesquisa.

1. 6. 2 Regularidade morfológico-gramatical: ortografia dos verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito, 3ª p. p. do futuro do presente e demais tempos verbais do indicativo

Morais (2010, p. 67) apresenta uma questão pertinente para o ensino da ortografia: “Além de compreender o “erro”, como auxiliar a criança a escrever ortograficamente?”. Partindo dessa questão e da proposta de ensino do autor, primeiramente, explicitamos os “erros”

²⁵ Grifos do autor.

ortográficos recorrentes na escrita espontânea das crianças pesquisadas na atividade diagnóstica. Os dados coletados apresentaram, de um modo geral, “erros” tanto de natureza regular como irregular.

Mediante análise, selecionamos as formas verbais flexionadas em 3ª p. s. em que a criança troca a terminação -U pelo -L ao grafar, p. e., “montol” ao invés de *montou*, caso de hipercorreção²⁶. A criança pode ter levantado a hipótese de que, se para escrever palavras com som final de -U como *papel, jornal e sal* ela utilizou a letra -L, situação semelhante ocorreria com a palavra *montou*. O aprendiz buscou, da sua experiência com a escrita, a forma correta de grafar a palavra, utilizando o -L com o som de -U que também aparece no final de sílabas.

Esse fenômeno é comum na escrita de iniciantes e requer o uso de estratégias que ajudem os alunos a refletirem sobre as palavras terminadas em -U e -L e, principalmente, sobre as regularidades ocorridas com todas as formas da 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo. Ao observarem a grafia de verbos na 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja terminação é -U, irão compreender que se trata de uma regra ortográfica da LP e poderão grafar com segurança a palavra *montou* e todas as outras da mesma categoria.

No caso das formas verbais flexionadas em 3ª p. p. do indicativo, por exemplo, *gostam*, notamos que, ao escrever, a criança troca a terminação -AM por -ÃO, grafando “gostão”. Temos aqui um caso de regularidade, em que a relação som-letra é de natureza morfológico-gramatical presente em verbos. No início da alfabetização, para escrever, as crianças buscam o som correspondente na fala. Sendo as pronúncias das terminações -ÃO e -AM idênticas, confundem as duas grafias, pois não conseguem distingui-las apenas pela observação da fala. A diferença que se dá na tonicidade da palavra é pouco perceptível para a criança. Pela regra ortográfica, a grafia de -ÃO é usada para as formas verbais flexionadas da 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (sílabas tônicas) enquanto que as outras formas da 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo se escrevem com -AM no final (sílabas átonas).

A troca feita pela criança ao escrever “gostão” ao invés de *gostam* mostra que é preciso indagá-la sobre a escrita das flexões verbais da 3ª p. p. a fim de que observe como se dá a ortografia dessas palavras.

Elaboramos uma sequência didática com atividades que oportunizam às crianças observarem casos como esse e refletirem sobre a ocorrência ortográfica, explicitando o seu ponto de vista e compreendendo a regra (MORAIS, 2010).

²⁶ Hipercorreção é um “fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 28).

A seguir, apresentamos propostas de ações metodológicas e a perspectiva teórica para o trabalho com jogos.

1. 6. 3 Propostas para um ensino sistemático e reflexivo da ortografia

Segundo Moraes (2010), atividades reflexivas e diversificadas promovem a reflexão e a explicitação dos conhecimentos e das hipóteses das crianças. Isso pode ser feito através de debates orais e textos escritos. Além dessas estratégias, há outras que propiciam a aprendizagem da norma ortográfica. A ação metodológica planejada com sistematicidade contribui para a garantia de um aprendizado efetivo. O autor apresenta variadas propostas de atividades sobre as ocorrências ortográficas que estimulam a explicitação das hipóteses pela criança.

- a) **Classificação de palavras reais**²⁷: Sistematização do aprendizado a partir da organização em conjuntos de palavras que contenham a dificuldade ortográfica focalizada. As palavras podem ser pesquisadas pelos alunos em jornais e revistas, apresentadas em cartelas, ou escritas no quadro-negro para os alunos organizarem em seus cadernos. Pode-se apresentar um quadro com o número de colunas correspondentes à classificação pretendida ou deixar que as próprias crianças decidam como organizar as palavras (MORAIS, 2010).
- b) **Classificação de palavras inventadas**: Com o propósito de ajudar o aluno a “focalizar sua reflexão sobre os aspectos ortográficos regulares”, o autor propõe atividades com palavras inventadas, as quais o aluno não poderá recorrer à memória para grafá-las, tendo que analisar as correspondências letra-som de forma cuidadosa para ver como irá pronunciá-las no momento da leitura (MORAIS, 2010, p. 101).
- c) **Produção de palavras reais**: São propostas diferentes alternativas para a produção de palavras com a dificuldade ortográfica focalizada, por exemplo: lembrar e anotar livremente palavras que tenham a mesma correspondência letra-som, repostas de cruzadinhas de palavras com a dificuldade focalizada e formação de palavras com as combinações enfocadas a partir de sílabas escritas em cartelas (MORAIS, 2010).
- d) **Produção de palavras inventadas**: formação de palavras que não existem na LP, empregando correspondências som-grafia pré-determinadas. O professor pode realizar a atividade coletivamente para depois propô-la em dupla ou em grupos. É uma atividade de grande interesse das crianças (MORAIS, 2010).

²⁷ Grifos do autor.

- e) **Ditado interativo:** Cumpre o papel de verificar os conhecimentos que a criança já tem da ortografia da LP, levando-a a refletir sobre o que está escrevendo. Dita-se um texto conhecido para a turma de forma que os alunos possam focalizar e discutir as questões de ortografia selecionadas pelo professor que faz pausas enquanto dita e indaga os alunos sobre a escrita das palavras que têm a dificuldade focalizada. O professor explica que esse ditado é realizado com o fim de se refletir sobre dificuldades ortográficas (MORAIS, 2010).
- f) **Releitura com focalização:** A exemplo do ditado interativo, o professor lê com a turma um texto conhecido pelos alunos e faz interrupções para discutir sobre a grafia de certas palavras (MORAIS, 2010).
- g) **Reescrita com transgressão ou correção:** O professor propõe aos alunos a transgressão de palavras com as dificuldades focalizadas a fim de provocar a reflexão sobre a ortografia, ou a correção de acordo com as regras ortográficas, de palavras escritas com “erros” ortográficos. Os alunos são estimulados a transgredir mentalmente a escrita das palavras e a registrar “errando de propósito” (MORAIS, 2010, p. 92).

1. 7 O jogo no universo infantil da sala de aula

Bizzoto, Aroeira e Porto (2010, p. 127) oferecem subsídios teóricos sobre o uso de jogos na etapa inicial de alfabetização. Os jogos, segundo elas, “exercitam a memória, desenvolvem o conhecimento lógico-matemático e criam ainda situações concretas da necessidade de leitura e escrita”. Com os jogos, as crianças são estimuladas de forma lúdica e desafiante, despertando o interesse para a realização das atividades. Através da orientação do professor, as regras podem ser discutidas, reformuladas e adaptadas aos interesses e à capacidade dos alunos. Outros jogos podem ser criados na sala de aula com o envolvimento e valorização das ideias do grupo.

Por ser a infância um tempo marcado pelas brincadeiras, em que as crianças interagem entre si na descoberta do mundo, o uso do jogo tem grande valor no espaço da sala de aula. Smole, Diniz e Cândido (2007) apregoam que a interação entre os alunos é um dos mais importantes fatores que contribuem para a aprendizagem. A participação nas atividades, bem como a cooperação, o respeito mútuo e a crítica são bastante desenvolvidos nos momentos em que as crianças discutem e dialogam sobre o jogo.

Entre outras finalidades, o jogo na sala de aula provoca reflexões, ao mesmo tempo que potencializa a ludicidade própria da criança. Seus objetivos variam desde a propiciar

oportunidade para a brincadeira descontraída, até a despertar a operatividade dos alunos. Outros aspectos como a sensibilidade, a criatividade e a sociabilidade também estão incluídos no rol de benefícios proporcionados pelo jogo no desenvolvimento da criança (SANTOS, 2011).

Starepravo (2009, p. 19) afirma que “o uso de jogos e brincadeiras como estratégias de ensino na escola é uma ideia bastante difundida”. A autora ressalta o caráter cognitivo dos jogos. Ao levantar hipóteses e testar a sua validade, a criança modifica seus esquemas de conhecimento, avançando na aprendizagem. Pelas regras do jogo, os alunos se envolvem em conflitos que são oportunidades de crescimento social e de desenvolvimento da sua autonomia.

Nesse contexto, a organização da sala de aula tem um valor preponderante, pois ela é o espaço das trocas de experiências, discussões e interações entre as crianças e o professor. Se o ambiente é positivo e desperta o interesse da criança, também irá servir como um estimulador da aprendizagem (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).

Segundo as autoras, ao optar em trabalhar com o jogo, o professor deve pensar sobre ele e planejar como será a sua aplicação e o tempo de exploração para que os alunos aprendam. A forma de apresentação do jogo pode ser feita pelo próprio professor ou através da leitura das regras pelos alunos. Cabe ao professor analisar a estratégia que melhor se encaixe à sua turma.

Smole, Diniz e Cândido (2007) propõem a organização de grupos de dois a quatro alunos e que os critérios para formação dos mesmos tanto podem ser a livre escolha dos alunos como do professor. Nesse último caso, o professor analisará os critérios que levem à participação dos alunos fazendo as intervenções que possibilitem resultados de atuação diferentes.

O barulho durante o jogo é inevitável, devido ao envolvimento dos alunos que conversam sobre as questões do jogo. As combinações feitas anteriormente ajudam a manter o ambiente tranquilo, podendo o professor intervir se vier a ocorrer algum tumulto (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007).

Com relação ao tempo, um mesmo jogo deve ser jogado mais de uma vez e por mais de um dia, “permitindo ao aluno, enquanto joga, apropriar-se de estratégias, compreender regras, aprimorar raciocínios e linguagens” (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 19). As autoras destacam a importância de ações como conversar sobre o jogo, produzir registro a partir dele e problematizá-lo para uma maior exploração e para criar novas possibilidades de aprendizado.

Segundo as autoras, o jogo é uma atividade para ser feita com dois ou mais jogadores, que deve ter como meta a realização de um objetivo, que dará a vitória para um dos participantes. Além disso, deve permitir aos alunos assumirem papéis interdependentes, opostos

e cooperativos, com regras previamente combinadas e possibilitar o uso de estratégias significativas para os jogadores.

1. 7. 1 *Gamificando a aprendizagem*

Segundo Domingues (2018), a valorização cultural dos jogos digitais tem levado a amplas pesquisas e discussões sobre a utilização dos jogos em situações de aprendizagem. Quer seja para entretenimento quer seja para outras finalidades mais “sérias”, como as atividades denominadas *serious games*, os jogos ativam o estado de ludicidade e motivação dos participantes para a realização de tarefas que demandem empenho pessoal.

O autor afirma que os *serious games* constituem-se em processos de *gamificação* apesar de não terem uma estrutura de jogo, mas que, ao serem utilizados elementos do jogo, contribuem para a aprendizagem. Os *serious games* e a *gamificação* possuem o mesmo objetivo: “propiciar motivação intrínseca para atividades cuja motivação é extrínseca a um determinado objetivo” (DOMINGUES, 2018, p. 19).

A *gamificação* é uma estratégia lúdica para o conteúdo que se pretende ensinar, podendo ser utilizada para a realização de atividades consideradas maçantes e alcança as dimensões emotiva, social e cognitiva. As necessidades motivacionais são distintas e dependem do perfil de cada pessoa (FUCHS, 2018; CLEMENTI, 2014). Portanto, segundo Luz (2018), o professor deve considerar os mecanismos motivacionais que garantem o interesse pelo jogo:

1. Aprendizado: jogamos porque gostamos de aprender.
2. Desafio: desafios criam espaços de significação em determinadas atividades antes sem sentido, e isso nos atrai.
3. *Feedback*: os jogos, ao contrário da vida, nos dão *feedbacks* rápidos e claros.
4. Significado épico: empresto aqui o termo de Jane McGonigal (2001), pois realmente gostamos de nos sentir importantes em nossas buscas.
5. Prazer autotélico: jogamos porque jogar é gostoso por si só. (LUZ, 2018, p. 40).

Ao considerar esses cinco motivos, o autor define a motivação intrínseca²⁸ como essencial para garantir o envolvimento no jogo, capaz de levar o jogador a experimentar o prazer autotélico quando o jogo é bem equilibrado (LUZ, 2018).

²⁸ Impulso interno provocado pelo prazer intrínseco que, segundo Luz (2018, p. 41), “diz respeito ao fato de jogarmos porque isso é divertido e está diretamente ligado ao fato de o jogo ser uma atividade essencialmente voluntária”.

Segundo Busarello (2018, p. 119), “o ato de jogar envolve a área cognitiva do indivíduo ao passo que sua sistemática estabelece um conjunto complexo de regras orientadas a partir de tarefas e etapas menores”. Na tentativa de vencer a tarefa, o indivíduo atinge níveis de habilidade mais avançados que o ajudam a resolver o ciclo. Pelo jogo, são ativadas as áreas cognitiva, emocional e social do indivíduo. Portanto, o jogo deve oferecer todas as informações para que os objetivos sejam alcançados (BUSARELLO, 2018).

Busarello (2018) afirma que o reconhecimento dos sentimentos positivos pelos participantes contribui para eliminar a ansiedade e que, portanto, são muito importantes para o jogo e para o sucesso na execução das tarefas, pois geram experiências que são divertidas.

Na área social, o jogo por si só implica interação e relacionamento entre jogadores e é capaz de explorar tanto a colaboração quanto a concorrência. Essa última tem dimensões construtivas e destrutivas para as quais os criadores dos jogos devem ficar atentos. Experiências com competições que causam diversão e que são planejadas para elevar as relações interpessoais dos jogadores de forma positiva são construtivas. Contrariamente, “quando o resultado da competição é prejudicial para ao menos um dos integrantes” a concorrência passa a ser destrutiva (BUSARELLO, 2018).

O autor salienta a necessária utilização desses conceitos no momento de criação de jogos educativos para uso de estratégias de aprendizagem a fim de potencializá-los como instrumentos motivadores. Afirma que “ambientes que interagem com as emoções e os desejos dos usuários são eficazes para elevar os níveis de engajamento” e que combinar as motivações intrínseca e extrínseca no jogo afasta o tédio e o desinteresse (BUSARELLO, 2018).

Para Busarello (2018), o uso das recompensas extrínsecas pode destruir as motivações intrínsecas e afetar o interesse do indivíduo. O professor deve atentar para a escolha dos artefatos e valorizar os três elementos imprescindíveis para o processo de motivação: o desafio, a fantasia e a curiosidade. O primeiro influencia na maneira como o jogador percebe as partes do jogo; a fantasia se relaciona ao ambiente mental criado pelo jogo e que não faz parte da experiência real do participante e a curiosidade acontece quando o jogo, em um ambiente excitante, traz informações difíceis, mas bem estruturadas (BUSARELLO, 2018).

Segundo Alves, Minho e Diniz (2014) algumas ações que extrapolam a utilização de recompensas são necessárias para se garantir a eficácia do jogo nas aulas:

- interação com os *games*: ao interagir com jogos em diferentes plataformas, o professor familiariza-se com o funcionamento dos jogos facilitando a sua compreensão;

- conhecimento do público: é importante saber as características dos jogadores, faixa-etária, hábitos e rotina;
- definição do escopo: saber qual é a área ou quais são as áreas do conhecimento envolvidas, habilidades a serem desenvolvidas, objetivos e outros aspectos relevantes;
- compreensão do problema e do contexto representado no jogo: fazer associações entre o que é explorado no jogo e os problemas da realidade que ele ajuda a resolver;
- definição da missão ou objetivo do jogo: buscar a clareza do que se pretende com o desenvolvimento do jogo, aonde se quer chegar;
- desenvolvimento da narrativa do jogo: pensar sobre a história que se quer contar, analisando a sua aderência ao tema e ao contexto explorado;
- definição das tarefas e da mecânica do jogo: refletir sobre as regras e sobre o tempo de duração das tarefas e do jogo;
- definição dos recursos: é o momento de pensar nos recursos e fazer um planejamento detalhado de tudo o que irá precisar;
- revisão da estratégia: observar cada um dos itens anteriores cuidadosamente, ver o alinhamento do tema à narrativa, se irá engajar os alunos e se está de acordo com as tarefas que devem ser diversificadas, se as tarefas poderão ser executadas e se as regras estão claras, se os recursos e a agenda estão adequados ao público-alvo.

Pereira (2019) recomenda a avaliação técnica e pedagógica da atividade *gamificada* para se ter sucesso na sala de aula, considerando o objetivo que se espera alcançar. Para Mattar (2018), em geral, a *gamificação* visa ao comportamento e à atitude dentro do contexto do aprendiz como, p. e., o envolvimento ou até mesmo o interesse em uma dada aprendizagem.

Nesse sentido, “a *gamificação* pretende influenciar um comportamento ou uma atitude relacionada à aprendizagem”, podendo coexistir a um plano de aula consistente e colaborar de forma efetiva com o aprendizado dos alunos (MATTAR, 2018, p. 156).

No próximo capítulo, apresentamos o contexto, participantes, método e metodologia desta pesquisa, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 172), “toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas”.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos sobre a pesquisa-ação, que é a metodologia adotada e sobre os métodos e técnicas utilizados nesta pesquisa. Apresentamos a caracterização da escola, contexto da pesquisa e uma descrição da coleta de dados a partir da observação dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos em suas produções escritas espontâneas na fase diagnóstica e na fase após a aplicação da proposta de ensino para o aprendizado da norma ortográfica das formas verbais flexionadas do modo indicativo terminadas em -U, -ÃO e -AM, conforme objeto desta pesquisa.

Segundo Gil (2008, p. 31), “[...] tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.”, se distanciando da objetividade científica clássica das ciências naturais. Nesta pesquisa, o professor interage com os alunos, aplicando a atividade diagnóstica e os questionários para depois desenvolver, com base na pesquisa bibliográfica realizada, a proposta de ensino delineada.

Esse método constitui uma alternativa quando se deseja obter resultados socialmente relevantes por ser o mais adequado ao contexto da escola e aos participantes, que são os alunos, em um constante envolvimento com a pesquisadora, a professora. A pesquisa é colaborativa, pois se desenvolve à medida que o significado vai sendo construído a partir das experiências com a formação docente e a colaboração dos alunos (GIL, 2008).

Quanto à metodologia, a pesquisa é quanti-qualitativa e exploratória. Na pesquisa quantitativa, segundo Gunther (2006, p. 207), o pesquisador pode “utilizar uma abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno” investigado. Dessa forma, classificamos numericamente os “erros” ortográficos dos alunos e fizemos uma tabulação dos resultados obtidos em cada uma das categorias e subcategorias, conforme proposto por Morais (2010), para levantamento percentual, cuja análise serviu para diagnosticar o domínio ortográfico dos aprendizes.

Buscando conhecer as características socioeconômicas e culturais dos alunos para maior compreensão do processo e dos resultados da pesquisa, elaboramos dois questionários que consistem, segundo Gil (2008, p. 121), “basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. A análise percentual dos dados obtidos nos questionários contribuiu para conhecermos os participantes e para analisarmos os resultados e as hipóteses levantadas.

A pesquisa também é qualitativa, método que permite análise de dados não mensuráveis numericamente, mas que podem ser identificáveis no contexto da pesquisa de forma reflexiva que, de acordo com Gil (2008), atende a procedimentos analíticos como na pesquisa-ação em que tais procedimentos podem ser definidos previamente sem fórmulas ou receitas para orientar o pesquisador e depende muito da sua capacidade e do seu estilo para realizar a pesquisa (GIL, 2008). Por ela, o pesquisador observa a realidade para investigação de fatos, atua na situação investigada e desempenha um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLENT, 1986).

Neste caso, ao mesmo tempo em que realiza a pesquisa bibliográfica, a pesquisadora interfere na realidade da sala de aula, aplicando os conhecimentos investigados a fim de contribuir com o aprendizado dos alunos e de disseminar propostas de práticas bem-sucedidas.

Nesse contexto, a pesquisa-ação é desenvolvida de forma colaborativa e visa à obtenção de dados científicos sobre o aprendizado da ortografia como meio de se apropriar do SEA, sendo os participantes os seus principais atores.

A pesquisa realiza-se a partir da observação direta da pesquisadora, verificando o que os aprendizes sabem sobre a ortografia e, uma vez identificada a dificuldade mais recorrente, aplica-se uma proposta de ensino que possibilite aos alunos a reflexão para obtenção de melhores resultados em seus textos espontâneos. É composta de duas fases: a primeira fase é a diagnóstica e a segunda fase envolve a aplicação da proposta de ensino e a sua avaliação. O diagnóstico permite à pesquisadora conhecer a realidade e saber qual é o desempenho dos alunos para escrever de acordo com a norma ortográfica do SEA da LP. Nessa fase, realizam-se a descrição e a análise da produção de textos espontânea dos alunos, que serviu para diagnosticar o domínio ortográfico da turma, e selecionar o objeto de estudo da pesquisa. A segunda fase é de após a aplicação da proposta de ensino, são feitas a descrição e análise de dados extraídos de outra produção textual dos alunos a fim de se alcançar os resultados da pesquisa.

Por lidar com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unimontes e aprovado sob o número 00599118.9.0000.5146 (ANEXO A). A seguir, apresentamos o contexto da pesquisa.

2. 1 A escola

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Zoé Machado, à rua Eurico Tolentino de Oliveira, nº 46, na cidade de Jaíba, em Minas Gerais. A escola possui um espaço amplo, com

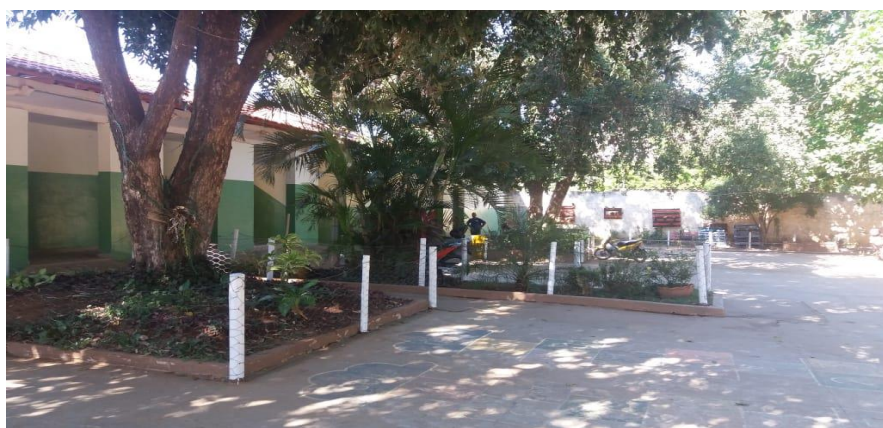
22 salas de aula, secretaria, sala de supervisão e orientação pedagógicas, laboratório de informática, biblioteca, 11 banheiros, uma quadra coberta, pátio na frente e no fundo, além de cantina, laboratório de ciências e refeitório.

A escola atende estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, oriundos dos bairros próximos e da zona rural do município. O quadro docente é formado por 110 funcionários, aproximadamente.

A grande maioria dos alunos é de classe média-baixa e filhos de trabalhadores. Ao todo são 1304 alunos matriculados. Atende a 14 turmas dos anos iniciais do EF, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Fazem parte da escola algumas turmas do ensino médio atendidas em uma comunidade quilombola que fica a aproximadamente 30 quilômetros da sede que atende como anexo da escola sede em uma escola municipal²⁹.

Na Figura 16, apresentamos uma imagem da fachada da Escola Estadual Zoé Machado.

Figura 16 – Fachada da Escola Zoé Machado



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o aluno é visto como sujeito da sua identidade e das condições de ações coletivas, em que os projetos ganham vida e deixam de ser “embalagens técnicas”, para transformar este projeto em compromisso com a formação total para a vida em sociedade, valoriza as capacidades individuais na formação da consciência coletiva para o bem comum.

O PPP registra a pouca participação dos pais na vida escolar dos alunos. Os pais ou responsáveis permanecem fora de casa por longos períodos do dia para trabalhar, prejudicando

²⁹ Relato pessoal da atual supervisora da escola.

o desenvolvimento integral dos alunos que não podem contar com o total apoio na educação escolar dos filhos. Grande parte dos alunos da escola são beneficiários do Bolsa Família.

Dentre os projetos realizados pela escola destacam-se o Sarau Poético e a Feira de Ciências, além dos Clubes de Leitura realizados nas turmas dos anos iniciais para socialização das leituras literárias dos alunos, com dramatizações, coreografias, declamações de poesia e outros.

2. 2 Perfil dos participantes

Os alunos participantes da pesquisa, na fase diagnóstica, faziam parte de uma turma de 2º ano do EF da escola e, na fase de aplicação da proposta de ensino, cursavam o 3º ano, etapa para a qual os alunos avançaram no decorrer de um ano. A turma é formada de 27 alunos, a maioria estuda na Escola Estadual Zoé Machado desde o 1º ano do EF. Devido aos vários remanejamentos ocorridos no decorrer de um ano, selecionamos para a pesquisa apenas os alunos que participaram das duas fases da pesquisa, um universo de 20 alunos, cujos dados pesquisados na fase diagnóstica, através dos questionários, foram considerados na elaboração da proposta de ensino.

Trata-se de uma turma participativa, as crianças são curiosas e ativas. Todas já alcançaram a fase alfabética do processo de apropriação da escrita e precisam avançar na compreensão e domínio da ortografia da LP. Interessam-se pela leitura literária e se envolvem nas atividades orais, escritas e de leitura com facilidade. De um modo geral, os pais são presentes e acompanham os filhos, atendendo positivamente quando solicitados.

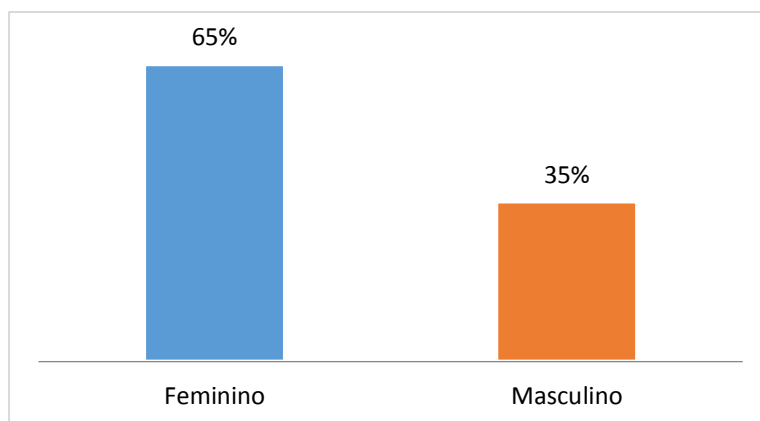
Ao observar que as crianças já conseguiam escrever seus próprios textos, estruturando com coerência as suas ideias, percebemos que existiam muitas dúvidas com relação à grafia das palavras. Os “erros” ortográficos consistiam, portanto, em um problema para a produção escrita das crianças devido ao número elevado de “erros”.

Para a pesquisa, foram selecionadas as produções, questionários e atividades dos alunos participantes das duas etapas, diagnóstica e após a aplicação da proposta de ensino, haja vista que houve remanejamento na turma no decorrer de um ano. Através dos questionários socioeconômicos e culturais (APÊNDICES A e B), foi possível traçar o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

A seguir, descrevemos e analisamos os resultados dos questionários omitindo dados pessoais dos mesmos, conforme prevê o CEP.

Com relação ao fator sexo, 65% dos alunos da amostra pesquisada são do sexo feminino e 35% do sexo masculino (GRÁFICO 1).

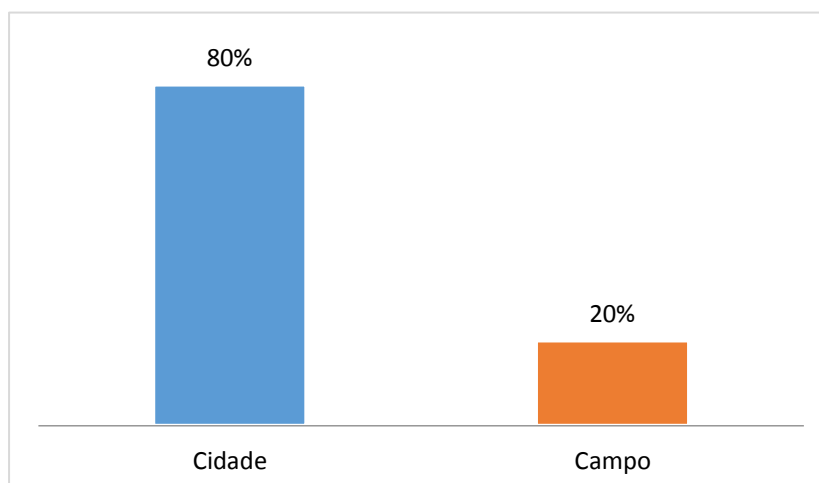
Gráfico 1 – Sexo dos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

No Gráfico 2, demonstramos que 20% dos alunos moram no campo e 80% moram na cidade. Os alunos do campo residem em áreas distantes do município e utilizam o transporte escolar para se deslocarem até a escola.

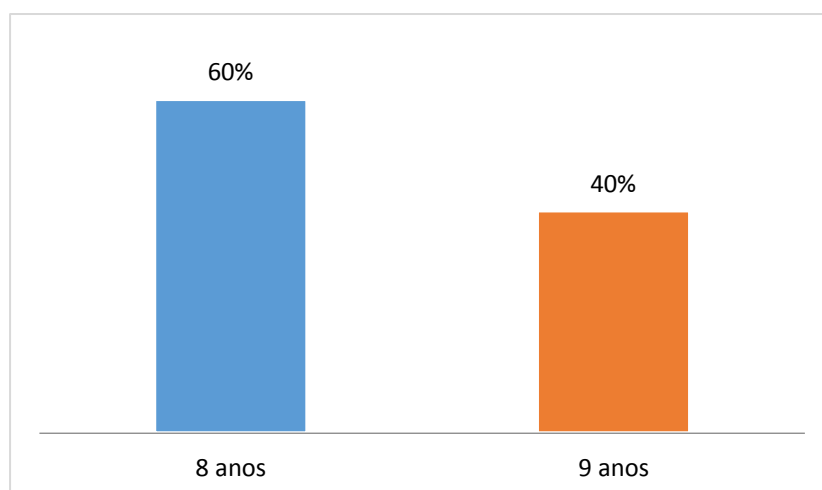
Gráfico 2 – Moradia dos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Nenhum dos alunos apresenta defasagem série/idade. Tendo passado pela educação infantil, as crianças frequentam a escola na idade certa, e têm o mesmo nível nesse quesito. Com relação à faixa etária, 60% têm oito anos e 40% têm nove anos como mostra o Gráfico 3.

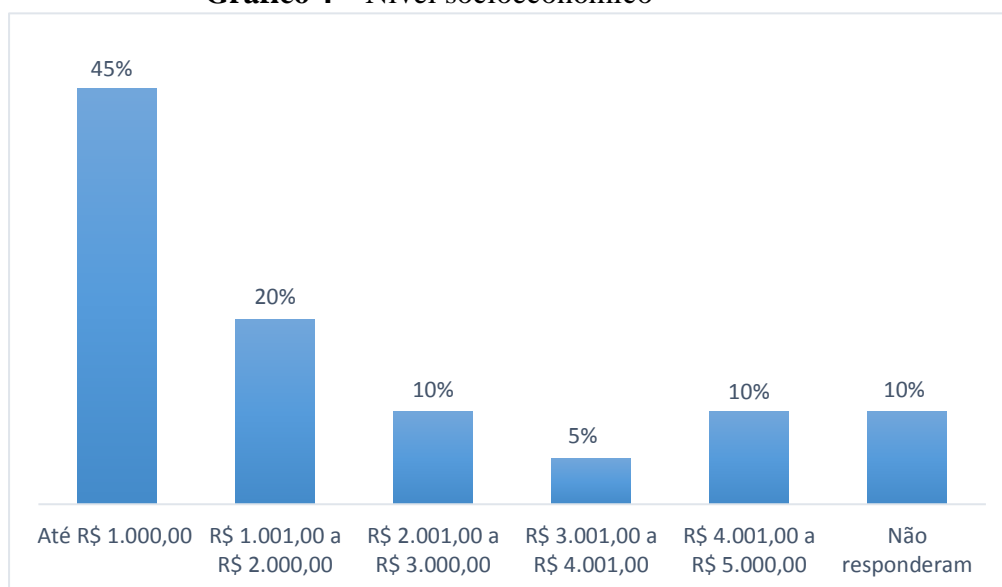
Gráfico 3 – Faixa etária dos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Detectamos o nível socioeconômico baixo da turma, 45% das famílias recebem até R\$ 1.000,00; 20% recebem de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00; 10% recebem de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00; 5% das famílias têm uma renda entre R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00; 10% recebem de R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00; e 10% não responderam ao quesito renda familiar (GRÁFICO 4).

Gráfico 4 – Nível socioeconômico

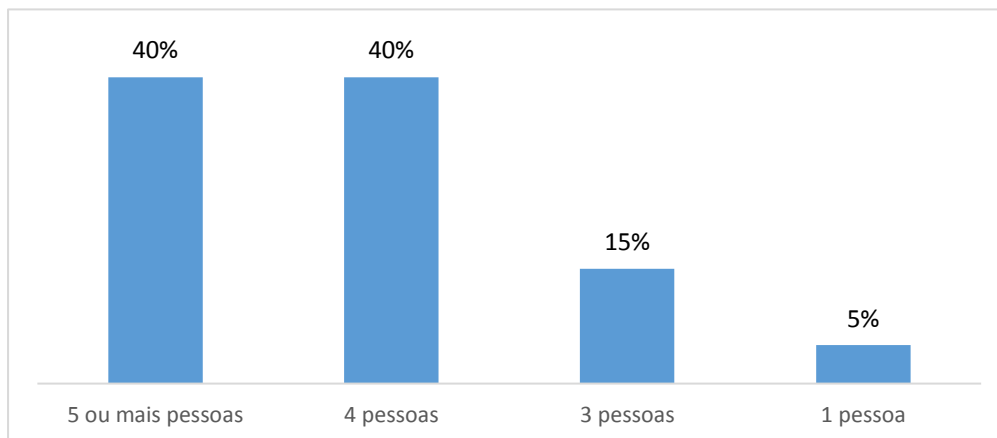


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Há alunos que participam de programas de educação integral na própria escola no contra turno das aulas regulares ou em outras instituições. Geralmente, são filhos de pais que saem cedo para trabalhar e não têm com quem deixar as crianças. Com relação ao número de pessoas

que moram com os alunos, obtivemos os totais representados no Gráfico 5 em que, 40% moram com 5 pessoas ou mais na mesma casa, 40% vivem com mais 4 pessoas, 15% moram com 3 pessoas e 5% moram com 1 pessoa.

Gráfico 5 – Número de pessoas que moram com os alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

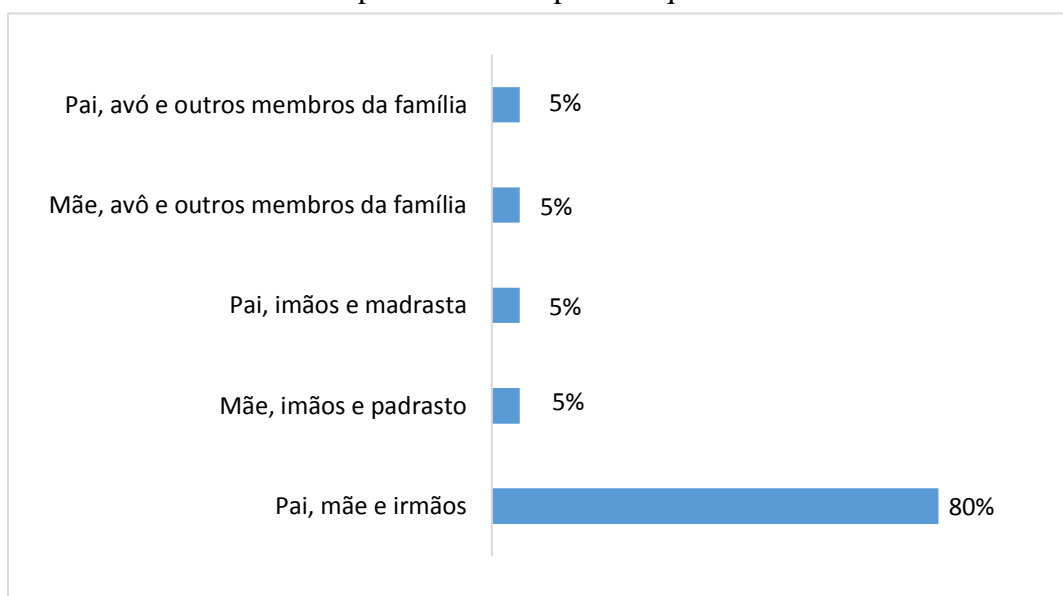
Observamos que, na sala de aula, os alunos não têm dificuldades de conviver com os colegas e nem de dividir materiais e lanche. As crianças costumam brincar juntas e se mostram tolerantes entre si, ajudam os colegas nas atividades e trabalham em grupos.

A família tem um papel essencial na vida escolar dos alunos. Crianças cujos pais participam das reuniões e acompanham a criança na escola são encorajadas a realizar as atividades escolares e demonstram mais confiança nas relações com a professora e os colegas.

Por outro lado, a convivência com os pais e os irmãos contribui para o desenvolvimento da criança. Nos casos de problemas com o desenvolvimento escolar dos alunos, os quais não consegue resolver sozinha, ao buscar o apoio da família, a professora obtém resposta positiva e consegue lidar melhor com os conflitos e problemas.

Com relação ao grau de parentesco dos entrevistados e as pessoas que moram com eles, percebemos que a família mantém os laços familiares entre pai, mãe e irmãos. Uma pequena parte não mora com o pai e a mãe ao mesmo tempo. Constatamos que 80% dos alunos moram com a mãe, o pai, e os irmãos; 5% moram com a mãe, os irmãos e o padrasto; 5% moram com o pai, os irmãos e a madrasta; 5% moram com a mãe, a avó e outros membros da família; e 5% moram com o pai, a avó e outros membros da família (GRÁFICO 6).

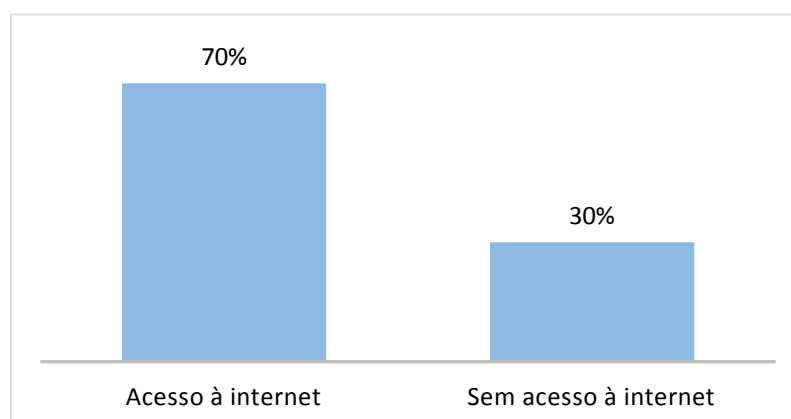
Gráfico 6 – Grau de parentesco das pessoas que moram com os alunos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Sobre o acesso à *internet*, constatamos que 70% dos alunos têm acesso à *internet* através do celular ou do computador e que 30% não têm acesso à *internet*. O Gráfico 7 demonstra a porcentagem de alunos que têm acesso à *internet* em suas residências.

Gráfico 7 – Acesso à *internet* através do computador/celular



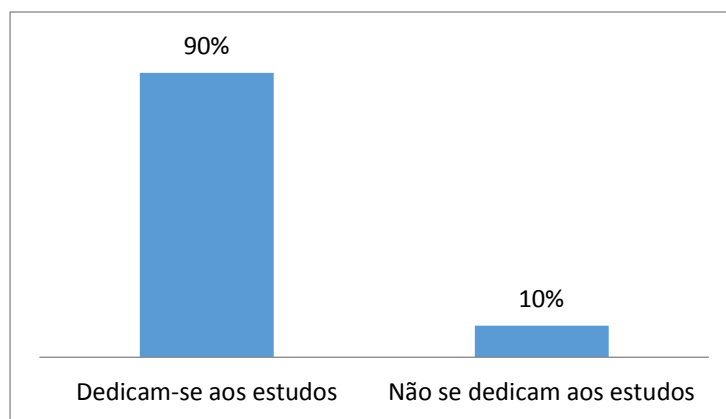
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

A *internet* trouxe novas formas de ensino e aprendizagem e de interação entre pais, professores e alunos. Através das redes sociais, contribui para o esclarecimento de dúvidas e solução de problemas, discussão de ideias e comportamentos dos alunos na sala de aula e busca de informações, como fonte de pesquisa. Comumente, os alunos trazem para a sala de aula contribuições adquiridas ao acessarem o mundo virtual.

Por outro lado, o uso desenfreado da *internet* na fase escolar pode afastar os alunos dos estudos e gerar desinteresse pela escola. Cabe aos pais orientarem os filhos e estabelecerem limites para esse tipo de atividade.

Com relação à dedicação dos alunos aos estudos em casa, a pesquisa demonstrou que 90% dos alunos se dedicam quando estão em casa e apenas 10% declararam que não se dedicam aos estudos quando estão em casa, conforme aponta o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Dedicação aos estudos em casa



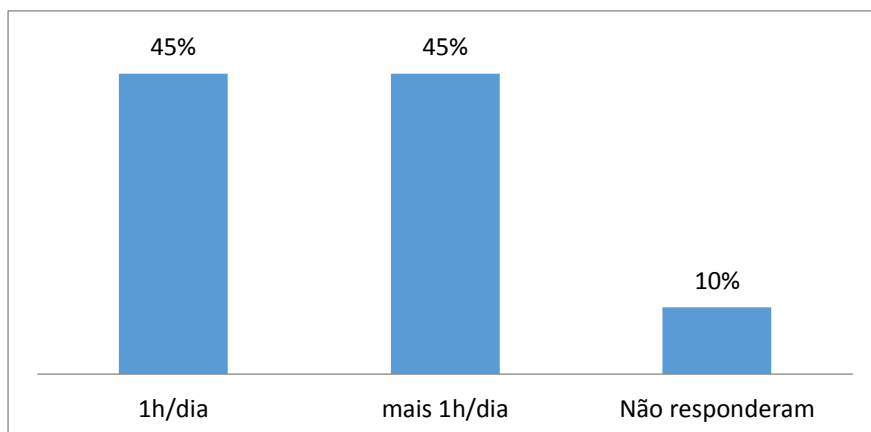
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Ao realizar as tarefas de casa, os alunos revisam o que foi estudado na sala de aula, relembando o que aprenderam e tirando eventuais dúvidas. Além disso, se preparam para as provas, aumentando a segurança para resolver situações-problema ligadas ao conteúdo.

Avaliamos que o tempo para assistir à televisão e para os jogos eletrônicos precisam ser controlados pelos pais para que os alunos não deixem de realizar as tarefas escolares e nem fiquem com a mente cansada. Esses fatores podem ocasionar falta de interesse em ler, escrever ou realizar outras atividades relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Embora seja inevitável o uso desses aparelhos, é muito importante que os pais ou responsáveis acompanhem de perto e avaliem a hora de começar e também a hora de terminar.

No Gráfico 9, 45% fazem uso da TV ou de jogos eletrônicos por menos de uma hora ao dia e 45% por mais de uma hora, 10% dos alunos não responderam.

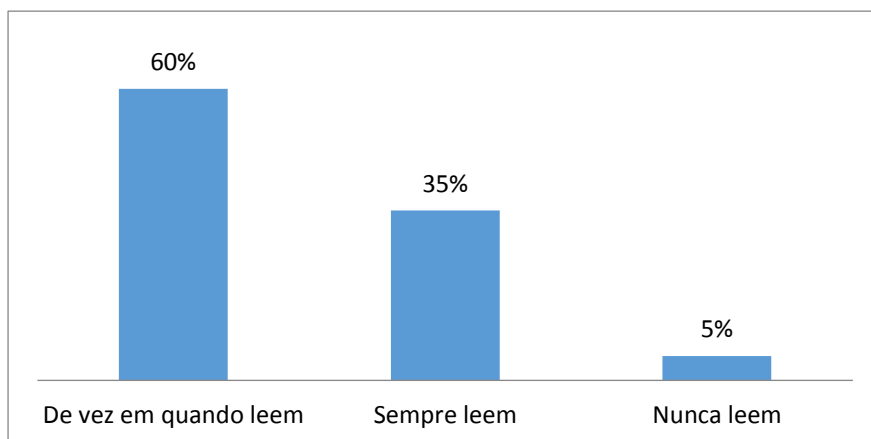
Gráfico 9 – Tempo gasto com a TV ou jogos eletrônicos



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Martins e Marsiglia (2015, p. 84) preconizam que a literatura infantil “propicia o intercâmbio da cultura literária, contribuindo para o desenvolvimento do leitor mirim”. De acordo com o Gráfico 10, 60% dos alunos leem de vez em quando livros literários ou HQ, 35% leem sempre e 5% dos alunos nunca leem.

Gráfico 10 – Frequência da leitura de textos literários e HQ



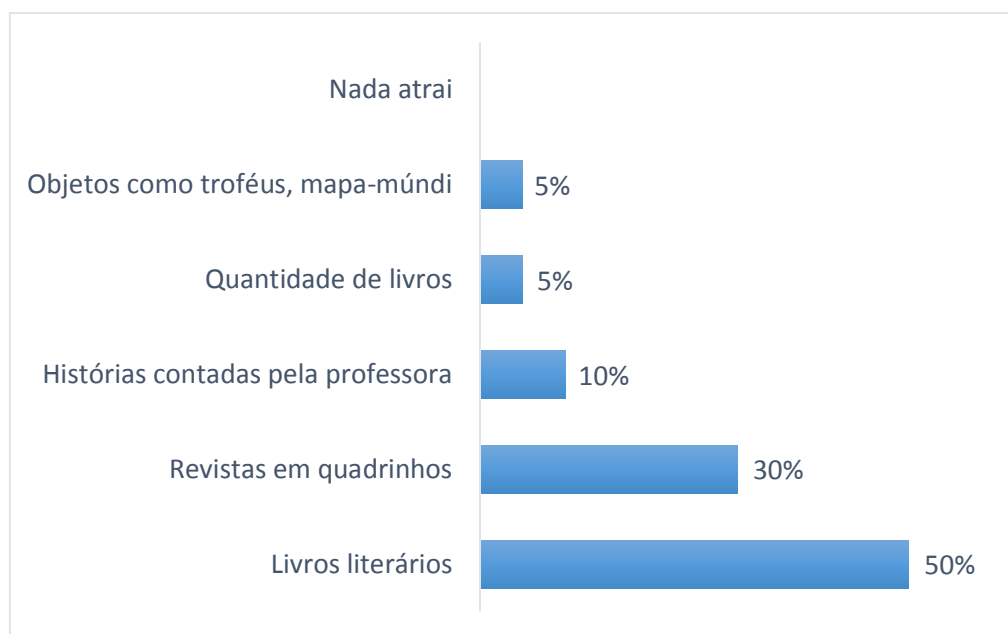
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

A biblioteca escolar é um espaço privilegiado para a formação leitora do aluno e serve para despertar o prazer pela leitura. Boas experiências vivenciadas nela desenvolvem a linguagem, pois os leitores conversam entre si sobre os livros lidos, trocam opiniões e se familiarizam com a língua escrita. Frequentadores assíduos da biblioteca apresentam bom desempenho na leitura, na escrita e na resolução de problemas no cotidiano da sala de aula.

Todos os alunos afirmaram haver algo que lhes chama a atenção na biblioteca. Para 50% dos entrevistados o que mais os atrai são os livros literários; para 30% são as revistas de história

em quadrinhos; 10% consideram que são as histórias contadas pela professora; para 5% dos alunos é a quantidade de livros da biblioteca; para outros 5% são os objetos como troféus, mapa-múndi etc.; nenhum aluno respondeu que nada atrai a sua atenção na biblioteca (GRÁFICO 11).

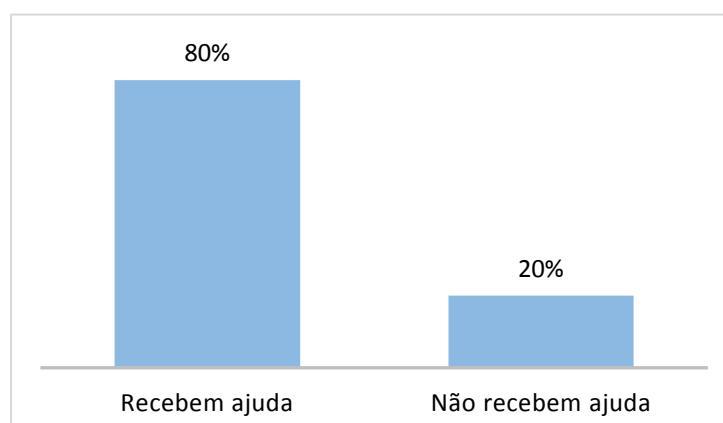
Gráfico 11 – O que chama a atenção dos alunos na biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Seja para ouvir a leitura de um livro, seja para resolver atividades extraclasse, a família é muito importante para a vida escolar. Sobre a ajuda recebida em casa para fazer as tarefas, 80% dos alunos disseram que recebem ajuda e 20% que não recebem (GRÁFICO 12).

Gráfico 12 – Ajuda para realização das tarefas

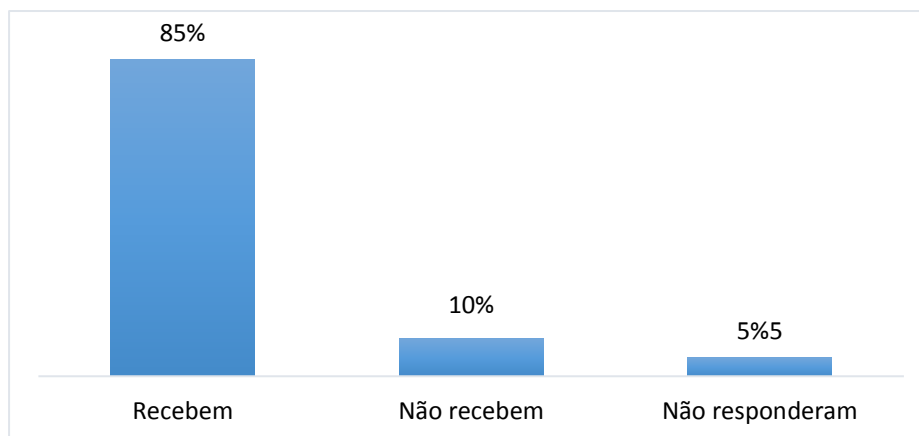


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

O apoio familiar é muito discutido nas reuniões de pais e pedagógicas devido à sua eficácia para o desempenho das crianças. No entanto, nem todos podem contar com a ajuda dos pais ou responsáveis. Nesse caso, cabe à escola buscar alternativas que minimizem os impactos da ausência da família no processo educativo dos alunos.

Sobre o incentivo à leitura, 85% recebem incentivo dos pais para leitura, 10% não recebem e 5% não responderam (GRÁFICO 13).

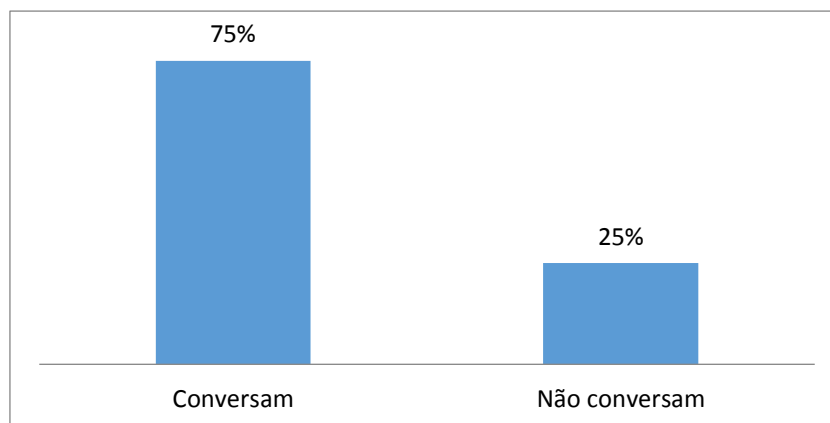
Gráfico 13 – Incentivo à leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Questionamos se os alunos recebem incentivo para estudar e todas as crianças responderam que sim, mas quando foram indagadas se os pais dialogam com elas sobre os acontecimentos na escola, ou seja, fazem o acompanhamento da vida escolar dos filhos, 75% afirmaram que sim e 25% responderam que os pais não conversam sobre o que acontece na escola, conforme representado no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Diálogo familiar sobre a escola



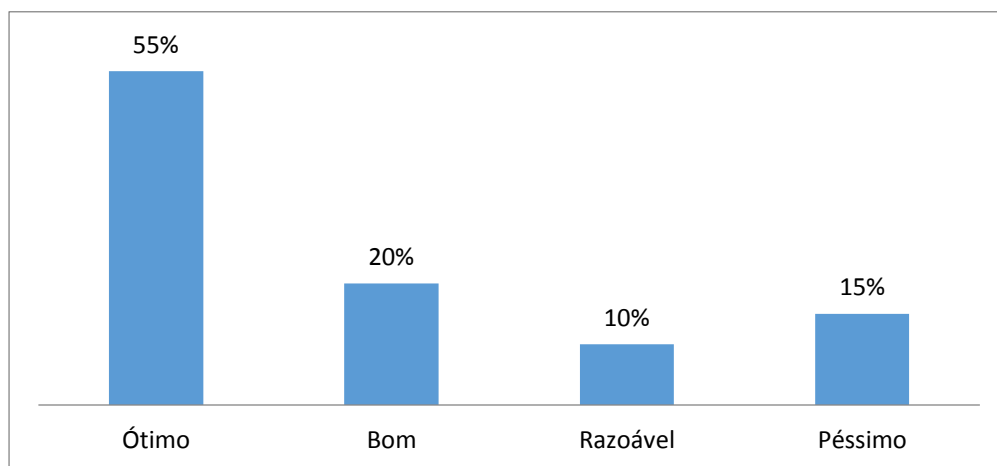
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Essa realidade pode ocorrer quando os pais saem para trabalhar e deixam os filhos em casa. Ao retornarem no final do dia, não há tempo para conversar com os filhos sobre o que se passou na escola. Em outras situações, as famílias têm baixo grau de escolaridade e não compreendem a dinâmica do funcionamento da escola ou não se interessam em saber o que os filhos fazem nela, deixando para a própria escola acompanhar o desempenho das crianças.

Muitas não têm com quem contar em suas atividades extraescolares e isso pode atrapalhar no desenvolvimento da aprendizagem, caso a escola não ofereça um ensino significativo e eficaz. É preciso garantir a todos os alunos o acesso à cultura escrita e a uma boa aprendizagem. A criança pode se sentir confusa em meio aos conhecimentos trabalhados na sala de aula e não ter a quem recorrer para esclarecer suas dúvidas (SOARES, 2017).

Outro quesito importante para a formação de leitores e escritores eficientes é a identificação dos sujeitos perante a sociedade em que vivem e os papéis neles representados. Segundo Orlandi (2013), o processo de significação do mundo se dá pela linguagem, mas é preciso que os sujeitos se reconheçam nos espaços escolares, aceitem estar com os outros e sejam aceitos, para construir, em meio às diferenças, a sua própria identidade. Constatamos que 55% dos alunos se consideram ótimos alunos, 20% bons alunos, 10% se consideram alunos razoáveis e 15% se consideram péssimos alunos, conforme mostra o Gráfico 15.

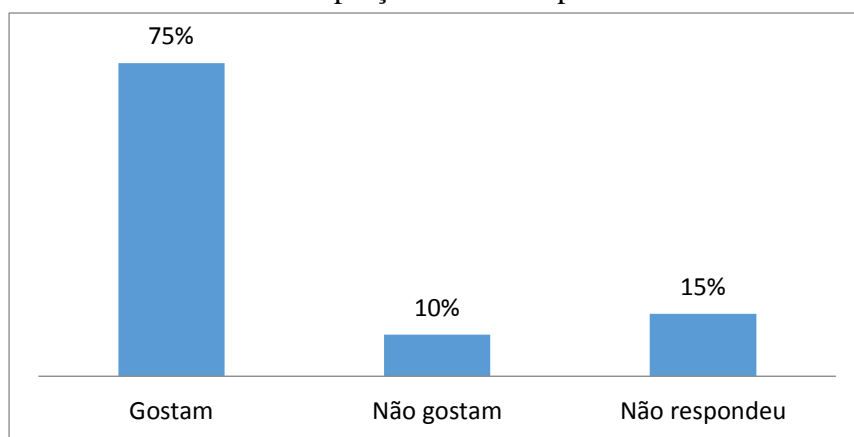
Gráfico 15 – Identidade com relação aos estudos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Quando questionados se gostam ou não da escola, 75% responderam que gostam, 10% responderam que não gostam e 15% não responderam (GRÁFICO 16).

Gráfico 16 – Apreço dos alunos pela escola

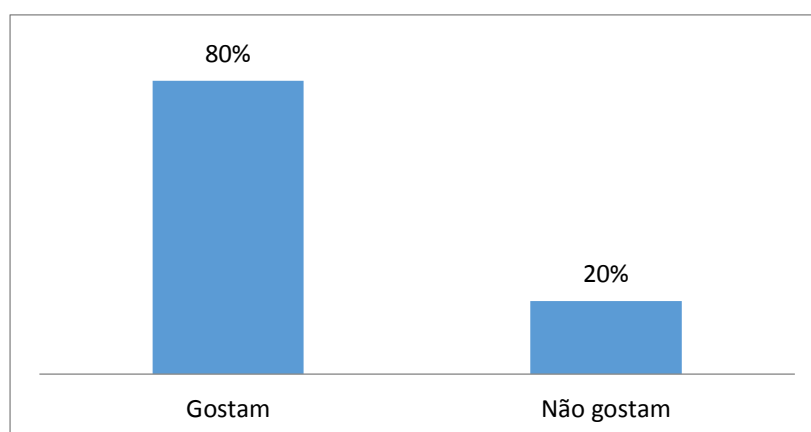


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

O interesse do aluno ajuda tanto na aprendizagem, ao gerar atitudes e comportamentos positivos, como na aplicação das propostas de ensino pelo professor para a promoção de ambientes saudáveis. Alunos interessados compreendem mais facilmente o que é proposto, interagem com o grupo, criando um clima de motivação e animosidade.

Com relação à escrita de textos, a pesquisa demonstra que 80% dos alunos gostam de escrever textos e 20% não gostam (GRÁFICO 17).

Gráfico 17 – Gosto dos alunos para escrever textos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Morais (2010) afirma que, embora a reflexão sobre a ortografia necessite estar presente em todos os momentos da escrita, é preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos. A produção espontânea contribui para o aprendizado da ortografia, pois fomenta a dúvida ortográfica, estimula o uso do dicionário e propicia uma postura de revisão de textos. Mas a censura perante a escrita inibe o aluno, desmotivando-o a escrever novamente. Ao invés de um

ensino rígido que cause constrangimento frente aos “erros” praticados, o professor deve criar situações de estímulo. O desejo de escrever é imprescindível nesse processo. A seguir, descrevemos a coleta de dados da fase diagnóstica.

2. 3 Coletas de dados sobre o domínio ortográfico dos alunos na fase diagnóstica

Realizamos a coleta de dados da fase diagnóstica no ano de 2018 a partir da elaboração de uma proposta de escrita espontânea em que os alunos deveriam observar os desenhos organizados em uma sequência temporal e contar a história representada (APÊNDICE A).

Inicialmente, a professora organizou a sala de modo que as crianças ficassem à vontade, sem serem interrompidas quando começassem a escrever. Conversou sobre a capacidade de escrever, destacando os benefícios que os textos proporcionam para as pessoas e o quanto a escrita se constitui numa oportunidade para transmitir ideias e informações para quem está próximo ou distante. Utilizou alguns livros literários e leu duas histórias curtas, falando sobre os autores, objetivando com isso motivar os alunos a escreverem. Disse que todos os que desejam escrever podem fazê-lo, bastando apenas querer, que esta é uma atividade interessante, chegando a ser prazerosa quando as pessoas criam histórias que permitem registrá-las em um papel e repassá-las para outras pessoas que, lendo-as, poderão até se emocionar.

Após essa etapa de motivação para a escrita, a professora entregou a ilustração com a sequência narrativa, explorando oralmente e ouvindo as colocações das crianças. Perguntou se elas gostariam de contar aquela história usando a escrita. Os alunos demonstraram interesse e começaram a produzir os textos, primeiro no caderno para depois passar a limpo na folha. Essa produção escrita espontaneamente serviu para analisar o domínio ortográfico da turma e para definir o objeto de estudo desta pesquisa. A seguir, descrevemos os caminhos para a construção do objeto de estudo, detalhando quais critérios foram adotados para a delimitação da pesquisa.

2. 3. 1 Construção do objeto de estudo

Inicialmente, coletamos e observamos os “erros” ortográficos identificados nos textos escritos pelos alunos na fase diagnóstica, categorizando-os e tabulando os dados para análise (APÊNDICE C). Em seguida, refletimos e analisamos o que deveria ser considerado para a escolha do objeto. Avaliamos, em conjunto e sem nenhum grau de prioridade, os seguintes critérios: a) maior dificuldade encontrada pelos alunos para escrever de acordo com a norma ortográfica; b) nível escolar da turma no período de realização da proposta de ensino; c)

fundamentação teórica sobre a organização e metodologia de trabalho com a ortografia e d) domínio ortográfico dos alunos na fase diagnóstica (MORAIS, 2010, 2012).

Na escrita espontânea dos participantes da pesquisa, verificamos que não há casos de apagamento da terminação -U nas formas verbais da 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo (caso de interferência da fala na escrita), mas a troca do -U pelo -L, caso de hipercorreção. Ao escreverem os verbos em 3ª p. p., no caso do futuro do presente, trocam -ÃO por -AM e, no caso dos demais tempos do indicativo, trocam -AM por -ÃO.

Analisando a dificuldade das crianças em grafar essas terminações do grupo das regularidades morfológico-gramaticais presentes nos verbos, observamos que o percentual de “erros” ortográficos identificados, nessas subcategorias, correspondeu a 20%. Esse percentual foi maior do que o das outras subcategorias quando analisadas isoladamente.

Elaboramos uma proposta de ensino para os alunos lidarem com as dificuldades ortográficas desses verbos, considerando o objeto pertinente para o desenvolvimento da proposta, em razão, também, da classe verbal ser um elemento gramatical muito importante na elaboração de textos escritos.

2. 4 Proposta de ensino

A proposta foi elaborada com base nas pesquisas de Silva e Morais (2007) e Morais (2010) ao evidenciarem um trabalho indagativo que leva à reflexão e à explicitação das regras, nos casos de regularidades, que se encontram subjacentes à escrita de muitas palavras da LP e que comprovam que a ortografia não se reduz à memória, considerando-se alguns aspectos.

2. 4. 1 Considerações sobre a proposta de ensino

Silva e Morais (2007) afirmam que o ensino da ortografia precisa ser direcionado de forma separada e acontecer em momentos diferentes para cada caso. Planejamos a proposta de ensino organizando as atividades em sequências didáticas que estimulassem as crianças a aproximarem a escrita espontânea da ortográfica, focalizando a grafia das formas verbais selecionadas como objeto de estudo.

O planejamento foi feito com base nos princípios defendidos por Melo (2007)³⁰:

³⁰ Grifos nossos.

- a) **consideração das hipóteses dos alunos:** o conhecimento prévio do aluno é o ponto de partida do trabalho com a dificuldade focalizada;
- b) **desenvolvimento da habilidade metacognitiva:** os alunos são solicitados a justificar e explicar o seu jeito de pensar. O professor faz perguntas pertinentes e desafiadoras, apresenta contraexemplos e suscita a discussão e a reflexão sobre os “erros” das questões em pauta;
- c) **favorecimento da interação:** as atividades se realizam em grupos pequenos com alunos de níveis ortográficos diferentes e depois são compartilhadas com a turma toda. A professora estimula a interação e cooperação entre todos;
- d) **favorecimento do papel mediador do professor nas etapas:** o conhecimento do professor sobre o aluno como sujeito cognoscente e do ensino e natureza do objeto de conhecimento permitem a mediação consciente para fazer as perguntas, apresentar contraexemplos que levem o aluno a refletir sobre as suas hipóteses e aproximá-lo da convenção ortográfica.

Outra particularidade é o uso de textos conhecidos, em que os alunos já tiveram um primeiro contato com eles e foram explorados os sentidos e a situação de interlocução.

Como unidades de significado e materialização de processos discursivos, os textos escritos existem para serem lidos, comentados, “degustados”. Usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades do ato de ler um texto pela primeira vez (MORAIS, 2010, p. 90).

Para estimular o aprendizado dos alunos e despertar o interesse para a participação das aulas, criamos um jogo que visa à verificação da aplicação das hipóteses construídas. Com o *Jogo das formas verbais terminadas em -U, -AM e -ÃO* (APÊNDICE D), as crianças podem ativar o conhecimento adquirido nas aulas sobre a grafia das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO, reforçando o aprendizado ou eliminando dúvidas.

O jogo é apresentado dentro de um envelope com 24 cartelas de frases com palavras incompletas e fichas com as terminações -U, -AM e -ÃO, além de uma folha com as instruções. Em grupos de 2 ou 4 participantes, as crianças distribuem igualmente as cartelas com as frases, colocando-as para cima. Uma cartela fica no centro da mesa ao lado das fichas com as terminações. Cada participante, na sua vez, deve tirar uma ficha com a terminação e encaixá-la em uma de suas cartelas, cuja frase tenha uma palavra que pode ser completada com a terminação retirada. O participante pode usar a cartela que está no meio da mesa, caso não tenha

nenhuma frase com palavra que corresponda à terminação selecionada. Se precisar usar a cartela da mesa, deverá colocar uma das suas no lugar daquela retirada por ele. Ganhará o jogo quem completar todas as palavras das cartelas primeiro, podendo iniciar a próxima partida.

2. 4. 2 Descrevendo a proposta de ensino

Sistematizamos a proposta de ensino partindo de uma sequência didática³¹, de quatro aulas voltadas para o uso da terminação -U nas flexões verbais da 3ª p. s. no pretérito perfeito do indicativo. Na segunda sequência, com duração de 2 aulas, apresentamos conjuntamente atividades com as formas da 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, terminadas com -ÃO, e dos demais tempos verbais de 3ª p. p. do indicativo, escritas com -AM no final. Nas terceira e quarta sequências didáticas, compostas de 2 aulas cada uma, abordamos, separadamente, as flexões verbais da 3ª p. p. terminados em -ÃO e -AM. Na quinta sequência didática, em 4 aulas, trazemos novamente, atividades com as terminações -AM e -ÃO juntas. Na sexta sequência didática, propomos duas aulas para o ensino dos verbos com todas as flexões trabalhadas: -U, -AM e -ÃO. Portanto, a proposta é composta de seis sequências didáticas (QUADRO 6).

Quadro 6 – Sistematização da proposta de ensino

Sistematização da proposta de ensino	
1ª sequência didática: uso da terminação -U	4 aulas
2ª sequência didática: uso das terminações -AM e -ÃO	2 aulas
3ª sequência didática: uso da terminação -ÃO	2 aulas
4ª sequência didática: uso da terminação -AM	2 aulas
5ª sequência didática: uso das terminações -AM e -ÃO	4 aulas
6ª sequência didática: uso das terminações -U, -AM e -ÃO	2 aulas

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

O tempo destinado para o desenvolvimento da proposta de ensino foi de 16 dias, com duração de 50 minutos para cada aula, totalizando 16 h/a. Intentamos, proporcionar aos alunos o aprendizado das regras de uso dessas terminações de modo que pudessem, pela observação e reflexão, explicitar as suas ideias e alcançar a escrita ortográfica dos verbos. Para isso,

³¹ Convém esclarecermos que utilizamos a concepção de Zabala (1998, p. 18): “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

selecionamos atividades que oportunizaram a interação entre seus pares, valorizando o conhecimento prévio da turma e contribuindo com a compreensão e a análise das regras.

Nesse sentido, o jogo criado serviu como ferramenta de motivação e interesse da turma, garantindo às crianças lidarem com o objeto linguístico de forma prazerosa e envolvente.

1ª sequência (4 aulas) – Terminação -U em verbos em 3ª p. s do pretérito perfeito do indicativo

A sequência se iniciou com o estímulo à reflexão sobre as palavras que indicam ação e que terminam com o som de -U. Havia uma expectativa da professora-pesquisadora com as reações dos alunos e com a possibilidade de criação de uma alternativa de trabalho com a ortografia da LP nos anos iniciais do EF. Os alunos também sabiam da pesquisa e dos conteúdos que iriam estudar. Na primeira aula, pensaram e conversaram sobre as ações do passado terminadas em -U, registrando no caderno as suas conclusões (QUADRO 7).

Quadro 7 – 1ª aula 13/9/2019

Ações	Discussão das hipóteses de partida.
Carga horária	1 h/a.
Objetivo	Promover a reflexão dos alunos sobre o uso da terminação -U nos verbos.
Habilidades	Identificar relações fonema/grafema, letra/som (consciência fonêmica) ³² . Refletir sobre o emprego do -U nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo. Levantar hipóteses sobre o emprego do -U nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo.
Recursos	Lápis, caderno.
Detalhamento das ações	Alunos organizados em grupos de cinco. Pedir que discutam entre si sobre o som do -U em final de palavras que indicam ação e que expliquem como pensaram. A partir de indagações da professora, os alunos são estimulados a pensar em palavras com essa terminação para provocar a reflexão e explorar as hipóteses das crianças. Dar um tempo de 15 minutos para os alunos refletirem enquanto o professor circula pela sala, estimulando a discussão. Ao final, cada grupo apresenta as hipóteses, a professora media e incentiva a participação dos outros grupos, perguntando se concordam ou não. Diante das conclusões da turma, a professora registra, no quadro, as hipóteses, passando para um cartaz a ser utilizado na aula seguinte.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

³² Descritor 9.

No início, os alunos tiveram dificuldade em identificar uma ação. A professora pediu: “pensem em ações que aconteceram no passado e que terminem com o som de -U e escrevam.” Uma das equipes escreveu: *gol*. A professora perguntou: “É uma ação, crianças?” Uma aluna respondeu: “E. disse que, ontem, ele marcou um gol, professora.” Para tentar ajudar as crianças a identificarem a ação realizada, a professora perguntou o que o colega fez e os alunos responderam: “Gol”. Diante da colocação feita pelos alunos, a professora silenciou, a fim de observar e saber quais eram os conhecimentos prévios das crianças sobre palavras que representam uma ação. Decidiu deixar para outro momento o trabalho com os conceitos de verbos e nomes. Os integrantes da equipe escreveram na lista de ações a palavra *gol*.

A professora antecipava algumas hipóteses que eram confirmadas pelos alunos, frente às reflexões suscitadas. Na aula seguinte, foi aplicado o ditado interativo (QUADRO 8).

Quadro 8 – 2ª aula 16/9/2019

Ações	Ditado interativo.
Carga horária	2 h/a.
Objetivo	Estimular a reelaboração das hipóteses sobre o uso da terminação -U.
Habilidades	Identificar relações fonema/grafema, letra/som ³³ . Analisar as situações e uso do -U em final de verbos da 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo e do -L em final de nomes. Reelaborar as hipóteses sobre o emprego do -U nas flexões verbais do pretérito perfeito do indicativo.
Recursos	Cópia do texto <i>Armandinho, o juiz</i> de Ruth Rocha (APÊNDICE D).
Detalhamento das ações	Alunos organizados individualmente. Explicar o ditado interativo e convidar os alunos a focalizarem as palavras do texto terminadas com o som de -U (verbos da 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo e nomes terminados com -L). Distribuir o texto e fazer a leitura oral, ditando as palavras faltosas (<i>futebol, Manuel, passou, marcou, Edil, saiu, entrou, apanhou, precisou, enfezou</i>). Durante o ditado, fazer interrupções e perguntar se a palavra ditada é difícil ou fácil de ser escrita, para provocar a reflexão. A cada palavra tomada como objeto de discussão, estimular as crianças a examinarem porque constitui uma dificuldade e a transgredirem mentalmente: <i>Como uma pessoa que não sabe escrever a palavra “caiu”, poderia se enganar? Por quê?</i> Anotar, no quadro, as hipóteses levantadas em comum acordo pela turma, comparando-as com as anotações da aula anterior.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

³³ Descritor 9.

A leitura do texto foi feita pausadamente e com orientações para os alunos observarem a escrita das palavras e os sons que as letras representam. As crianças demonstraram compreensão da regra em questão e um aluno até falou que, quando uma palavra indica uma coisa que ainda vai acontecer, usa-se a terminação -ÃO, embora essa não tenha sido a dificuldade focalizada, houve a antecipação de uma regra a ser estudada mais adiante.

Após o levantamento de hipóteses e registro das ideias da classe, uma aluna disse que estava faltando colocar no quadro de regras que, quando uma coisa já aconteceu a gente escreve com -U no final. A professora perguntou para a turma o que eles achavam dessa observação e, após o consentimento do grupo, registrou a regra no quadro.

Foi possível perceber que aumentava o grau de compreensão das regras que norteiam a escrita das formas verbais flexionadas em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo. As crianças demonstraram maior segurança para falar sobre a escrita dessas palavras.

A terceira aula seria com a classificação de palavras (QUADRO 9).

Quadro 9 – 3ª aula – 17/9/2019

Ações	Classificação de palavras.
Carga horária	2 h/a.
Objetivo	Propiciar a fixação do aprendizado da grafia da terminação -U.
Habilidades	Reconhecer as situações de uso da terminação -U no final dos verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo. Grafar palavras utilizando regras de correspondências fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares ³⁴ . Utilizar as normas ortográficas da terminação -U no final dos verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo.
Recursos	Envelope de palavras das formas verbais terminadas em -IU, -EU, -OU e -L e quadro para ser completado (APÊNDICE F).
Detalhamento das ações	Alunos organizados em duplas. Entregar uma folha com palavras que tenham as dificuldades focalizadas separadas em colunas. Entregar um envelope contendo palavras para os alunos lerem as palavras e colarem nos grupos que têm a mesma terminação. Discutir com as crianças as descobertas feitas com a atividade. Estimular os alunos a releerem as hipóteses sobre a dificuldade enfocada, discuti-las e registrar as novas ideias no cartaz.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

³⁴ Descritor 32.

Os alunos gostaram de receber as palavras já recortadas, pois isso facilitou a realização da atividade. Em outras ocasiões, essa estratégia havia sido utilizada, no entanto, os alunos tinham que recortar as palavras. Nessa aula, puderam manuseá-las e lê-las facilmente, reconhecendo, rapidamente, as que tinham terminação igual. Algumas duplas tiveram um pouco de dificuldade, casos em que a professora foi à carteira dos alunos e auxiliou.

Todos demonstraram ter compreendido que as palavras que indicam ações no passado e estão na 3ª p. s. terminam com -U. Não foram discutidas as outras pessoas verbais e nem os pronomes pessoais, mas sim o tempo verbal e o sentido da palavra que indica a ação praticada.

Nessa aula, os alunos observaram que as palavras terminadas em -L representam nomes de pessoas, objetos, lugares etc., chegando a sistematizar essa regra que foi para o cartaz de regras da sala, após o confronto entre as descobertas da aula anterior com as novas.

Na 4ª aula, os alunos deveriam inventar palavras que representassem ações das personagens do texto *A cigarra e as formigas*³⁵, conhecido pela turma (QUADRO 10).

Quadro 10 – 4ª aula – 19/9/2019

Ações	Produção de palavras inventadas.
Carga horária	2 h/a.
Objetivo	Contribuir com a fixação do conhecimento sobre a grafia da terminação -U.
Habilidades	Comparar as palavras terminadas em -U e -L, reconhecendo a representação dos verbos (-U) e dos nomes (-L). Grafar palavras utilizando regras de correspondências fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares ³⁶ . Utilizar as normas ortográficas da terminação -U no final dos verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo.
Recursos	Folha para reescrita do texto (APÊNDICE G), lápis e caderno.
Detalhamento das ações	Alunos organizados em grupos de quatro. Discutir com as crianças a atividade de produção de palavras inventadas para colocar no lugar de verbos no passado (cantOU, comEU, dormIU). Para exemplificar, discutir com as crianças a forma transgressora de uma palavra inventada “vutol” e o que seria a grafia correta “vutou”. Pedir para recontarem a fábula <i>A cigarra e a formiga</i> , mas substituindo todos os verbos por palavras inventadas. No final, cada grupo apresenta o resultado do trabalho e a professora estimula os alunos na conclusão e reelaboração das regras construídas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

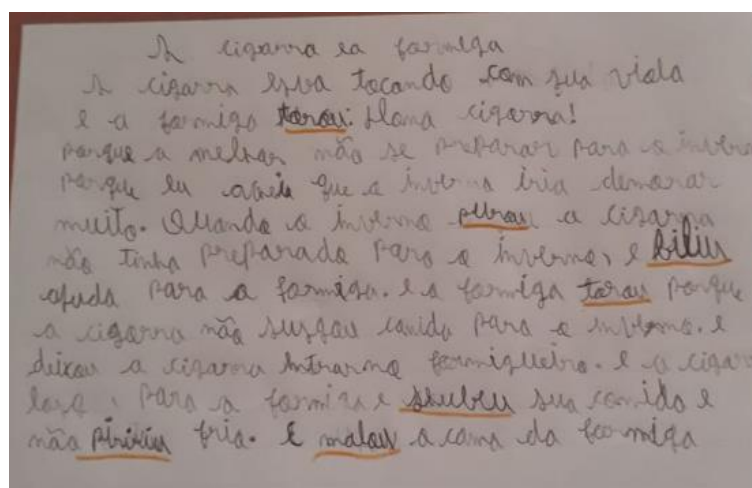
³⁵ Extraído de SANCHES, Marina Martins. *Buriti mais português*. São Paulo: Moderna, 2017. p. 84.

³⁶ Descritor 32.

Os alunos deveriam reescrever a fábula *A cigarra e as formigas* em grupos. A história foi tirada do livro didático de LP da turma. Inicialmente, mostraram-se um pouco receosos, achando que seria muito difícil. Com a orientação da professora em cada grupo, pouco a pouco, os alunos foram ganhando confiança e iniciando a atividade. Alguns escreveram rapidamente e pediram aos colegas para copiarem a sua versão no caderno. Os colegas do grupo e a professora lembraram que o texto deveria ser escrito em conjunto. Então, apagaram, reiniciaram e fizeram novamente, dessa vez junto com todos os integrantes da equipe.

Todos os alunos escreveram as palavras inventadas que indicavam ação no passado corretamente. Ao perceber que estavam confusas, sem saber se recontavam a fábula ou inventavam as novas palavras, a professora fez uma alteração: pediu para escreverem a fábula primeiro e, após terminada a produção, inventarem os verbos no lugar dos que indicavam as ações no passado. Também chamou a atenção da turma para observarem a regra ortográfica sobre a terminação do verbo. Na Figura 17, o trabalho de uma das equipes.

Figura 17 – Texto do grupo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Texto do grupo (digitado)

A cigarra ea formiga
A cigarra esva tocando com sua viola e a fomiga torou: Dona cigarra! Porque a melhor não se prepararar para o inver porque eu achei que o inverno ia demorar muito. Quando o inverno purou a cigarra não tinha preparado paro o inverno, e bilu ajuda para a formiga. e a formiga torou porque a cigorra não susgou conida para o inverno. e deixou a cigarra entrar no formigueiro. E a cigarra losg para a formiga e jeubeu sua comida e não piririu frio. E malou a cama da formiga

As crianças ficaram à vontade para lidar com as palavras, os sons, as letras e as sílabas. Descobriram que o som [w] no final de sílaba e de palavras que nomeiam coisas, objetos, pessoas e lugares é representado pela letra -L, e que o som [u] no final de palavras que são verbos na 3ª p. s. do tempo pretérito perfeito do indicativo é representado pela letra -U. Na Figura 17, inventaram as formas *torou*, *purou*, *biliu*, *jeubeu*, *piririu* e *malou* para os verbos.

2ª sequência (2 aulas) – Terminações -AM e -ÃO no final de verbos em 3ª p. p. do indicativo

Os alunos estavam se familiarizando com as formas verbais e muitas dúvidas apareciam sobre as flexões dos verbos. Nesses momentos, a professora falava sobre as mudanças que o verbo pode sofrer dependendo de quem pratica a ação e do tempo em que a ação foi praticada. Na 5ª aula foi proposta a leitura de frases de palavras que representam as formas verbais da 3ª p. p. para observação dos alunos (QUADRO 11).

Quadro 11 – 5ª aula – 20/9/2019

Ações	Leitura de frases e reflexão de palavras que representam verbos na 3ª p. p.
Carga horária	1 h/a.
Objetivo	Proporcionar a reflexão sobre o emprego do -ÃO e do -AM nos verbos do indicativo flexionados na 3ª p.p.
Habilidades	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições ³⁷ . Refletir sobre a grafia das palavras terminadas em -AM e -ÃO.
Recursos	Folha com frases em diferentes tempos verbais (APÊNDICE H).
Detalhamento das ações	Alunos organizados individualmente. Entregar folha com frases que tenham formas verbais flexionadas em 3ª p. p. terminadas em -AM de todos os tempos verbais do indicativo e de 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo terminadas em -ÃO. Pedir às crianças para lerem as frases, incentivando a reflexão sobre o sentido das frases e o tempo das ações. Perguntar se há alguma palavra na frase que marca o tempo: <i>E quando não há nenhuma palavra marcando o tempo, como sabemos se a ação já aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer?</i> Conversar com as crianças, chamando a atenção para os verbos destacados nas frases ouvindo as observações feitas e registrando primeiro no quadro e depois no cartaz.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

³⁷ Descritor 23.

Introduzimos, na mesma aula, a reflexão sobre o uso do -AM e do -ÃO. Os alunos deveriam ler as frases da folha e indicar o tempo verbal das palavras destacadas. Antes de iniciar a atividade, a professora orientou para que pensassem nas três pessoas do discurso, tanto do singular quanto do plural, fazendo explicações e anotando no quadro o que as crianças iam compreendendo a partir dos questionamentos feitos, ajudando-as a refletir sobre as pessoas pronominais: eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas.

Foi aberta uma discussão sobre o tempo de acontecimento dos fatos, a norma linguística usada em casa e na escola e as diferenças no jeito de falar as ações ocorridas em cada tempo. Os alunos demonstraram surpresa com as questões discutidas. A professora também se surpreendeu ao perceber que não identificavam facilmente o tempo de uma ação expressa pelo verbo flexionado, sentindo a necessidade de explorar mais intensamente noções que permitem o uso consciente da língua e a ampliação dos conhecimentos linguísticos. Na aula seguinte, as crianças iriam classificar sozinhas as palavras examinadas nas frases (QUADRO 12).

Quadro 12 – 6ª aula – 24/9/2019

Ações	Classificação de palavras.
Carga horária	1 h/a.
Objetivo	Propiciar a reflexão sobre as formas verbais da 3ª p. p. (-AM e -ÃO).
Habilidades	Classificar palavras que representam verbos na 3ª p. p., de acordo com o tempo a que se referem. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, isto é, dominar as relações entre grafema e fonema, em palavras e textos escritos ³⁸ .
Recursos	Caderno e folha de atividades da aula anterior.
Detalhamento das ações	Alunos organizados em duplas. Conversar com as crianças sobre as descobertas feitas na última aula e pedir para separarem as palavras destacadas, observando o tempo das ações. Estimular a reflexão dos alunos, fazendo perguntas: <i>O que vocês observam na grafia das palavras que representam a ação no tempo passado? E no tempo futuro? O que elas têm em comum? E no tempo presente?</i> Pedir para anotarem suas descobertas no caderno para depois discutir com a turma, comparando as conclusões com aquelas feitas na aula anterior e registrando as novas descobertas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

³⁸ Descritor 31.

Os alunos refletiram sobre a conjugação dos verbos na 3ª p. p. nos tempos passado, presente e futuro. A professora aproveitou para mostrar que, no ato comunicativo, são identificadas três pessoas, relacionando-as entre si no singular e no plural. A partir daí, foram trabalhados outros conceitos linguísticos os quais os alunos não tinham conhecimento explícito, como o tempo e a variação dos verbos com relação à mudança de pessoa ou número.

Na atividade da Figura 18, mostramos o desempenho de uma das duplas de alunos.

Figura 18 – Atividade

A supervisora quer saber se vocês ^{passado} estudaram para a prova.
 Os alunos daquela turma ^{presente} cantam e dançam muito bem.
 Vocês ^{presente} precisam prestar mais atenção!

PASSADO	PRESENTE	FUTURO
sentiram	aproveitam	cantarão
saltaram	desenham	entenderão
nadaram	cantam	precisarão
fizeram	dançam	encontrarão
estudaram	precisam	pensarão

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Respostas da atividade digitadas

A supervisora quer saber se vocês estudaram para a prova. passado
 Os alunos daquela turma cantam e dançam muito bem. presente
 Vocês precisam prestar mais atenção! presente

PASSADO	PRESENTE	FUTURO
sentiram	aproveitam	cantarão
saltaram	desenham	entenderão
nadaram	cantam	precisarão
fizeram	dançam	encontrarão
estudaram	precisam	pensarão

Os alunos classificaram os verbos de acordo com o tempo das ações e observaram as terminações -AM e -ÃO, descobrindo a situação de uso de cada uma delas.

3ª sequência (2 aulas) – Terminação -ÃO no final de verbos em 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo

Após refletir sobre os tempos verbais, os alunos estavam preparados para focalizar, com mais clareza, os verbos terminados em -ÃO (QUADRO 13).

Quadro 13 – 7ª aula – 25/9/2019

Ações	Formação de palavras
Carga horária	1 h/a
Objetivo	Apresentar a terminação -ÃO para a formação de palavras que representam os verbos flexionados na 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo.
Habilidades	Compreender e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais e morfológico-gramaticais ³⁹ . Combinar sílabas formando palavras que ortograficamente representam verbos flexionados na 3ª p. p. do futuro do indicativo terminadas em -ÃO.
Recursos	Envelope contendo cartelas com sílabas de palavras que representem as formas verbais flexionadas na 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo.
Detalhamento das ações	Alunos organizados em grupos de quatro. Entregar envelope contendo sílabas de palavras que representem a 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (APÊNDICE I). Pedir para formarem as palavras no caderno e depois apresentar para os colegas, falando sobre o que observaram da grafia dessas palavras. Discutir sobre as novas descobertas, comparando as hipóteses com as da aula anterior, confirmando ou reformulando as ideias e depois registrando-as.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Nesse dia, a turma recebeu a visita da supervisora que caminhou entre as equipes e conversou com alguns alunos, a fim de observar o trabalho realizado.

A atividade foi bastante produtiva. Os alunos puderam experimentar a construção da escrita de forma consciente e programada. Cada um pegou o seu envelope e foi formando as palavras e colando-as no caderno. Embora estivessem em equipes, a atividade foi realizada individualmente, mas de forma que pudessem se ajudar mutuamente. De acordo com Moraes (2012, p. 114), procedimentos pedagógicos ancorados na perspectiva construtivista são necessários para a formação de pessoas críticas “que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão” e contribuem para a formação social e a prática do respeito às diferenças e aos

³⁹ Descritor 15.

“ritmos de aprendizagens” individuais. Apenas uma equipe apresentou um pouco de dificuldade em realizar a atividade sozinha. As outras fizeram no tempo determinado e sem pedir ajuda.

A atividade permitiu um contato maior dos alunos com os verbos na 3ª p. p. no tempo futuro do presente do indicativo, tempo verbal não identificado na fala dos alunos. Na aula seguinte, as crianças seriam desafiadas a produzir frases com essas palavras (QUADRO 14).

Quadro 14 – 8ª aula – 26/9/2019

Ações	Produção de frases.
Carga horária	2 h/a.
Objetivo	Propiciar aos alunos o uso da terminação -ÃO nas flexões verbais da 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo.
Habilidades	Produzir frases com palavras que representem as formas verbais flexionadas em 3ª p. p. do plural do futuro do presente do indicativo. Grafar palavras utilizando regras de correspondências fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares ⁴⁰ .
Recursos	Caderno e lápis.
Detalhamento das ações	Alunos organizados em grupos de quatro. Discutir com as crianças as descobertas realizadas na última aula com a formação de palavras, indagando sobre a diferença entre as palavras que indicam ação terminadas em -ÃO e -AM. Confrontar as hipóteses levantadas na aula anterior, confirmando-as ou reformulando-as. Registrar as ideias das crianças no cartaz de regras. Pedir para as crianças escreverem frases com as palavras formadas. Cada grupo deverá apresentar para a turma as frases que construíram. Todos irão analisar e discutir as produções das equipes, confrontando as hipóteses do grupo com aquelas registradas no cartaz.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Os alunos se reuniram para produzir frases com as palavras formadas na aula anterior. Numa das equipes, cada aluno havia criado cinco frases e, no momento da socialização, os alunos leram individualmente. A professora solicitou que refizessem a atividade conforme as orientações dadas por ela.

Na apresentação de outro grupo, a professora observou que uma das alunas leu com entonação fraca a terminação do final dos verbos e comentou com os alunos, que verificaram e

⁴⁰ Descritor 32.

descobriram que a colega havia grafado -AM ao invés de -ÃO, ajudando-a na correção. Outra equipe fez uma construção curiosa das frases, escrevendo *nós* e *a gente* como sujeitos. A líder do grupo mostrou para a professora que questionou a grafia. As crianças, imediatamente, refletiram e notaram que os verbos não se adaptavam ao *nós* e *a gente*. Voltaram para a mesa e trocaram pelos pronomes “eles” ou “elas”, lendo para a turma logo após.

Nessa atividade os alunos utilizaram o verbo conjugado em 3ª p. p. no futuro do presente do indicativo. Os verbos com essa flexão são pouco utilizados pelas crianças em suas falas.

4ª sequência (2 aulas) – Terminação -AM no final de verbos em 3ª p. p. de tempos verbais do indicativo

Os alunos lidaram com verbos no passado e compreenderam quando se utiliza o -AM na representação dos verbos. O confronto na releitura por focalização permitiu às crianças refletirem sobre a regularidade do uso do -AM e do -ÃO na escrita das formas verbais flexionadas em 3ª p. p., ampliando a noção de pessoa e tempo verbal (QUADRO 15).

Quadro 15 – 9ª aula – 27/9/2019

Ações	Releitura por focalização.
Carga horária	1 h/a.
Objetivo	Proporcionar a observação do uso da terminação -AM nos verbos do indicativo.
Habilidades	Verificar a grafia das palavras terminadas em -AM. Reconhecer que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais ⁴¹ . Explicar o emprego do -AM em flexões verbais do indicativo.
Recursos	Folha com texto já conhecido.
Detalhamento das ações	Alunos organizados individualmente. Entregar o texto <i>História dos números</i> (APÊNDICE J), reler o texto com os alunos, focalizando a grafia das palavras <i>começaram</i> , <i>conseguiram</i> , <i>foram</i> , <i>voltavam</i> , <i>sabiam</i> , <i>usavam</i> , <i>faziam</i> , <i>possuíam</i> , <i>dizem</i> , <i>colocavam</i> , <i>estavam</i> , <i>registraram</i> e <i>apareceram</i> . Durante a releitura, a cada frase ou trecho lido, parar e lançar questões, estimulando os alunos a elaborar (mentalmente) transgressões ortográficas e a explicitar suas ideias, registrando as hipóteses da turma sobre a grafia dos verbos do indicativo terminados em -AM.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

⁴¹ Descritor 29.

As crianças foram incentivadas a observar a grafia das palavras, as letras usadas para escrever cada palavra e os sons da fala e as suas correspondências na escrita, focalizando as letras das palavras destacadas. No momento da focalização, a professora perguntava como alguém poderia escrever aquela palavra de forma errada. Os alunos apresentavam as suas hipóteses, respondendo: “trocando o -AM pelo -ÃO”, “esquecendo de colocar a letra -M”, “trocando o -M pelo -N no final da palavra”. À medida que os alunos respondiam, a professora questionava por que determinada ocorrência implicava em “erro” na ortografia e os alunos explicavam baseados nas suas descobertas sobre o uso do -AM e do -ÃO dos verbos.

Ao ler as palavras, os alunos observaram que o som do -AM é mais fraco do que de -ÃO, o que pôde ser mais aprofundado na aula seguinte, em que as crianças foram desafiadas a inventar palavras terminadas com -AM (QUADRO 16).

Quadro 16 – 10ª aula 30/9/2019

Ações	Produção de palavras inventadas.
Carga horária	1 h/a.
Objetivo	Possibilitar aos alunos a fixação do aprendizado das regras de uso da terminação -AM no final de verbos do indicativo.
Habilidades	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, isto é, dominar as relações entre grafema e fonema, em palavras e textos escritos ⁴² . Inventar palavras que ortograficamente representem os verbos flexionados em 3ª p. p. terminadas em -AM. Usar a terminação -AM no final dos verbos da 3ª p. p. de tempos verbais do indicativo.
Recursos	Folha do texto <i>Os três porquinhos</i> ⁴³ com lacunas (APÊNDICE K).
Detalhamento das ações	Alunos organizados em trios. Entregar uma adaptação do texto <i>Os três porquinhos</i> . No texto, aparecem lacunas para as crianças completarem com verbos da 3ª p. p. no passado inventados por elas. Cada grupo deverá ler o texto para a turma que irá analisar e discutir as escolhas dos colegas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

⁴² Descritor 14.

⁴³ PERRAULT, William; GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Trad. Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

As crianças inventaram palavras seguindo a regra descoberta. Aquelas que estavam no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentaram dificuldade de inventar palavras, precisando da ajuda dos colegas ou acompanhamento individual da professora. Encerrada essa sequência, exploramos conjuntamente as terminações -AM e -ÃO.

5ª sequência (4 aulas) – Uso das terminações -AM e -ÃO no final de verbos em 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo

Na primeira aula dessa sequência, propomos a classificação de palavras reais, em que um conjunto de 40 verbos foi apresentado para ser organizado de acordo com o tempo por ele representado (QUADRO 17).

Quadro 17 – 11ª aula – 1/10/2019

Ações	Classificação de palavras reais.
Carga horária	1 h/a.
Objetivo	Oportunizar o uso de verbos do tempo indicativo terminados em -ÃO e -AM.
Habilidades	<p>Detectar a que tempo verbal se referem os verbos, analisando a terminação.</p> <p>Organizar palavras que representam os verbos do indicativo flexionados em 3ª p. p. terminados em -AM e do futuro do presente terminados em -ÃO.</p> <p>Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, isto é, dominar as relações entre grafema e fonema, em palavras e textos escritos⁴⁴.</p>
Recursos	Envelope com verbos flexionados em 3ª p. p. do plural e cartolinas.
Detalhamento das ações	<p>Alunos organizados em grupos.</p> <p>Entregar para cada grupo um envelope contendo formas verbais flexionadas em 3ª p. p. (APÊNDICE L) e uma cartolina para organização das palavras.</p> <p>Pedir para as crianças organizarem as palavras em categorias e explicarem para os colegas como pensaram ao organizá-las.</p> <p>Estimular os aprendizes a explicitarem as suas hipóteses sobre a grafia dos verbos em 3ª p. p.</p> <p>Apresentar contraexemplos, estimulando ainda mais a reflexão. Se disserem que a palavra <i>colocação</i> indica ação que irá acontecer e por isso deve ser escrita com a terminação -ÃO, perguntar como ficaria se o verbo indicasse ação do passado.</p> <p>Anotar as conclusões da turma, reformulando as hipóteses, caso necessário.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

⁴⁴ Descritor 14.

Ao realizarem a atividade proposta, os alunos demonstraram dificuldades em identificar o tempo verbal. Foram apresentadas 40 formas verbais para cada equipe classificar e eles acharam a atividade cansativa. Ao final, nem todas as palavras couberam no cartaz e algumas tiveram que ser eliminadas. Todos os grupos fizeram os cartazes que foram afixados na sala.

A professora entregou uma atividade para casa sobre os verbos para as crianças refletirem um pouco mais sobre os tempos e as pessoas verbais.

Essa atividade se estendeu para a aula seguinte, quando as crianças foram incentivadas a produzir frases com as palavras classificadas, aplicando conhecimentos relacionados ao tempo dos verbos e às terminações utilizadas para grafá-los ortograficamente (QUADRO 18).

Quadro 18 – 12ª aula 2/10/2019

Ações	Produção de frases.
Carga horária	1 h/a
Objetivo	Contribuir para o uso das terminações -AM e -ÃO em verbos da 3ª p. p. do indicativo.
Habilidades	Compreender e fazer uso das grafias de palavras com relações regulares contextuais e morfológico-gramaticais. Produzir frases com as formas verbais flexionadas em 3ª p. p. terminadas em -AM e -ÃO ⁴⁵ .
Recursos	Lápis, caderno, folha para classificação de palavras (APÊNDICE M).
Detalhamento das ações	Alunos organizados em grupos de quatro. Pedir para as crianças copiarem as palavras na folha, separando-as de acordo com o tempo do verbo. Conversar com os alunos sobre as descobertas realizadas até aqui. Solicitar que produzam algumas frases com palavras da aula anterior. Pedir para cada grupo ler as suas frases, enquanto estimula a discussão da turma, ajudando as crianças a compreenderem a norma abordada. Registrar no quadro as conclusões da turma.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Ao copiarem as palavras classificadas na tabela, as crianças perceberam as regularidades do uso do -ÃO e do -AM e observaram que, no tempo presente, há casos em que os verbos terminam com -EM na 3ª p. p., como em *comem* e *partem* (verbos de 2ª e 3ª conjugações), observando também a incongruência da regra nos verbos irregulares. Ao lerem o quadro de regras e fazerem o confronto com as palavras classificadas, descobriram as palavras com o final

⁴⁵ Descritor 15.

-EM. Nesse momento, foi sugerida alteração na regra e registrado que, nos tempos diferentes do futuro, os verbos em 3ª p. p. tinham sempre a terminação -M (ao envolver as 3 conjugações) e não apenas -AM (1ª conjugação); ou seja, foi possível elaborar uma regra mais ampla.

Nesse momento, foi necessário a professora abordar que a regra de que tratavam era para os casos de terminação sonora [ãw], pois há duas maneiras distintas de representar na escrita essa mesma terminação, conforme estudaram. Mas havia outras terminações, como detectaram em [ẽy], cuja escrita não gera dúvidas por ser sempre -EM.

A professora comentou sobre os verbos irregulares cuja flexão na 3ª p. p. do presente do indicativo apresenta a terminação -ÃO (ou seja, flexão diferente do tempo futuro do presente do indicativo) como é o caso dos verbos *ser* e *estar* (por exemplo, *são* e *estão*). Explicou que se tratava de casos de irregularidades, mas que, na maioria dos casos, mantém a regra para a ortografia das formas verbais flexionadas terminadas em -ÃO e -AM que aprenderam. As crianças produziram as frases e depois leram para os colegas.

Na aula seguinte, foram desafiadas a completar frases com os verbos em 3ª p. p. em tempos verbais do indicativo (QUADRO 19).

Quadro 19 – 13ª aula 3/10/2109

Ações	Completar frases.
Carga horária	1 h/a
Objetivo	Apresentar situações linguísticas de uso das terminações -ÃO e -AM em verbos da 3ª p. p. do indicativo.
Habilidades	Identificar as terminações dos verbos em 3ª p. p. do indicativo. Decidir sobre qual terminação das formas verbais flexionadas em 3ª p. p. do indicativo deve ser usada nas frases propostas. Grafar palavras utilizando regras de correspondências fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares ⁴⁶ .
Recursos	Lápis, caderno, lista de frases (APÊNDICE N).
Detalhamento das ações	Organizar a sala em duplas. Entregar a folha com as frases e pedir para completarem as lacunas com os verbos em 3ª p. p. indicados na imagem e no contexto das frases. Após, provocar a discussão sobre os verbos usados nas frases, estimulando a explicação da escolha na hora de escrever e indagando sobre o tempo indicado nos verbos, como ficaria se fosse diferente.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

⁴⁶ Descritor 32.

Organizadas em duplas, as crianças leram as frases e identificaram a terminação correta para as palavras incompletas. Os alunos realizaram a atividade, ora apresentando dificuldade em identificar a terminação correta, ora acertando. Quando tinham dúvidas, a professora pedia para consultarem o quadro de regras e observarem melhor o tempo indicado na frase.

Algumas crianças ainda confundiam o uso das terminações -AM e -ÃO e não conseguiam reconhecer a diferença na primeira vez que a palavra era pronunciada. Nesses casos, dependiam ainda de confrontar as duas pronúncias para perceberem a diferença. Na aula seguinte, aplicamos um ditado de palavras (QUADRO 20).

Quadro 20 – 14ª aula 4/10/2019

Ações	Ditado de palavras
Carga horária	1 h/a.
Objetivo	Verificar a aplicação das hipóteses construídas pelos alunos.
Habilidades	Compreender e fazer uso da ortografia de palavras com correspondências regulares morfológico-gramaticais. ⁴⁷ Escrever ortograficamente palavras que representam os verbos em 3ª p. p. do futuro de presente do indicativo, 3ª p. p. dos demais tempos do indicativo e 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo.
Recursos	Lápis e caderno.
Detalhamento das ações	Alunos organizados em grupos de quatro. Explicar que um ditado diferente será realizado. Quando a professora ditar uma palavra, irão primeiramente discutir, com base nas regras formuladas nas aulas, combinar com o grupo sobre a escrita da palavra e só depois é que irão escrevê-la (<i>estudou, mel, coronel, pensou, amaram, falarão, mexeram, escondeu, sentiu, farol, mostrou, sol, sal, pegarão, sacudiram, gritarão</i>). Após todos escreverem a palavra, a professora irá escrevê-la no quadro para a turma conferir se a escrita do grupo está de acordo com a escrita do quadro, discutindo e refletindo sobre os erros e os acertos. Pedir para as crianças circularem as escritas incorretas com lápis de cor e corrigi-las ao lado. Caso seja necessário, estimular a reestruturação das hipóteses dos alunos.

Fonte: Arquivo da professora, 2019.

Essa atividade provocou a participação e a discussão do grupo. As crianças já estavam bastante inteiradas com os novos conhecimentos e socializaram suas hipóteses com segurança.

⁴⁷ Descritor 15.

6ª sequência (2 aulas) – Uso das terminações -U, -AM e -ÃO no final de verbos do indicativo

O Jogo *das formas verbais terminadas em -AM, -ÃO e -U*, foi aplicado visando à verificação da aprendizagem e ao despertar do interesse em praticarem o que aprenderam.

Considerando o que Santos (2011) ressalta, o jogo ajudou a provocar reflexões nos alunos. Pela ludicidade própria dos jogos, as crianças vivenciaram momentos de descontração, demonstrando interesse pela atividade. Durante o jogo, os alunos foram levados a desenvolver as competências propostas, além da sensibilidade, a criatividade e a sociabilidade. Também fizeram associações entre o que sabiam sobre o uso das terminações -U, -AM e -ÃO no final das formas verbais e os saberes dos colegas, operacionalizando mentalmente esses conhecimentos para escolher a ficha correta para cada palavra a ser completada nas frases.

Os alunos, reunidos em grupos, leram as regras do jogo, juntamente com a professora. Essa etapa de entendimento das regras do jogo e de familiarização demorou mais do que o esperado. Na aula seguinte, os alunos poderiam jogar por mais tempo (QUADRO 21).

Quadro 21 – 15ª aula 7/10/2019

Ações	Jogo
Carga horária	2 h/a.
Objetivo	Despertar o interesse na aplicação dos conhecimentos sobre o uso das terminações -U, -ÃO e -AM nos verbos.
Habilidades	Dominar a escrita ortográfica dos verbos flexionados em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo terminadas em -U, 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo terminadas em -ÃO e dos demais tempos do indicativo terminadas em -AM. Utilizar os conhecimentos adquiridos sobre a representação ortográfica dos verbos terminados em -U, -ÃO e -AM. Grafar palavras utilizando regras de correspondências fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares ⁴⁸ .
Recursos	Jogo das formas verbais terminadas em -U, -ÃO e -AM.
Detalhamento das ações	Alunos organizados em grupos deverão ler as regras do jogo e jogar.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

⁴⁸ Descritor 32.

Na segunda aula, as crianças vivenciaram melhor a atividade e se divertiram, jogando. Durante as jogadas, eram incentivadas a refletir sobre a terminação ortográfica das palavras que estavam incompletas na frase. A professora acompanhou as equipes, orientando e tirando dúvidas. Depois de algumas rodadas, propôs a alteração das regras: os participantes deveriam justificar a escolha das frases para colocarem a terminação que havia sido retirada do monte e a jogada estaria concluída após a explicação. Com a nova regra, a equipe acompanhou a explicação do colega e analisou se estava correta ou não para, somente depois, dar sequência ao jogo.

Para a última aula da sequência didática, propomos uma produção escrita para a coleta de dados a ser usada na avaliação da proposta de ensino (Quadro 22).

Quadro 22 – 16ª aula 8/10/2109

Ações	Produção de texto espontânea
Carga horária	2 h/a.
Objetivo	Motivar a produção escrita espontânea das crianças, visando à verificação do uso das terminações -U, -ÃO e -AM nos verbos.
Habilidades	Utilizar os conhecimentos adquiridos sobre a representação ortográfica dos verbos terminados em -U e 3ª p. p. terminadas em -ÃO e -AM. Produzir textos usando a escrita ortográfica dos verbos trabalhados na proposta. Grafar palavras utilizando regras de correspondências fonema-grafema regulares morfológico-gramaticais presentes em verbos e palavras de uso frequente com correspondências irregulares ⁴⁹ .
Recursos	Lápis, caderno, borracha, folha.
Detalhamento das ações	Alunos organizados individualmente. Motivar os alunos a produzirem textos a serem lidos no Seminário de Literatura. Apresentar a proposta de produção de texto narrativo (APÊNDICE O). Orientar as crianças para escreverem primeiro no caderno e depois passarem o texto a limpo na folha.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

A última atividade da proposta de ensino foi a produção escrita. Os alunos foram incentivados a produzirem textos sobre quatro imagens de uma floresta totalmente preservada, seguindo a proposta que conduzia para a escrita de uma história no tempo passado e em seguida

⁴⁹ Descritor 32.

no futuro. O pano de fundo da narrativa iniciava-se no cenário ilustrado de uma floresta, na qual um grupo de crianças iriam visitar. Os alunos deveriam narrar como foi essa visita e imaginar uma situação inusitada: incêndio na floresta (APÊNDICE N).

Logo após, deveriam imaginar o que aconteceria se as crianças voltassem à floresta e vissem como havia ficado após o incêndio e narrar as suas possíveis ações e reações. Esse tema surgiu do fato de os alunos já escreverem textos narrativos e mostrarem-se preocupados com as notícias dos telejornais, na ocasião, sobre as queimadas na Floresta Amazônica.

Após a escrita no caderno, cada aluno revisou o seu texto e depois passou a limpo. Alguns escreveram facilmente e outros apresentaram mais dificuldades.

No capítulo a seguir, descrevemos e analisamos os dados tanto da fase diagnóstica quanto da fase após a proposta de ensino e, posteriormente, os comparamos a fim de alcançar os resultados desta pesquisa.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, categorizamos, descrevemos e analisamos quantitativa e qualitativamente os dados coletados das produções escritas espontâneas dos alunos nas duas fases da pesquisa (fase diagnóstica e após a proposta de ensino). Iniciamos, na subseção 3. 1, a descrição e análise dos dados da fase diagnóstica. Na subseção 3. 1. 1, investigamos a natureza dos “erros” ortográficos desta etapa presentes no texto, priorizando o objeto de pesquisa. Posteriormente, na subseção 3. 1. 2, exploramos os “erros” ortográficos da fase e a grafia das regularidades ortográficas no contexto da pesquisa após a proposta de ensino, priorizando os “erros” da categoria das regularidades morfológico-gramaticais. Assim, na seção 3. 2, tratamos da grafia da terminação -U nos textos dos alunos e, na subseção 3. 2. 1, da grafia das terminações -AM e -ÃO. Percebemos que os “erros” ortográficos foram mais produtivos após a proposta de ensino do que na fase diagnóstica e examinamos esse fenômeno. Na subseção 3. 3, comparamos os resultados das duas fases, avaliando, em seguida, na subseção 3. 4, a confirmação da hipótese levantada na pesquisa sobre o ensino sistemático e reflexivo da ortografia para as formas verbais flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO.

Nas análises, não foram observados os outros aspectos gráficos da escrita, como p. e., a caligrafia e o uso de letra maiúscula ou dos sinais de pontuação, bem como problemas advindos da sintaxe ou semântica dos textos. A seguir, trazemos a descrição e a análise dos dados coletados na fase diagnóstica.

3. 1 Descrição e análise dos dados da fase diagnóstica

Analisamos os “erros” categorizados na fase diagnóstica, primeiramente, de forma mais geral, para depois aprofundarmos na análise do objeto de estudo, buscando entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem da ortografia e aplicar os subsídios teóricos que justificam a nossa ação pedagógica na pesquisa realizada.

Utilizamos a classificação proposta por Moraes (2010) das relações existentes entre as unidades sonoras da língua e as unidades gráficas do SEA, para diagnosticar o domínio ortográfico dos alunos. Os casos de transgressão das relações regulares diretas (contextuais e morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais), irregulares e outros casos comuns na escrita de crianças que ainda não alcançaram a fase alfabética ou estão se iniciando nela são as categorias de classificação dos “erros” ortográficos (TAB.1).

Tabela 1 – Síntese da análise percentual dos “erros” ortográficos da fase diagnóstica⁵⁰

Síntese do resultado da coleta de dados da fase diagnóstica				
Categorias	Subcategorias	Nº	Total	%
Regularidade direta	Grafia de -V para /v/	1	1	1%
Regularidade contextual	O uso de -R ou -RR em palavras (<i>rato, porta, honra, prato, barata e guerra</i>).	3	26	27%
	O uso de -C ou -QU, notando o som [k] (<i>capeta e quilo</i>).	1		
	O uso de -O ou -U no final de palavras que terminam com [u] (<i>bambo, bambu</i>).	1		
	O uso de -E ou -I no final de palavras que terminam [i] (<i>perde, perdi</i>).	6		
	O uso de -M, -N, -NH ou ~ para grafar as formas de nasalização (<i>campo, canto, minha, pão, maçã</i>).	15		
Regularidade morfológico-gramatical presente em flexões verbais⁵¹	Verbos da 3ª p. s. do passado (perfeito do indicativo) terminam com -U (<i>cantou, bebeu</i>);	6	19	20%
	Verbos da 3ª p. p. no futuro do presente se escrevem com -ÃO (<i>cantarão, beberão</i>) e da 3ª p. p. dos tempos verbais se escrevem com -M no final (por exemplo, <i>cantam, bebam</i>).	10		
	Verbos no infinitivo terminam com -R (<i>cantar, beber, partir</i>);	3		
Irregularidade	A notação do som [s] (<i>seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto</i>).	12	27	29%
	A notação do som [z] (<i>zebu, casa, exame</i>).	7		
	A notação do som [ʃ] (<i>enxada, enchente</i>).	3		
	A notação do som [i] com -I ou -E, em posição pré-tônica (<i>cigarro, seguro</i>) e a notação do som [u] com -U ou -O, em posição pré-tônica (<i>buraco e bonito</i>).	3		
	Certos ditongos da escrita que têm pronúncia “reduzida” (<i>caixa, madeira, vassoura</i>).	2		
Outros casos	Fase pré-alfabética	10	22	23%
	Segmentação	9		
	Troca de letras	2		
	Hipercorreção	1		
Total de “erros”			95	100%

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

⁵⁰ Os dados constam no Apêndice P.

⁵¹ No *corpus* pesquisado, não encontramos nenhum caso de regularidade morfológico-gramatical presente em substantivo e adjetivo, conforme proposta de Moraes (2010), portanto não incluímos essa categoria na tabela.

No total, registramos 95 “erros” ortográficos nas produções espontâneas dos alunos na fase diagnóstica. Na categoria das relações regulares, detectamos 1% (1 ocorrência) de “erros” ortográficos (“faver” (*fazer*)).

Na categoria das relações contextuais, identificamos 27% (26 ocorrências) de “erros” ortográficos, sendo 3 ocorrências relacionadas ao uso de -R ou -RR (p. e., “terminou” (*terminou*), “pendeu” (*prende*)); 1 ocorrência relacionada ao uso do -C ou -QU, notando o som [k] (p. e., “qtado” (*cortando*)); 1 ocorrência relacionada ao uso de -O ou -U no final de palavras que terminam “com o som de -U” (p. e., “u” (*o*)); 6 ocorrências relacionadas ao uso de -E ou -I no final de palavras que terminam “com o som de -I” (p. e., “elis” (*eles*), “felisi” (*felizes*)); e 15 ocorrências relacionadas ao uso de -M, -N, -NH ou ~ para grafar as formas de nasalização da nossa língua (p. e., “fora” (*foram*), “cosigiu” (*conseguiu*)).

Nos casos das regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais, detectamos 20% (19 ocorrências) de “erros” ortográficos dessa natureza, em que 6 ocorrências estão relacionadas às formas da 3ª p. s. do passado (pretérito perfeito do indicativo) escritas com -U final (p. e., “ficol” (*ficou*) e “gotol” (*gostou*)); 10 ocorrências estão relacionadas às formas da 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, grafadas com -ÃO, enquanto todas as outras formas da 3ª p. p. de todos os tempos verbais do indicativo se escrevem com -M no final (p. e., “levarão” (*levaram*) e “colocarão” (*colocaram*)) e 3 ocorrências estão relacionadas à grafia de infinitivos que terminam com -R, embora esse -R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país (p. e., “coloca” (*colocar*) e “faze” (*fazer*)).

Constatamos ainda, na categoria das irregularidades, o total de 29% (27 ocorrências) de “erros” ortográficos dessa natureza, dos quais 12 ocorrências estão relacionadas ao “som do -S” (p. e., “pasarinho” (*passarinho*) e “pasaro” (*pássaro*)); 7 ocorrências estão relacionadas ao “som do -Z” (p. e., “ves” (*vez*) e “fasendo” (*fazendo*)); 3 ocorrências estão relacionadas ao som do -X (p. e., “xamaro” (*chamaram*) e “axou” (*achou*)); 3 ocorrências estão relacionadas à grafia de palavras em que ocorre a disputa entre -E e -I, -O e -U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (p. e., “pinduraram” (*penduraram*) e “cosigiu” (*conseguiu*)); e 2 ocorrências estão relacionadas ao grupo de certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (p. e., “taba” (*tábua*)).

Registramos na categoria outros casos, 23% (22 ocorrências) de “erros” ortográficos, em que 10 ocorrências estão relacionadas à fase pré-alfabética (p. e., ‘nino’ (*menino*) e ‘et’ (*está*)); 9 ocorrências estão relacionadas à segmentação das palavras (p. e., “amadeira” (*a*

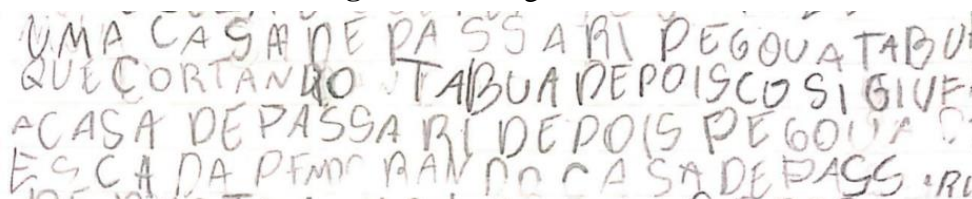
madeira) e “omenino” (*o menino*)); 2 ocorrências estão relacionadas à troca de letras, ‘una’ (*uma*) e ‘un’ (*um*) e 1 ocorrência está relacionada à hipercorreção (p. e., “polde” (*pode*)).

3. 1. 1 Natureza dos “erros” ortográficos da fase diagnóstica

A categorização dos “erros” ortográficos na fase diagnóstica mostrou que as crianças cometem “erros” de naturezas distintas ao escrever. No intuito de acertar e de usar o SEA para contar a história representada na sequência de ilustrações (APÊNDICE C), utilizam-se do que já aprenderam para, então, escreverem. Esse é o caráter processual do aprendizado descrito por Ferreiro e Teberosky (1985), em que cada etapa indica um avanço com relação ao que era antes e um desafio para o que poderá vir a ser.

Começamos pelos “erros” de segmentação das palavras e da confusão, tanto na correspondência letra-som quando os sons são parecidos, como na identificação dos fonemas nas sílabas. Essas são características dos “erros” ortográficos categorizados como outros casos e que apareceram em quantidade significativa nos textos pesquisados. Segundo Morais (2012), o alcance da fase alfabética, em que a criança idealiza a correspondência única entre som e letra, precisa ser aprimorado. Na Figura 19, vemos como a Aluna G. esquematiza as suas ideias, registrando-as espontaneamente.

Figura 19 – Fragmento de texto da Aluna G.



UMA CASA DE PASSARI PEGOU TABUA
QUE CORTANDO TABUA DEPOIS COSI GIVE
ACASA DE PASSARI DEPOIS PEGOU
ESCALA DE PASSARI DEPOIS PEGOU

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento de texto da Aluna G. (digitado)

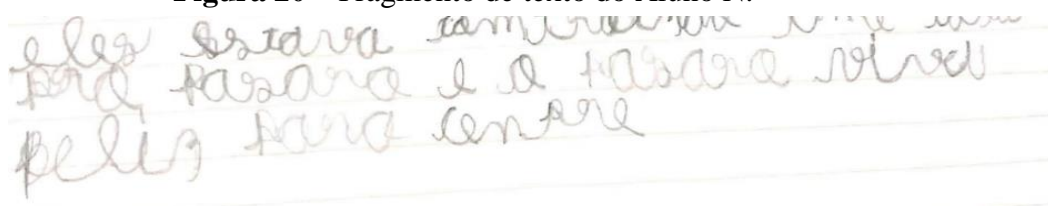
UMA CASA DE PASSARI PEGOU TABUA QUE CORTANDO TABUA
DEPOIS COSI GIVE ACASA DE PASSARI DEPOIS PEGOU

Notamos que G. não separa as palavras com os espaços em branco, utiliza a letra de imprensa maiúscula ensinada na Educação Infantil, tem dificuldade para articular as frases com clareza, faltam palavras no texto e faltam letras na representação de fonemas em palavras. Mas,

é possível notar o esforço da aluna em escrever, manifestado tanto na construção das frases, como na escolha das letras que representam as sílabas. Para Moraes (2012), o professor não pode negligenciar o ensino-aprendizagem desse nível de escrita, mas estar atento às hipóteses da criança para ajudá-la a dominar, também, a escrita ortográfica.

Na Figura 20, percebemos que o Aluno N. grafa “pasaro” para *pássaro* e “cenpre” para *sempre*. Nesse caso, consideramos as trocas feitas por N. para representar o som de -S, cuja representação gráfica dispõe de possibilidades distintas (caso de irregularidade ortográfica).

Figura 20 – Fragmento de texto do Aluno N.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

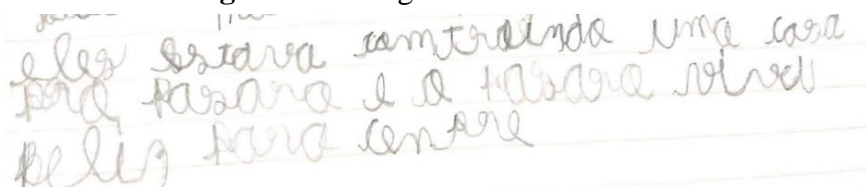
Fragmento de texto do Aluno N. (digitado)

pro pasaro e o pasaro viveu feliz para cenpre

Esses são casos ainda mais complexos. O ensino das irregularidades é indicado por Moraes (2010) para o final do ciclo de alfabetização e anos finais do EF, uma vez que demandam maior familiaridade com a língua escrita. Ao ler e escrever as palavras muitas vezes, o aluno vai memorizando a sua ortografia. No entanto, requer atividades programadas de memorização que contribuam nesse processo e outras que propiciem o uso eficiente do dicionário.

Constatamos dificuldades na ortografia das regularidades contextuais e é preciso oportunizar o aprendizado dessas regras já no início do 3º ano. No texto de N., na Figura 21, temos dois exemplos da troca do -M pelo -N no final de sílaba para marcar a nasalização das palavras. O aluno escreve “comtroindo” para *construindo* e “cenpre” para *sempre*.

Figura 21 – Fragmento do texto de M.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto de M. (digitado)

eles estava comtroindo uma casa pro pasaro e o pasaro viveu feliz para cenpre

A partir da análise quantitativa desses dados na fase diagnóstica, decidimos, apesar de haver outras subcategorias com maior percentual de “erros” ortográficos, por elaborar a proposta de ensino abordando a subcategoria das regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais. Percebemos que, sendo subcategorias de mesma natureza, juntas, as dificuldades na grafia da terminação -U e das terminações -ÃO e -AM somavam o maior número de “erros” na fase diagnóstica. Consideramos os critérios estabelecidos para a escolha do objeto de estudo: maior dificuldade encontrada pelos alunos para escrever de acordo com a norma ortográfica, nível escolar da turma no período de realização da proposta de ensino, fundamentação teórica sobre a organização do trabalho com a ortografia e domínio ortográfico da turma. Consideramos, ainda, a importância da categoria gramatical dos verbos para a produção de textos.

A seguir, tratamos dos casos de “erros” ortográficos que caracterizam violação de regras morfológico-gramaticais e que foram selecionados para objeto de estudo.

3. 1. 2 Grafia das regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais (fase diagnóstica)

A Tabela 2 mostra o desempenho ortográfico das crianças na categoria das regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais na fase diagnóstica.

Tabela 2 – Quantitativo de “erros” ortográficos da categoria regularidade morfológico-gramatical na fase diagnóstica

Quantitativo de “erros” ortográficos da categoria regularidade morfológico-gramatical			
Categoria	Subcategorias	Número	%
Regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais	Formas terminadas em -U	6	32%
	Formas terminadas em -ÃO e -AM	10	52%
	Formas terminadas em -R (infinitivo)	3	16%
Total		19	100%

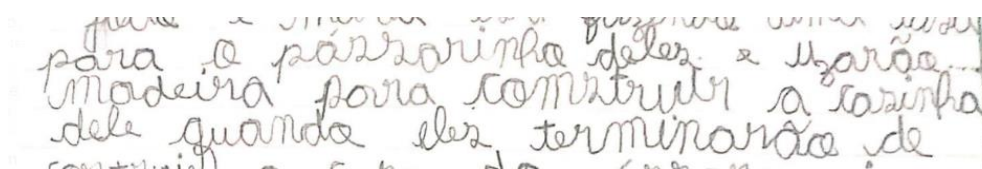
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Observamos que, dos “erros” ortográficos relacionados aos verbos, 32% (6 ocorrências) são da 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo que se escrevem com -U no final; 52% (10 ocorrências) são das formas da 3ª p. p. no futuro do presente do indicativo, que se escrevem com -ÃO e das outras formas da 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo, que escrevem com -AM no final; e 16% (3 ocorrências) são dos infinitivos, que terminam com -R, embora esse -R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país. Esse percentual permitiu-nos identificar o objeto de estudo desta pesquisa, na categoria das regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais: os verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo (terminação -U), 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (terminação -ÃO) e 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo (terminação -AM). As crianças não escreveram nenhum verbo no futuro do presente do indicativo, o que é justificável, pois elas tinham que produzir uma narrativa, cujo tempo preferencialmente é pretérito. A troca foi feita ao grafarem os verbos da 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo. Ao invés de usarem a terminação -AM, usaram -ÃO.

A partir desses dados, identificamos o objeto de estudo desta pesquisa, na categoria das regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais: os verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo (terminação -U), 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo (terminação -ÃO) e 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo (terminação -AM).

No fragmento do texto de S., o aluno grafa “uzarão” para *usaram* e “terminarão” para *terminaram* (FIG. 22).

Figura 22 – Fragmento do texto de S.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto de S. (digitado)

para o passarinho deles e uzarão madeira para construir a casinha dele ...
quando eles terminarão de

Percebemos, na fase diagnóstica, uma escrita bastante instável. As crianças não conheciam ainda as regras da ortografia e, por isso, faziam perguntas sobre que letras deveriam usar para escreverem quase todas as palavras em que apareciam dúvidas. No entanto, já estavam

preparadas para lidar com a norma ortográfica a partir da observação e da reflexão sobre como as palavras são escritas. Notamos que os textos dessa etapa são curtos com pouca utilização de palavras e frases. Para Moraes (2012, p. 79), os alunos das camadas populares iniciam o EF em desvantagem com relação aos da classe média, que entram mais familiarizados com a escrita, mas “um aprendizado sistemático das regras e irregularidades” ortográficas, com uma abordagem que lhes permitem refletir sobre a norma, pode encurtar essa distância.

Para o autor, o ensino da ortografia é significativo para quem está iniciando o processo de apropriação da escrita, pois facilita o aprendizado do SEA, até então pouco conhecido pela criança. Na sequência, apresentamos a análise da proposta e dos dados após a sua aplicação.

3. 2 Descrição e análise dos dados após a aplicação da proposta de ensino

Após o desenvolvimento da proposta de ensino, na última aula da sequência didática, os alunos fizeram uma produção escrita (com diferentes tempos verbais), da qual coletamos os dados sobre o desempenho para grafar as formas verbais flexionadas nas 3ª p. s. no pretérito perfeito do indicativo terminadas em -U e 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo terminadas em -AM e -ÃO. Os textos foram escritos a partir da proposta e das orientações da professora para serem lidos no Seminário de Literatura da turma que ocorria a cada final de bimestre na presença dos pais e de outros profissionais da escola.

As crianças ficaram animadas com a proposta e escreveram os textos, primeiro no caderno, passando a limpo na folha (APÊNDICE O). Essa dinâmica permitiu a utilização do texto como instrumento de comunicação, cuja função não se reduz à leitura e análise da professora. As crianças tinham em mente os enunciadores (elas, os pais, a supervisora, a diretora e a professora). Conforme Cagliari (2010), esses aspectos são relevantes para a prática de produção textual, pois favorece a interação, garantindo maior eficácia no ensino da escrita.

Classificamos os “erros” ortográficos presentes nos textos de acordo com Moraes (2010), acrescentando, a exemplo da fase diagnóstica, a categoria outros casos e suas subcategorias da fase pré-silábica e da segmentação de palavras (APÊNDICE Q).

Com a ampliação do vocabulário das crianças e da quantidade de palavras, detectamos outras ocorrências e adicionamos a subcategoria dos “erros” por ausência de letras ou sílabas.

Na Tabela 3, mostramos as categorias a que pertencem os “erros” ortográficos da fase após a proposta de ensino, a quantidade de “erros” de cada categoria e o percentual calculado.

Tabela 3 – Síntese do resultado da coleta de dados da fase após a proposta de ensino⁵²

Síntese do resultado da coleta de dados da fase após a proposta de ensino				
Categorias	Subcategorias	Nº	Total	%
Regulares diretas	Grafia de -N para /m/.	2	3	1%
	Grafia de -B para /p/.	1		
Regulares contextuais	Uso de -R ou -RR (<i>rato, porta, honra, prato, barata e guerra</i>).	16	76	35%
	Uso de -G ou -GU (<i>garoto, guerra</i>).	2		
	Uso do -C ou -QU, notando o som [k] em palavras (<i>capeta e quilo</i>).	3		
	Uso de -O ou -U no final de palavras que terminam com [u] (<i>bambo, bambu</i>).	4		
	Uso de -E ou -I no final de palavras que terminam com [i] (<i>perde, perdi</i>).	11		
	Uso de -M, -N, -NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização (<i>campo, canto, minha, pão, maçã</i>).	40		
Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais	Verbos da 3ª p. s. do passado (perfeito do indicativo) terminam com -U (<i>cantou, bebeu</i>).	4	28	13%
	Verbos da 3ª p. p. no futuro do presente se escrevem com -ÃO (<i>cantarão, beberão</i>) e da 3ª p. p. dos tempos verbais se escrevem com -M no final (por exemplo, <i>cantam, bebam</i>) ⁵³ .	14		
	Verbos do imperfeito do subjuntivo terminam com -SSE (<i>cantasse, bebesse, dormisse</i>).	1		
	Verbos no infinitivo terminam com -R (<i>cantar, beber, partir</i>).	9		
Irregularidades	A notação do som [s] (<i>seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto</i>).	34	53	25%
	A notação do som [z] (<i>zebu, casa, exame</i>).	4		
	A notação do som [ʃ] (<i>enxada, enchente</i>).	1		
	A notação do som [i] com -I ou -E, em posição pré-tônica (<i>cigarro, seguro</i>) e a notação do som [u] com -U ou -O, em posição pré-tônica (<i>buraco e bonito</i>).	10		
	Certos ditongos da escrita que têm pronúncia “reduzida” (<i>caixa, madeira, vassoura</i>).	4		
Outros casos	Fase pré-alfabética	2	55	26%
	Segmentação	28		
	Troca de letras	9		
	Falta de letra ou sílaba	16		
Total de “erros”			215	100%

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2020.

⁵² Os dados constam no Apêndice Q.

⁵³ “[...] ao contrário do que a escola ensina, a oposição não é só entre ‘futuro’ e ‘passado’, mas entre o futuro (do indicativo) e todos os demais tempos verbais.” (MORAIS, 2010, p. 42)

Do número total de “erros” ortográficos encontrados nas produções das crianças, 35% (76 ocorrências) são da categoria das regularidades diretas contextuais; 25% (53 ocorrências) pertencem à categoria das irregularidades; 26% (55 ocorrências) pertencem à categoria outros casos; 13% (28 ocorrências) são de regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais e 1% (3 ocorrências) pertencem às regularidades diretas, conforme apresentado na Tabela 2.

Nos textos, não foram encontrados nenhum “erro” ortográfico da subcategoria regularidade morfológico-gramatical presente em substantivo e adjetivo, já as regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais, objeto de estudo da nossa pesquisa, correspondem a 13% (28 ocorrências) dos “erros” ortográficos identificados. Analisamos a natureza dos “erros” ortográficos categorizados após a proposta de ensino.

3. 2. 1 Natureza dos “erros” ortográficos da fase após a proposta de ensino

Identificamos casos em que a criança não ultrapassou as etapas elementares da escrita, como a segmentação e a troca e ausência de letras ou de sílabas nas palavras. Isso ocorre, segundo Zorzi (2003), quando não houve desenvolvimento de segmentação fonêmica suficiente, quando a criança não tem conhecimento necessário de todas as letras para escrever a palavra, quando não está segura e omite as letras cuja correspondência não domina, ou quando ela confunde o som e a letra ou então não domina a construção silábica formada diferentemente do padrão consoante-vogal (CV).

Encontramos ainda casos ligados às dificuldades com as regularidades em que a criança não compreende as regras usadas para se grafar as palavras ortograficamente, analisando ora a relação direta entre a letra e o som (regularidades diretas), ora o contexto da letra ou do som na palavra (regularidades contextuais), ora a estrutura morfológica da palavra (regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos, adjetivos ou verbos), conforme a regularidade da ortografia da LP defendida por Morais (2010).

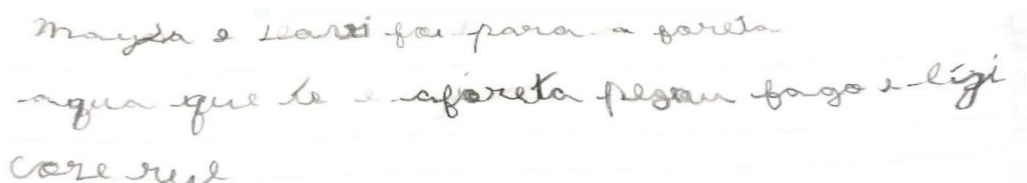
Por fim, detectamos os casos considerados, por Morais (2010), mais complexos por apresentarem relações múltiplas entre as letras e os sons que não podem ser identificados pela aplicação de nenhuma regra (irregularidades), cuja grafia se dá de forma arbitrária.

Do total de alunos pesquisados, todos já se encontram na fase alfabética e já superaram o nível pré-silábico e silábico. No entanto, percebemos que o percentual de “erros” ortográficos da categoria “outros casos” que apresentam problemas na segmentação das palavras e troca de

letras ainda é relativamente alto na grafia de alunos que não venceram etapas elementares do processo. Suas produções demonstram que novos conhecimentos são incorporados à escrita à medida que aumenta a familiaridade com o SEA e a reflexão sobre os próprios “erros” cometidos quando vão escrever, conforme discutido por Moraes (2010, 2012).

No fragmento da produção de texto da Aluna I., é possível perceber que a criança tem dificuldades em lidar com questões atinentes ao início da alfabetização (FIG. 23).

Figura 23 – Fragmento de texto da Aluna I.



Maysa e Davi foi para a foreta
aqua que te aforeta pegou fago e lízi
core rue

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento de I. (digitado)

Maysa e Davi foi para a foreta aqua que te aforeta pegou fago e lízi core rue

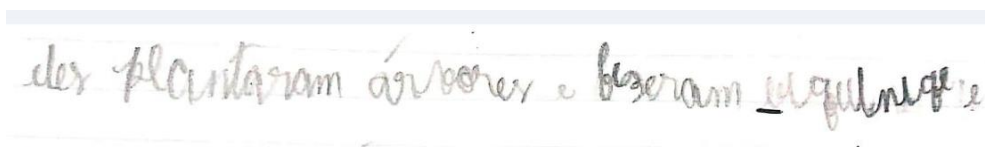
Na escrita de I., não estão representados todos os fonemas, faltam algumas letras e sílabas. Ao escrever “foreta”, I. omite a letra correspondente ao fonema /l/ da primeira sílaba e também o fonema /s/ que não aparece representado formando a sílaba composta por consoante-consoante-vogal (CCV). Para escrever *água*, I. grafia “aqua”, trocando a letra -G pela letra -Q, confundindo o som /g/ com o som /k/, idênticos com relação aos pontos de articulação, mas diferentes quanto ao grau de vozeamento. Essas particularidades, descritas por Silva (2008), caracterizam aspectos linguísticos da fala que podem contribuir para o professor avaliar as dificuldades de escrita dos alunos e buscar soluções eficazes para superá-las. Notamos que ocorre a hipossegmentação⁵⁴. A criança grafia “aforeta” para *a floresta*, “e lízi” para *eles* e “core rue” para *correu*. Comprovamos que I. venceu as primeiras etapas do processo, mas que precisa consolidar outras. A aluna demonstra compreensão da regra relativa à grafia das formas verbais flexionadas terminadas em -U, escrevendo ortograficamente a palavra *pegou*.

A categoria das regularidades diretas também se relaciona à etapa inicial. Nela, o aprendiz pode confundir os sons representados pelas letras -F e -V, -D e -T, -B e -P. O

⁵⁴ Trata-se de uma marca na escrita espontânea de crianças em fase de alfabetização. A criança escreve as palavras da mesma forma em que fala, sem utilizar os espaços em branco (PEREIRA, 2011, p. 273).

percentual de “erros” ortográficos foi insignificante, mas a dificuldade existe para alguns alunos e não pode ser negligenciada sob o risco de o aluno carregá-la pelos anos de escolaridade seguintes. Cagliari (2010) afirma que o acúmulo de dúvidas na alfabetização pode levar a criança a se sentir incapaz de aprender ou até mesmo a desistir. O trabalho com a ortografia nos anos iniciais do EF precisa ser constante para que todos possam compreender como funciona o código e eliminar o maior número de dúvidas possível antes de passar para os anos escolares seguintes. No fragmento do texto de M., assinalamos um exemplo de “erro” ortográfico dessa natureza (FIG. 24).

Figura 24 – Fragmento do texto de M.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto de M. (digitado)

eles plantaram árvores e fizeram biquiniqe e

M. troca a letra -P pela letra -B, letras que representam sons idênticos com relação ao lugar e modo de articulação e se diferem apenas com relação ao grau de vozeamento. Em *pá* e *boa*, temos duas bilabiais oclusivas, cujos sons, embora parecidos, são diferentes, o que pode ter levado M. ao “erro”, confundindo as letras -P e -B e os sons a elas correspondentes, ao invés de escrever *piquienique*, utilizou o -B no lugar do -P, grafando “biquiniqe”.

Mesmo com muitos “erros” da categoria outros casos, avaliamos que poucos alunos carregam essas dúvidas, e que, portanto, esse nível não é predominante nos textos da maioria da turma. Apenas duas alunas não alcançaram as capacidades dessa etapa inicial. Salientamos a importância da mediação do professor para garantir aos alunos que, mesmo estando em turmas mais avançadas, necessitam de oportunidades de superação dessas dificuldades, por acompanhamento individualizado ou com a ajuda de colegas que já dominam tais ocorrências.

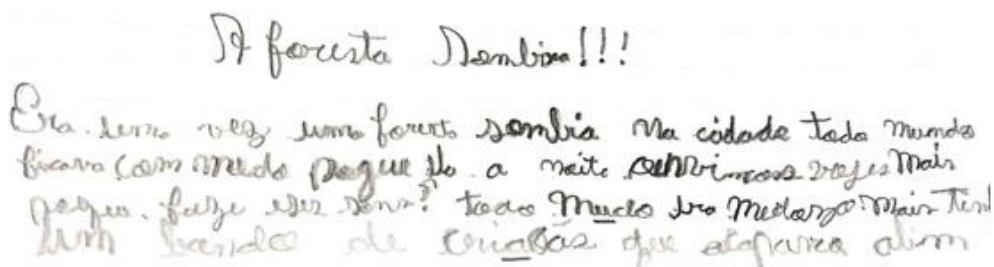
Com relação às regularidades contextuais, notamos que muitas palavras dessa categoria fazem parte do léxico das crianças. Apesar de terem sido trabalhadas na turma antes da proposta de ensino, essas dificuldades exigem um grau de consciência sobre o ato de escrever. O aprendiz deve observar as letras e os sons em contextos distintos para fazer a escolha correta (MORAIS, 2010).

Conforme Morais (2010), a escrita espontânea por si só demanda esforço do aluno, que precisa trabalhar com as ideias e acionar outros elementos mentais na articulação das frases para escrever com coerência e clareza. Tais fatores justificam o número elevado de “erros” pertencentes às regularidades contextuais, que precisarão ser retomadas *a posteriori*. As regras descobertas pelas crianças levam tempo para serem internalizadas. Zorzi (2003) afirma que, mesmo para os adultos, o aprendizado da escrita não se esgota, é contínuo e permanente.

As produções mostram que ainda existem dificuldades a serem superadas. Apesar de terem sido trabalhadas na sala de aula e dos alunos aplicarem as regras, em um mesmo texto, o “erro” ainda acontece. Conforme defendido por Morais (2010), após o trabalho sistematizado e reflexivo com cada uma das categorias, o professor irá tratar dessas dificuldades individualmente com quem infringe a regra, ajudando na reflexão sobre a própria escrita, na identificação e correção do “erro” ortográfico. Nas produções, percebemos que os alunos compreendem as regras, mas ainda encontramos “erros” ortográficos relacionados a elas.

No fragmento da Figura 25, o aluno escreve ortograficamente a maioria das palavras com sílabas nasalizadas, utilizando as marcas que as define e demonstrando ter assimilado a regra do uso de -M, -N, -NH ou ~ para grafar sílabas nasalizadas. Outras vezes, porém, omite a marca de nasalização. Há uma oscilação na escrita de E., que, ora escreve conforme a norma, ora foge dela, o que comprova que o aprendizado se dá gradualmente e que outras estratégias de ensino são necessárias para que o aluno domine a regra efetivamente (SIMÕES, 2006).

Figura 25 – Fragmento do texto de E.



A foresta Sombia!!!
Era uma vez uma foresta sombia Na cidade todo mundo
ficava com medo poque lo a noite ouvimos vozes mais
poque. fazze esse sons? todo mudo era medozo mais tinha
um bando de crianças que acapava alim

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto de E. (digitado)

A foresta sombia!!!
Era uma vez uma foresta sombia na cidade todo mundo ficava com medo poque a
noite ouvim vozes mais poque fazze esses sons? todo mudo era medozo mais tinha
um bando de crianças que acapava alim

Para esse tipo de ocorrência, Monteiro (2016) reitera que não é uma tarefa fácil para a criança desmembrar a sílaba em fonemas e representar na escrita o que se realiza na fala. A percepção do fonema, que é uma entidade abstrata, constitui-se em dificuldade ainda maior, pois o que se percebe acusticamente é a sílaba. Nesse caso, os alunos não conseguem, em primeiro momento, perceber a nasalidade da vogal e apenas quando solicitados a ler a palavra, descobrem a falta da letra que marca a nasalização na sílaba.

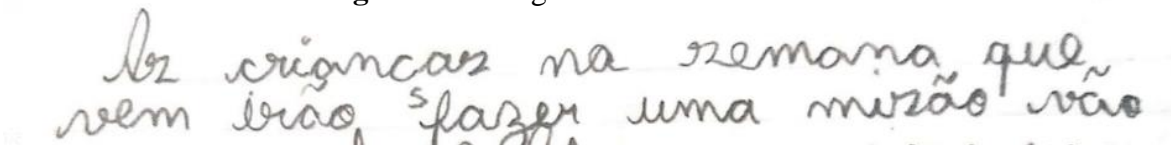
Na Figura 25, observamos que E. marcou a nasalização em “sombia” para escrever *sombria*, e escreveu “mundo”, “com”, “sons”, “tem”, “um” e “bando” ortograficamente. Porém, ao escrever a palavra *mundo* pela segunda vez, grafou “mudo”, “criacas” e “acapava” para *crianças* e *acampava* respectivamente, anulando a marca de nasalização das sílabas /ã/ e /kã/.

Para esses casos, Monteiro (2016) sugere um trabalho com a consciência fonêmica e a consciência metalinguística, a fim de que as crianças desenvolvam a capacidade de usar a linguagem de forma mais consciente. Esse aprendizado ocorre em etapas, por isso não se consolidou na escrita de todos os alunos.

Trabalhadas as regularidades, o professor deve investir no ensino das irregularidades. Tratam-se das formas fixas definidas sem nenhum princípio gerativo, convencionadas pela tradição linguística ou pela etimologia. Para Morais (2010), as irregularidades geram mais dúvidas para o aprendiz e requerem o uso de atividades mnemônicas ou a familiaridade com o dicionário. Nos textos analisados, deduzimos que poucas palavras da categoria das irregularidades fazem parte do léxico das crianças, por isso aparecem em menor proporção se comparadas com as palavras que apresentaram maior número de “erros” ortográficos.

Na Figura 26, percebemos que, ao escrever a palavra *missão*, a Aluna R. opta pelo uso do -S, grafando “misão” já que essa letra representa o som /s/ em outras palavras.

Figura 26 – Fragmento do texto da Aluna R.



As crianças na semana que vem irão fazer uma misão vão

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto da Aluna R. (digitado)

As crianças na semana que vem irão fazer uma misão vão

Os percentuais de “erros” ortográficos ligados a essa categoria indicam a necessidade de se preparar aulas que contemplem casos de irregularidades *a posteriori*. No fragmento do texto de O., destacamos dois “erros” dessa natureza. A aluna escreve “fumasa” e “aproximando”, para *fumaça* e *aproximando* respectivamente (FIGURA 27).

Figura 27 – Fragmento do texto da Aluna O.

na floresta quando eles foram embora os alunos viram uma fumasa então eles foram se aproximando e eles perseberam que a floresta estava pegando

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto da Aluna O. (digitado)

na floresta quando eles foram embora os alunos viram uma fumasa então eles foram se aproximando e eles perseberam que a floresta estava pegando

Faraco (2012, p. 129) salienta a complexidade de situações em que “no mesmo contexto, duas ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade sonora e não é possível estabelecer uma regra” e propõe o uso de recursos mnemônicos para ajudar os alunos a memorizar a forma da palavra, p. e., as famílias de palavras. Ao invés de decorar separadamente que *hortaliça* e *horticultura* são escritas com -H, a criança pode memorizar que as palavras pertencentes à família de *horta* são escritas com -H, facilitando o aprendizado.

Na Tabela 4 apresentamos os dados quantitativos sobre os “erros” ortográficos da regularidade morfológico-gramatical presente nas flexões verbais.

Tabela 4 – Quantitativo de “erros” ortográficos da categoria regularidade morfológico-gramatical presentes em flexões verbais na fase após a proposta de ensino

Quantitativo de “erros” ortográficos da categoria regularidade morfológico-gramatical			
Categoria	Subcategorias	Número	%
Regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais	Formas terminadas em -U	4	14%
	Formas terminadas em -ÃO e -AM	14	50%
	Formas terminadas em -SSE	1	4%
	Formas terminadas em -R (infinitivo)	9	32%
Total		28	100%

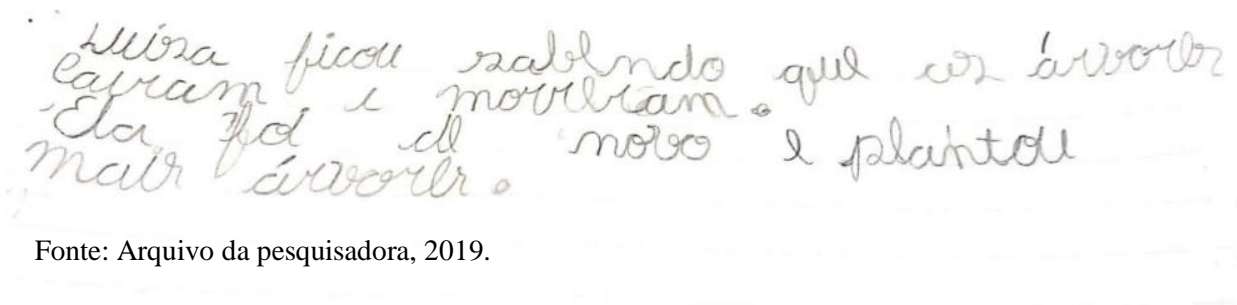
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

De acordo com a Tabela 4, 50% (14 ocorrências) dos “erros” ortográficos dessa subcategoria correspondem às formas verbais da 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, terminadas em -ÃO, e às outras formas da 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo, terminadas em -AM; 32% (9 ocorrências) dos “erros” ortográficos correspondem aos infinitivos, formas verbais terminadas com -R; 14% (4 ocorrências) dos “erros” ortográficos relacionam-se às formas verbais da 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, terminadas em -U; e, finalmente, 4% (1 ocorrência) dos “erros” ortográficos dessa subcategoria são ligados às formas do pretérito imperfeito do subjuntivo terminadas em -SSE.

3. 2. 2 Grafia da terminação -U

Ao analisar os textos, percebemos que os alunos identificaram com facilidade a diferença entre substantivos e verbos e compreenderam que, ao escreverem as formas verbais flexionadas em 3ª p. s. do indicativo, devem usar a letra -U no final. No fragmento 10 do texto da Aluna A., os conhecimentos adquiridos foram aplicados por ela (FIG. 28).

Figura 28 – Fragmento do texto de A.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto de A. (digitado)

Luisa ficou sabendo que as árvores caíram e morreram. Ela foi de novo e plantou mais árvores.

No trecho, A. escreveu *ficou* e *plantou* de acordo com a norma ortográfica, demonstrando compreensão da regra que determina o uso de -U ao final dessa flexão verbal.

Notamos que, dos 43 verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo usados pelos alunos após a proposta de ensino, 90% (39 ocorrências) foram grafadas ortograficamente e em 10% (4 ocorrências) houve infração da regra, conforme mostra a Tabela 5.

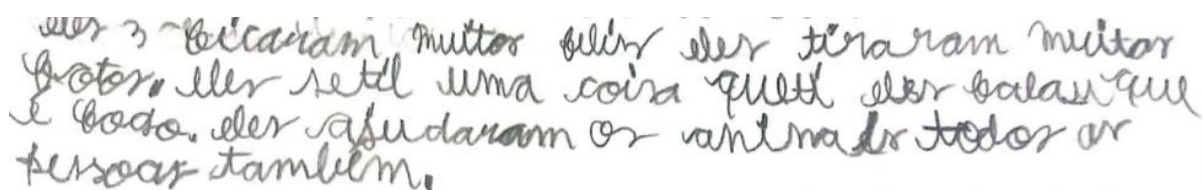
Tabela 5 - Desempenho no uso da terminação -U para grafar os verbos na 3ª p. s. no pretérito perfeito do indicativo após a proposta de ensino

Desempenho no uso da terminação -U		
	Número	%
Escrita ortográfica	39	90%
Escrita não ortográfica	4	10%
Total de verbos	43	100

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Houve casos em que o aprendiz usou a terminação -U ao escrever um verbo em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, mas infringiu a regra ao grafar outro verbo de mesma flexão. Simões (2006) define esse tipo de ocorrência como instabilidade gráfica e afirma que faz parte do processo de apropriação da escrita até a aprendizagem ser consolidada no aluno. O fragmento da Aluna F. na Figura 29 é um exemplo dessa ocorrência, F. grafou “sentil” para *sentiu* e escreveu *falou* de acordo com a ortografia da LP.

Figura 29 – Fragmento do texto de F.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto de F. (digitado)

Eles 3 ficaram muito feliz eles tiraram muitos fotos. eles setil uma coisa que eles falou que é fogo. eles ajudaram os animais todos as pessoas também.

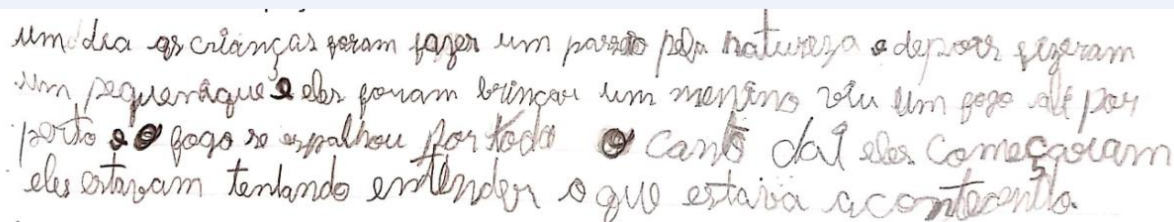
É comum, encontrar nos textos dos alunos em fase de alfabetização esse fenômeno entre a escrita ortográfica e a escrita alfabética, por tratar-se do momento de desenvolvimento das habilidades básicas da escrita. Ao propor atividades que propiciem o aprendizado da ortografia, o professor dá condições para o aluno adquiri-las ao escrever, encurtando, assim, o caminho. O aluno, então, poderá passar para outras fases com mais facilidade e segurança.

Analisamos a seguir, o desempenho dos alunos na grafia das terminações -AM e -ÃO para representar as formas verbais flexionadas em 3ª p. p. em seus textos escritos.

3. 2. 3 Grafia das terminações -ÃO e -AM

Percebemos que os alunos estão refletindo sobre a escrita dos verbos em 3ª p. p. ao escreverem as formas verbais corretamente, demonstrando compreensão das regras para a grafia das terminações dos verbos (FIG. 30).

Figura 30 – Fragmento do texto de J.



um dia as crianças foram fazer um passeio pela natureza e depois fizeram um pequenique e eles foram brincar um menino viu um fogo ali por perto e o fogo se espalhou por todo o canto dai eles começaram eles estavam tentando entender o que estava acontecendo.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto do Aluno J. (digitado)

um dia as crianças foram fazer um passeio pela natureza e depois fizeram um pequenique e eles foram brincar um menino viu um fogo ali por perto e o fogo se espalhou por todo o canto dai eles começaram eles estavam tentando entender o que estava acontecendo.

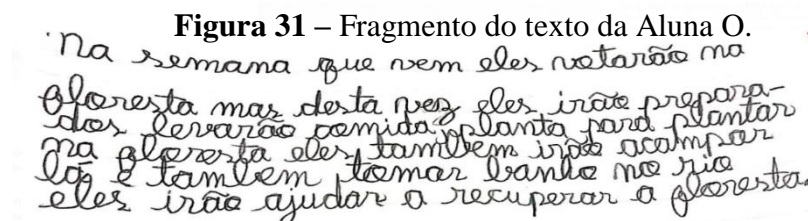
Observamos que J. grafou corretamente as formas *foram*, *fizeram*, *viu*, *espalhou*, *começaram* e *estavam*, demonstrando compreensão e domínio das regras relacionadas ao uso das terminações -U, -AM e -ÃO nos verbos flexionados cujas flexões foram trabalhadas. No entanto, mesmo depois de ter observado as regras que regem a grafia das formas verbais flexionadas terminadas em -AM e -ÃO, alguns alunos ainda confundiam o uso das terminações, comprovando, conforme Moraes (2010) e Simões (2006), o caráter processual do aprendizado da ortografia.

Notamos que o tempo passado foi muito utilizado nos textos e que verbos do futuro do presente do indicativo quase não apareceram. Ao registrar uma ação que ainda vai acontecer, as crianças usaram a flexão do verbo no futuro do presente do indicativo em sua forma composta, com o emprego do verbo principal no infinito, conforme podemos observar a seguir.

No fragmento da Figura 31, na maioria das vezes em que precisou grafar uma ação no futuro, a Aluna O. optou pelo uso do verbo auxiliar mais o principal. Para marcar as ações *acampar*, *tomar* e *ajudar*, no futuro do presente do indicativo, ela repetiu o verbo auxiliar *ir* flexionado no futuro do presente do indicativo – forma composta desse verbo. Na expressão

tomar banho, o verbo “ir” não aparece explicitamente, mas fica oculto na frase (elipse). Apenas quando utilizou os verbos *voltar*, *ir* e *levar*, a aluna realizou a flexão no futuro do presente do indicativo em sua forma simples.

Figura 31 – Fragmento do texto da Aluna O.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto da Aluna O. (digitado)

Na semana que vem eles votarão na floresta mas desta vez eles irão preparados levarão comida planta para plantar na floresta eles também irão acampar lá e também tomar banho no rio eles irão ajudar a recuperar a floresta

Na oralidade, em situações corriqueiras, as formas simples dos verbos flexionados em 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo não são utilizadas pelos falantes (BAGNO, 2001b), o que, de certa maneira, refletiu na escrita dos textos dos alunos.

Observamos que os textos da proposta para a escrita no tempo futuro ficaram mais curtos do que aqueles que orientavam para o registro de fatos que já aconteceram. Isso pode ter ocorrido pela pouca familiaridade dos alunos com textos que narram fatos que ainda irão acontecer. É mais comum os alunos escreverem sobre fatos passados e não sobre fatos futuros.

Vimos que 55% (11 produções) dos textos apresentaram verbos flexionados no futuro do presente do indicativo e 45% (9 produções) não apresentaram esse tempo verbal (TAB. 6).

Tabela 6 – Utilização de verbos no futuro do indicativo

Utilização de verbos no futuro do indicativo		
	Número	%
Textos com verbos escritos no futuro	11	55%
Textos que não apresentam verbos no futuro	9	45%
Total de verbos	20	100

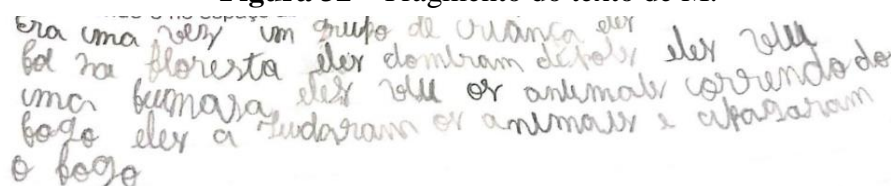
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

A maioria dos alunos utilizou o verbo no tempo futuro. No entanto, percebemos que a flexão dos verbos nesse tempo, na forma simples, pela norma padrão da LP, não é algo simples

para se aprender. Na língua popular, em alguns dialetos, a flexão do verbo é a mesma para a 3ª pessoa do singular e para o plural (BAGNO, 2001a). Esse fato reproduziu-se na escrita dos alunos, distanciando o uso do objeto de estudo, em alguns dos textos.

No que se refere à desinência de 3ª p. p. de verbos no pretérito perfeito do indicativo, notamos que o Aluno M. escreve de acordo com a norma ortográfica em alguns trechos, mas, em outros, utiliza sua variante linguística que, segundo Silva (2008, p. 14), são “propriedades linguísticas compartilhadas por um grupo específico de falantes” (FIG. 32).

Figura 32 – Fragmento do texto de M.



Era uma vez um grupo de criança eles foi na floresta eles domiram depois eles viu uma fumasa eles viu os animais correndo do fogo eles a judaram os animais e apagaram o fogo

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto de M. (digitado)

Era uma vez um grupo de criança eles foi na floresta eles domiram depois eles viu uma fumasa eles viu os animais correndo do fogo eles a judaram os animais e apagaram o fogo

M. usa a variante padrão em “eles domiram” para *eles dormiram*, “eles a judaram” para *eles ajudaram* e “(eles) apagaram” e a variante não padrão em “eles foi” e “eles viu”. Esclarecemos que, na categorização dos “erros” ortográficos, selecionamos para a categoria outros casos, os “erros” ortográficos relativos à troca ou falta de letras e para a categoria da regularidade contextual aqueles relativos ao uso de M, N, NH ou ~ para marcar a nasalização das sílabas (p. e., “faze”, “vam” e “viran”, para *fazem*, *vão* e *viram* respectivamente).

Segundo Morais (2010), as regularidades contextuais apresentam grau de complexidade menor do que as morfológico-gramaticais e são assimiladas primeiramente. As últimas exigem, além da compreensão da regra ortográfica, noções de concordância verbal e de tempo.

Conforme detectado nas produções textuais dos alunos (TABELA 4), dos 14 verbos em 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo grafados com “erro” ortográfico, 13 referem-se ao pretérito perfeito do indicativo com terminação -AM, e apenas 1 se refere ao futuro do presente do indicativo com terminação -ÃO. Esse resultado aponta o pouquíssimo uso de verbos indicando o futuro do presente do indicativo com terminação -ÃO nos textos dos alunos. Salienta-se que quase não houve uso de futuro do presente do indicativo simples, mas foi

utilizada forma verbal composta em sua substituição (p. e., “irão acampar”), o que pode estar relacionado tanto ao gênero textual solicitado, como ao desaparecimento do futuro do presente do indicativo simples na fala dos usuários da LP, no Brasil. Segundo Bagno (2001b, p. 177), esse tempo verbal “[...] só aparece na escrita mais monitorada”.

Outro fator relevante para o ensino das terminações nos verbos em 3ª p. p. é de estrutura fonética. Na proposta, focamos o contexto da frase. O aluno foi incentivado a observar a expressão que marcava o tempo no passado, presente ou futuro, para grafar ortograficamente o verbo. Embora as crianças tenham descoberto que o som da sílaba final do verbo na 3ª p. p. é mais forte no futuro do que no passado e no presente, Zorzi (2003, p. 102) afirma que é preciso aprofundar com os alunos a noção de sílaba e sílaba tônica e realizar “análises fonéticas comparando a forma de pronunciar palavras com -AM e -ÃO e a maneira de escrevê-las”.

O autor salienta que há uma tendência nas crianças de substituírem a terminação -AM por -ÃO por terem a mesma pronúncia. Nesse caso, propõe, como mais adequada, a exploração da tonicidade, ajudando o aprendiz a identificar a sílaba tônica e a buscar estratégias para a exploração do conflito que se instaura quando vai escrever esse tipo de palavra.

Apesar de terem compreendido a regra, as dúvidas permaneceram para alguns alunos na hora de escrever, comprovando que o aprendizado se dá de forma processual e que é no confronto da sua própria escrita que as crianças chegam ao domínio da regra.

Os alunos estão no caminho que os levarão para o domínio ortográfico das regularidades morfosintáticas trabalhadas. Esse aprendizado é contínuo e se consolida no contato com a escrita, através da leitura, ou quando escrevem, ao refletir sobre quais letras usar para grafar as terminações -AM e -ÃO, observando inclusive o princípio fonético a ser reforçado pelo professor, condição defendida por Soares (2017) ao tratar do letramento e da alfabetização.

Dos verbos flexionados em 3ª p. p. nos textos dos alunos, 72% (119 verbos) foram utilizados no tempo pretérito, 24% (40 verbos) no futuro e 4% (6 verbos) no presente (TAB. 7).

Tabela 7 – Tempo das formas verbais flexionadas em 3ª p. p. do indicativo

Tempo das formas verbais flexionadas em 3ª p. p. do indicativo		
Tempo	Número	%
Passado	119	72%
Futuro	40	24%
Presente	6	4%
Total de verbos	165	100

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

A partir dos dados, identificamos o desempenho dos alunos na grafia das formas verbais flexionadas em 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo e analisamos o uso da terminação -AM. Constatamos que 90% (111 ocorrências) dos verbos terminados em -AM foram grafados corretamente e que em 10% (13 ocorrências) houve violação da norma (TAB. 8).

Tabela 8 – Desempenho dos alunos no uso da terminação -AM

Desempenho no uso da terminação -AM		
	Número	%
Escrita ortográfica	111	90%
Escrita não ortográfica	13	10%
Total de verbos	124	100

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Com relação ao uso do -ÃO, para grafar os verbos em 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, foram 97% de acertos (33 ocorrências) e 3% de “erros” (1 ocorrência) (TAB. 9).

Tabela 9 – Desempenho dos alunos no uso da terminação -ÃO

Desempenho no uso da terminação -ÃO		
	Número	%
Escrita ortográfica	33	97%
Escrita não ortográfica	1	3%
Total de verbos	34	100

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019

Inferimos que a aprendizagem das formas verbais flexionadas terminadas em -AM e -ÃO se efetivou na escrita dos alunos e irá se consolidar à medida que novas oportunidades de escrita e reflexão surgirem nas próximas oportunidades de o assunto ser abordado e nos próximos anos de escolaridade.

Além da análise dos dados coletados nos textos e da categorização dos “erros” ortográficos, o desempenho dos alunos pôde ser percebido no decorrer das aulas, em diferentes situações da sala de aula, tanto nas atividades de escrita como de leitura. Ao comparar as duas etapas da pesquisa, verificamos uma mudança na postura dos alunos frente à escrita, há um encorajamento para escrever, com visível redução do receio de escrever e de errar. A seguir, comparamos os resultados das duas fases.

3.3 Comparação dos resultados: fase diagnóstica e fase após a proposta de ensino

Analisamos e comparamos os resultados coletados nas duas fases da pesquisa: diagnóstica e após a aplicação da proposta de ensino. A Tabela 10 mostra os dados relativos ao número de ocorrências de “erros” ortográficos presentes nos textos dos alunos nessas fases. Observamos que o número de “erros” ortográficos foi maior após a proposta de ensino, 70% (215 ocorrências), enquanto na fase diagnóstica o percentual foi de 30% (95 ocorrências).

Tabela 10 – Comparativo geral dos “erros” ortográficos nas duas fases

Comparativo geral dos “erros” ortográficos nas duas fases		
Fase	“Erros ortográficos”	
	Nº	%
Diagnóstica	95	30
Após a proposta de ensino	215	70
Total geral	310	100

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Contudo, esclarecemos que os alunos escreveram os textos em tempos verbais diferentes após a proposta de ensino, o que justifica o aumento do número de “erros” na segunda etapa. Além disso, na ocasião da elaboração do texto da segunda etapa, a turma cursava o 3º ano do EF e o nível de proficiência para ler e escrever era maior do que na fase diagnóstica, quando cursavam o 2º ano.

Na Tabela 11 a seguir, comparamos as quantidades e percentuais de “erros” ortográficos. Notamos que, nas categorias da regularidade contextual e outros casos, o percentual foi maior após a proposta de ensino do que na fase diagnóstica. Nessa, os casos de regularidade contextual corresponderam a 28% (26 ocorrências) e após a proposta de ensino, 36% (76 ocorrências); a categoria da regularidade morfosintática apresentou uma queda no percentual de “erros” após a proposta de ensino, correspondendo a 20% (19 ocorrências) na fase diagnóstica e 13% (28 ocorrências) após a aplicação da proposta; a categoria da irregularidade apresentou uma queda no percentual de “erros” após a proposta de ensino, correspondendo a 29% (27 ocorrências) na fase diagnóstica e 25% (53 ocorrências) após a aplicação da proposta; o percentual de “erros” ortográficos da categoria da regularidade direta manteve-se em 1% nas duas fases (1 e 3 ocorrências respectivamente).

Tabela 11 – Comparativo de “erros” ortográficos nas duas fases por categoria

Comparativo de “erros” ortográficos nas duas fases da pesquisa por categoria				
Categorias	Fase diagnóstica		Após a proposta de ensino	
	Nº de “erros” ortográficos	%	Nº de “erros” ortográficos	%
Regularidade direta	1	1%	3	1%
Regularidade contextual	26	28%	76	35%
Regularidade morfosintática	19	20%	28	13%
Irregularidade	27	29%	53	25%
Outros casos	22	23%	55	26%
Total	95	100%	215	100%

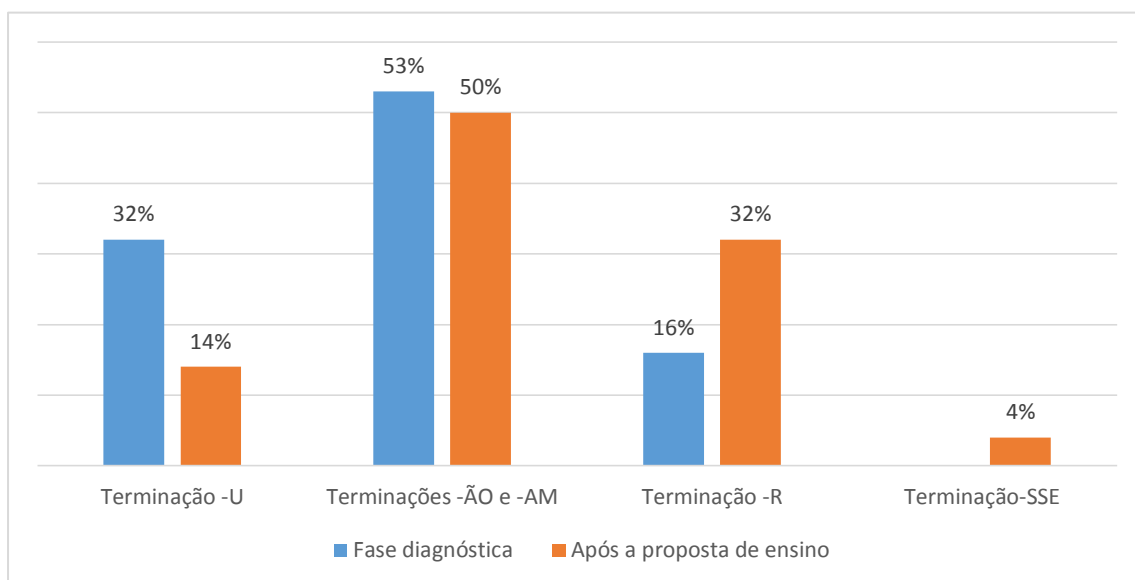
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Os dados apresentados comprovam que houve uma diminuição no percentual de “erros” ortográficos da categoria das regularidades morfológico-gramaticais presentes em verbos na fase após a proposta de ensino, cuja análise comparativa aprofundamos a seguir.

3. 3. 1 Comparação dos resultados da categoria das regularidades morfológico-gramaticais presentes em verbos nas duas fases

Constatamos que, na fase diagnóstica, os “erros” ortográficos relacionados ao uso da terminação -U nos verbos na 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo correspondiam a 32% (6 ocorrências) e na fase após a proposta de ensino o percentual é de 14% (4 ocorrências). Os “erros” ortográficos cometidos no uso da terminação -ÃO para o verbo flexionado em 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo e -AM para o verbo flexionado em 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo corresponderam a 53% (10 ocorrências) na fase diagnóstica e 50% (14 ocorrências) na fase pós-proposta de ensino; “erros” ortográficos relativos à terminação -SSE nas flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo aparecem somente na fase após a proposta de ensino e correspondem a 4% (1 ocorrência); com relação ao uso não convencional do infinitivo, na fase diagnóstica, houve 16% (3 ocorrências) de “erros” ortográficos e após a proposta de ensino, 32% (9 ocorrências), conforme mostra o Gráfico 18 a seguir.

Gráfico 18 – Comparativo dos resultados das fases diagnóstica e após a proposta de ensino com relação às regularidades morfológico-gramaticais presentes em verbos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Constatamos que, com relação ao objeto de estudo, formas verbais flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO, houve uma diminuição no percentual de “erros” ortográficos nos textos dos alunos, demonstrando que as crianças compreenderam as regras e já estão aplicando esse conhecimento à sua escrita. A seguir, detalhamos a análise comparativa dos dados que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

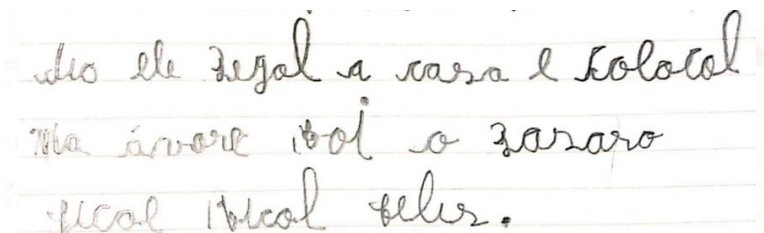
3.3.2 Grafia das formas verbais flexionadas em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo terminadas em -U nas fases diagnóstica e após a proposta de ensino

Houve um progresso na escrita ortográfica dos alunos, conforme abordado anteriormente. Ao observarem a terminação dos verbos na 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -U, as crianças compreenderam que a escrita se dava sempre com a vogal -U e passaram a utilizar a regra para grafar as formas verbais.

Verificamos que, em comparação com as terminações -AM e -ÃO, o aprendizado do verbo na 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja terminação é -U, se tornou mais fácil por não ter nenhuma outra forma verbal que se opusesse a ele, como ocorre com as terminações -AM e -ÃO. Logo que identificavam no vocábulo uma ação e não um nome, as crianças já inferiam que ali se tratava da grafia de uma palavra terminada em -U e não em -L.

Nas Figuras 33 e 34, comparamos a escrita do Aluno E. na fase diagnóstica e após a proposta de ensino respectivamente, com relação ao uso da terminação -U.

Figura 33 – Fragmento de texto do Aluno E. na fase diagnóstica

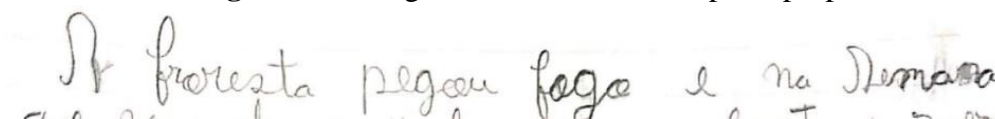


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento de texto do Aluno E. na fase diagnóstica (digitado)

dia ele pegol a casa e colocol na ávore foi o Pasaro ficol ficol felis.

Figura 34 – Fragmento do texto de E. após a proposta de ensino



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento do texto do Aluno E. (digitado)

A froresta pegou fogo e na semana

No fragmento da Figura 33 (fase diagnóstica), ocorreu “erro” ortográfico na grafia de “pegol” para *pegou*, “colocol” para *colocou* e “ficol” para *ficou*. Nessas construções, o aprendiz trocou o -U pelo -L ao escrever os verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo. No fragmento da Figura 34 (fase após a proposta de ensino), E. escreveu de acordo com a regra, usando a letra -U para o final do verbo no passado, *pegou*.

Analisamos que, na fase diagnóstica e antes da aplicação da proposta de ensino, a terminação na grafia para representação dos verbos em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo oscilava, ora os alunos escreviam com -L no final, ora escreviam com -U, o que continuou ocorrendo, só que em menor proporção após a aplicação da proposta. Essa oscilação caracteriza a instabilidade gráfica descrita por Simões (2006).

Na fase diagnóstica, os alunos tinham dúvidas com relação à escrita ortográfica, os verbos eram grafados usando uma das terminações sem que eles soubessem qual era a grafia correta. Na fase após a proposta de ensino, quando questionados sobre a grafia correta dos verbos, os alunos imediatamente apagavam a terminação com -L e explicavam a regra, mudando para -U, fazendo o mesmo para o uso não convencional do -U no lugar do -L.

3. 3. 3 Grafia dos verbos flexionados em 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo terminados em -ÃO e -AM nas duas fases da pesquisa

Os dados apontam para um progressivo domínio ortográfico dos alunos no uso dessas terminações verbais. Embora a diferença no percentual de “erros” ortográficos entre as duas etapas seja pequena (de 53% para 50%), é uma diferença significativa. A quantidade de vocábulos utilizados pelas crianças em suas produções textuais da fase após a aplicação da proposta demonstra que os alunos se sentem seguros para escrever os verbos que pertencem a uma classe de palavras variáveis que podem sofrer modificações na escrita.

Os resultados mostram o grau de complexidade na compreensão dos tempos e pessoas verbais de acordo com a norma padrão da língua. Na fase diagnóstica, em nenhum dos textos foi utilizado o tempo futuro, embora as crianças tenham usado a terminação -ÃO para representar as ações em 3ª p. p. nos tempos do pretérito perfeito e presente do indicativo. Após a proposta de ensino, seguindo a orientação para a produção textual, elas escreveram verbos no futuro do presente do indicativo.

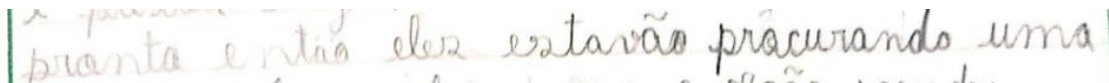
Percebemos que houve dificuldade em aplicar a regra. Durante a proposta, notamos que, nas explanações orais, os alunos confundiam a conjugação dos verbos, se estavam no passado ou no presente, manifestando essa dificuldade também na escrita. Esse tipo de ocorrência merece maior atenção do professor que, para ensinar ortografia, necessita levar em conta o dialeto dos alunos, fazendo a mediação entre os saberes acumulados por eles da própria língua falada e a norma padrão ensinada pela escola, pois aspectos sociais e linguísticos permeiam a produção textual e o ensino da escrita (BORTONI-RICARDO, 2004).

A diferença entre o som do -AM e do -ÃO nos verbos só pode ser representada graficamente levando em conta o contexto linguístico e fonético. A diferença entre as duas terminações, no entanto, não é muito perceptível para a criança quando a palavra é pronunciada isoladamente. Ela nem sempre nota o som forte do -ÃO e fraco do -AM no contexto da palavra, cabendo ao professor abordar e explorar tais fenômenos.

Avaliamos que houve uma progressão no desenvolvimento linguístico das crianças ao serem incentivadas a refletir sobre as situações de uso das terminações. Esse é um dado da categorização dos “erros” em que a maioria da turma escreveu de acordo com a norma ortográfica.

Apresentamos, na Figura 35, o trecho do texto de uma aluna que, na fase diagnóstica, demonstrava desconhecimento de qual terminação utilizar nos verbos em 3ª p. p. dos tempos verbais do indicativo terminadas em -AM.

Figura 35 – Fragmento de texto da Aluna R. na fase diagnóstica



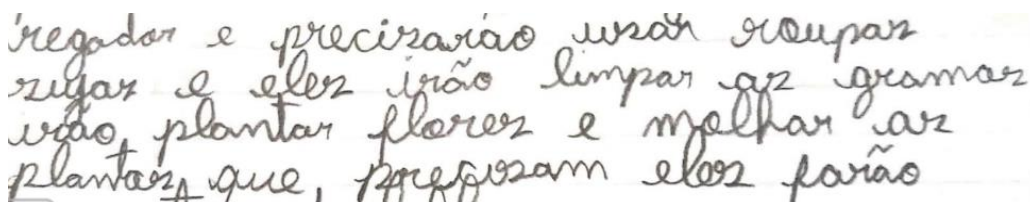
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento de texto da Aluna R. na fase diagnóstica (digitado)

pronta então eles estavão procurando uma

Notamos que a Aluna R. grafou “estavão” para *estavam*, utilizando a terminação -ÃO indicada para os verbos na 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo ao invés de -AM, terminação que, segundo a norma ortográfica, define a escrita de verbos na 3ª p. p. dos demais tempos verbais. Já no fragmento mostrado pela Figura 36 a seguir, observamos que, após a proposta de ensino, R. compreendeu a regra ortográfica e a utiliza com êxito em seus textos, tanto para o uso do -ÃO como para o uso do -AM.

Figura 36 – Fragmento do texto da Aluna R. após proposta de ensino



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Fragmento de texto da Aluna R. após proposta de ensino (digitado)

Regador e precisarão usar roupas sujas e eles irão limpar as gramas irão plantar flores e molhar as plantas que precisam eles farão

No fragmento da Figura 36, R. escreve com segurança as palavras *precisarão*, *irão* e *farão*, que representam verbos em 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, portanto são escritas com -ÃO, e grafia *precisam* com -AM no final para representar uma ação em 3ª p. p. do presente do indicativo, terminada em -AM, demonstrando que o conhecimento se consolidou.

3.4 Resultado geral

As novas perspectivas para a alfabetização e o letramento das crianças permitiram a construção da proposta de ensino para as regularidades morfosintáticas da ortografia da LP que, de acordo com Moraes (2012) extrapola o construtivismo sugerido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979). Constatamos que, tão logo a criança alcança a escrita alfabética, relacionando os sons da fala com as letras representativas do alfabeto, ela estará preparada para conhecer a norma padrão da escrita, refletindo sobre as ocorrências ortográficas do SEA.

Nessa pesquisa, foi possível observar que, embora a maioria dos alunos pertença à classe de nível socioeconômico baixo, cujas famílias recebem menos de R\$ 3.001,00, o aprendizado das regularidades morfosintáticas para o uso das terminações -U, -AM e -ÃO se efetivou na escrita deles.

Segundo Moraes (2012), é preciso garantir aos alunos das camadas populares o desenvolvimento das habilidades de escrita para além das hipóteses alfabéticas levantadas no início da alfabetização. Além do acesso a livros literários e a outros suportes textuais, as crianças necessitam de sistematização das normas ortográficas para conhecerem e atuarem autonomamente sobre o SEA. Refletindo sobre as regras ortográficas e levantando hipóteses que tendem a se aproximar da norma ortográfica, a criança vai se apropriando do conhecimento do código à medida que utiliza esse conhecimento nos seus textos.

Outro dado obtido nos questionários sobre o gosto dos alunos com relação à leitura de livros literários e HQ constituiu-se em um fator muito positivo para o estudo da ortografia das formas flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO. Além de poderem checar suas descobertas nos textos que constantemente liam, as crianças melhoraram significativamente a leitura oral, demonstrando maior desenvoltura na pronúncia das palavras. Kato (1999) chama a atenção para a dupla relação entre leitura e escrita na alfabetização e letramento das crianças.

Aspectos do perfil socioeconômico podem ser explorados em pesquisas sobre a alfabetização, o letramento e o processo de aquisição da escrita. No entanto, nesta pesquisa, nos limitamos a utilizá-los como dados para a elaboração da proposta de ensino e para a análise de aspectos que poderiam nos apontar tendências e influências no resultado da pesquisa.

Por exemplo, para as atividades da sala de aula a fim de promover a reflexão sobre as formas verbais flexionadas e a interação do grupo para partilhar suas ideias, foi considerado o perfil sociocultural dos alunos, seus gostos e preferências. Elaboramos o *Jogo das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -ÃO e -AM*, visando alcançar o interesse da turma e tornar o ensino mais interessante.

Na realização do jogo, as crianças levantaram hipóteses e testaram a sua validade, reforçando o que haviam aprendido nas aulas sobre o uso das terminações verbais estudadas ou modificando os esquemas de conhecimento, no caso de “erro”. Segundo Busarello (2018), tais ações têm caráter cognitivo. Em outras situações, os alunos discutiram com os colegas sobre o assunto, as quais constituíram oportunidades de crescimento social e de desenvolvimento da sua autonomia. Esses aspectos do jogo são muito positivos e foram bem explorados na atividade *gamificada*.

Conforme apresentamos, a proposta serviu para o ensino eficiente da representação das formas verbais flexionadas terminadas em -U -ÃO e -AM, o que pode ser verificado pelo desempenho na escrita dos alunos através dos dados coletados após a aplicação da proposta, em que houve a diminuição dos “erros” ortográficos na escrita dessas terminações. Os problemas de ortografia categorizados na fase diagnóstica relativos às flexões verbais em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo terminadas em -U e em 3ª p. p. do indicativo terminadas em -ÃO e -AM foram minimizados. Os alunos passaram a utilizar a regra ortográfica ao escrever palavras dessa natureza.

Salientamos que a aplicação de uma proposta de ensino sistematizada, em que o professor conheça as regularidades ortográficas e faça a mediação consciente entre as hipóteses levantadas pelas crianças, colaborando para a compreensão do funcionamento das regras e favorecendo a interação entre eles, contribui para o aprendizado da ortografia e para a redução dos “erros” ortográficos no processo de apropriação da escrita. A partir desta, outras propostas poderão surgir, objetivando o aprendizado da escrita ortográfica através de um ensino sistematizado e reflexivo que proporcione aos alunos, observarem a língua e lidarem com ela de forma instigante. A seguir, traçamos as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os “erros” ortográficos da LP decorrentes da não representação convencional das formas verbais flexionadas em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -U; 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, cuja desinência verbal é -ÃO, e 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo terminadas em -AM, identificados na produção escrita de uma turma de alunos do 3º ano do EF.

Diante desse objeto, questionamos quais estratégias de ensino e aprendizagem auxiliam os alunos na compreensão das regras ortográficas do sistema de escrita alfabética relativas à representação dessas formas verbais de modo que possam utilizá-las em suas produções escritas. Constatamos que um planejamento com atividades que propiciam a observação, a reflexão e a explicitação dos pontos de vista dos alunos sobre o funcionamento da ortografia, constitui uma alternativa para o ensino e a aprendizagem do uso das terminações.

Confirmamos a hipótese de que os alunos desconhecem as regularidades morfossintáticas relativas aos verbos flexionados terminados em -U, -ÃO e -AM e que o trabalho consciente e reflexivo do professor sobre elas, sistematicamente planejado, auxilia na compreensão das regras de representação gráfica e contribui para a apropriação da escrita ortográfica. Para isso elaboramos uma proposta de ensino, cuja aplicação contribuiu para o aprendizado das regras.

Objetivamos avaliar uma proposta de ensino sistematizada e reflexiva para a escrita ortográfica da LP dos verbos flexionados em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -U; 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, cuja desinência verbal é -ÃO, e 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo terminadas em -AM.

A proposta de ensino foi baseada na sistematicidade e reflexão, com atividades específicas sobre as regularidades morfossintáticas da ortografia da LP ligadas às formas verbais flexionadas terminadas em -U, -AM e -ÃO do indicativo. Planejamos e desenvolvemos uma sequência didática para cada uma dessas terminações, que incluíram a explicitação das hipóteses das crianças sobre a grafia dos verbos focalizados, a observação da escrita ortográfica dessas palavras, a classificação e troca de ideias sobre as descobertas feitas por elas.

Para avaliar a eficácia ou não da proposta para o ensino da ortografia da LP, utilizamos os dados coletados na pesquisa, comparando os resultados da fase diagnóstica com os da fase após a proposta de ensino. Analisamos esses dados e concluímos que os alunos melhoraram seu desempenho no uso da escrita ortográfica dos verbos terminados em -U, -ÃO e -AM, pois houve

uma diminuição desses “erros” ortográficos. Os alunos passaram a utilizar a regra dessas formas verbais flexionadas.

Por fim, alcançamos o último objetivo específico: contribuir com uma proposta alternativa para o ensino da ortografia da LP. Após a aplicação da proposta, constatamos que se trata de uma opção bem-sucedida a ser utilizada para o ensino e a aprendizagem da escrita ortográfica.

Essa pesquisa apontou-nos que os alunos participantes precisam ter os casos de verbos flexionados em 3ª p. p. do futuro do presente do indicativo, cuja desinência verbal é -ÃO, e 3ª p. p. dos demais tempos verbais do indicativo terminadas em -AM mais explorados (e outros casos de regularidade morfológico-gramatical). Além disso, outros casos de regularidade morfológico-gramatical e de regularidade contextual também devem ser considerados em novas propostas de ensino.

Reafirmamos que estratégias metacognitivas e interativas, sistematizadas de acordo com a realidade da turma, contribuem para a apropriação das regularidades ortográficas. Esperamos que essa pesquisa possa servir para fomentar outras iniciativas de aprimoramento do ensino da escrita ortográfica para a alfabetização e o letramento.

A pesquisa científica, feita pelos próprios alfabetizadores, potencializa o trabalho da sala de aula, apesar das dificuldades enfrentadas pela escola pública brasileira. É essencial o olhar para a prática da sala de aula, pois ele desperta curiosidade que cria novas possibilidades de ensino e aprendizagem, como bem nos ensina, o mestre Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Adaptação à língua portuguesa Regina Ritter Lamprecht; Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? UFP, *Revista Brasileira de Educação*, Recife, v. 3. n. 38, p. 252-264, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- ALVES, Lynn; MINHO, Marcelle Rose; DINIZ, Marcelo Vera. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001a.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001b.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BELINI, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- BIZZOTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. *Alfabetização e Linguística: da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa>. Acesso em: 6 abril 2020.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSARELLO, Raul Inácio. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.

CARVALHO, Castelar. *Para compreender Saussure*. 2. ed. Rio de Janeiro: Círculo Linguístico do Rio de Janeiro, 1979.

CLEMENTI, Juliana Augusto. *Diretrizes motivacionais para comunidades de práticas baseadas na gamificação*. 2014. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. *Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

ELLIS, Jane Elizabeth de Castro. *Alfabetização Matemática*. Ensino Fundamental 1. Livro 1. Belo Horizonte: Pitágoras, 2015, p. 11-12.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco e Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística: I objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer? Educação e prática em educação popular*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FUCHS, Mathias. Precursores pré-digitais da gamificação. Tradução Sérgio Nesteriuk. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Learning in cognitive niches. In: KOOLS, H.; MORRIS, J.; AMARAL, J. L. (ed.). *Current topics in children's learning and cognition*. Rijeka, Croatia: InTechOpen Publishers, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOSSÁRIO CEALE. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/descriptor-de-competencia-ou-habilidade>. Acesso em: 16 out. 2018.

GLOSSÁRIO CEALE. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>. Acesso em: 10 out. 2019.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010. Acesso em: 29 mar. 2019.

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

LOPES, Clarice Nogueira. *A monotongação na escrita dos alunos do ensino fundamental 2*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Comunicação e Letras, Unimontes, Montes Claros, 2018.

LUZ, Alan Richard da. Gamificação, motivação e a essência. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, 2008: Parábola, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Fapesp, 1999.

MATTAR, João. Gamificação em educação: revisão de literatura. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (org.). *Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

MELO, Kátia Leal Reis de. Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In: SILVA, Alexandro da.; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis. (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Guia curricular de Português: ciclo básico de alfabetização Ensino Fundamental*: Belo horizonte: SEE/MG, 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental – Anos iniciais: Ciclos de Alfabetização e complementar*, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8fFBU3rZyPzV25YOHMtOERCazZlWIBRcXNuTDRaVFZYRTUw/view>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto político-pedagógico da escola*. Escola Estadual Zoé Machado, Jaíba, 2014.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Linguística aplicada indisciplinar. *Grau Zero: Revista de crítica cultural*. Alagoinhas, v. 3, n. 2, p. 333-340, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/download/3322/2190>. Acesso em: 19 jan 2019.

MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MONTEIRO, Carolina Reis. *A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis. (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana; VIOTTI, Evani. A competência linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

NICOLAIDES, Christine Siqueira; MATOS, Anderson, Silva Matos; MOTA, Vanessa Moreno. A autonomia na ensinagem de línguas: a oscilação... In: GERHARDH, Ana Flávia Lopes Magela (org.). *Ensino aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2013.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: I objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PARISOTO; MASSINI-CAGLIARI. *Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários*. Araraquara: UNESP, 2017.

PEREIRA, Daniane. *Influência da língua de sinais brasileira no português escrito por alunos surdos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Comunicação e Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2019.

PEREIRA, Tânia Maria Augusto. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. *Veredas revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v. 1, p. 273-288. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-201.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

PERRAULT William; GRIMM Jacob; GRIMM Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Trad. Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface: comunicação, saúde e educação*. São Paulo. v. 1, n. 1, p. 83, ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/1997.v1n1/83-94/pt>. Acesso em: 13 nov. 2019.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes; MELO, Kátia Leal Reis de. (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Ana Luiza Gomes; PONTES, Giulia Batista e MOREIRA, André Leão (2016). Escola sem partido?. *Revista da Meta*. Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 136-139, 2016. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revistadameta/article/view/833/761>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: PUC, 2004.

SANCHES, Marina Martins. *Buriti mais português*. São Paulo: Moderna, 2017.

SANTOS, Santa Maria Pires dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert; RIEDLINGER, Albert (org.). Tradução Antônio Chelini. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes e MELO, Kátia Leal Reis. (org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. *Jogos de matemática de 1º a 5º ano*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STAREPRAVO, Ana Ruth. *Mundo das ideias: jogando com matemática, números e operações*. Curitiba: Aymar, 2009.

TASCA, Maria. *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITRAL, Lorenzo. O que é gramática gerativa. *Anais da semana de estudos da língua portuguesa*: UFMG. Belo Horizonte. v. 2, n. 1, 1996. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_lingua_portuguesa/article/view/8045. Acesso em: 19 jan. 2019.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Apropriação do sistema de escrita alfabética: uma proposta do ensino sistematizado e reflexivo da ortografia para a alfabetização e letramento dos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisador: MARIA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00599118.9.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.511

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa ora cadastrado na Plataforma Brasil constitui-se em uma proposta pedagógica para o ensino sistematizado e reflexivo das regularidades ortográficas da língua portuguesa a fim de responder quais estratégias de ensino e aprendizagem favorecem o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, no que se refere aos casos de "erros" ortográficos decorrentes da não representação convencional das formas verbais flexionadas em 3ª p. p. terminadas em -am (por exemplo, grafia "cantão" para "cantam" e "cantarão" para "cantaram"), em 3ª p. p. do futuro do presente, cuja desinênci verbal é -ão (por exemplo, grafia "cantarão" para "cantaram"), e em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinênci verbal é -u (por exemplo, grafia "cantol" para "cantou", "resolvel" para "resolveu" e grafia "partil" para "partiu"). O aporte teórico será da Linguística Aplicada que embasará a elaboração e aplicação de uma ação interventiva cujos resultados serão analisados e descritos ao final da pesquisa e contribuirão para a elaboração de um caderno pedagógico a ser divulgado para os interessados da área de alfabetização.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar os "erros" ortográficos da LP decorrentes da não representação convencional das formas

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

Continuação do Parecer: 3.085.511

verbaux flexionadas em 3ª p. p. terminadas em - am (por exemplo, grafia "cantão" para "cantam" e "cantarão" para "cantaram"), em 3ª p. p. do futuro do presente, cuja desinência verbal é -ão (por exemplo, grafia "cantarão" para "cantaram"), e em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -u (por exemplo, grafia "cantol" para "cantou", "resovel" para "resolveu" e grafia "partil" para "partiu"), presentes em textos

escritos dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental para uma intervenção, fundamentada em um ensino e uma aprendizagem sistemáticos e

reflexivos.

Objetivo Secundário:

Demonstrar, através de produção textual diagnóstica, os "erros" ortográficos da LP mais recorrentes na escrita dos alunos investigados; Investigar as

teorias da linguagem que auxiliam no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e da escrita ortográfica; Desmitificar um ensino de

ortografia baseado exclusivamente na memorização; Analisar a organização da ortografia da LP: regularidade e irregularidade; Elaborar uma ação

interventiva, baseada na pesquisa-ação, com atividades específicas para a reflexão sobre a norma ortográfica das formas verbais flexionadas em 3ª

p. p. terminadas em -am, em 3ª p. p. do futuro do presente, cuja desinência verbal é -ão, e em 3ª p. s. do pretérito perfeito do indicativo, cuja desinência verbal é -u; Avaliar a intervenção a partir da comparação entre as produções textuais escritas elaboradas na fase diagnóstica com as elaboradas após a intervenção; Contribuir com uma proposta sistemática e reflexiva para o ensino da ortografia da LP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Neste estudo o risco pode ser considerado como mínimo, não apresentando métodos que podem causar riscos à saúde física, mental e psicológica dos envolvidos. Os riscos mínimos são: os alunos se desinteressarem da proposta, se recusarem de participar de forma integral ou não compreenderem os conteúdos desenvolvidos durante o processo de aplicação da mesma.

Benefícios:

Ampliação e melhoria das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Segurança e autonomia para escrever.

Endereço: Av. Dr Rul 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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.511

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do conhecimento científico, gerando produtos de importância para a pesquisa, ensino e extensão.

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:

Apresentação do TCLE individual assinado e com endereço do pesquisador responsável, folha de rosto assinada pelo pesquisador e pró-reitor de pesquisa, Termo de concordância institucional. Todos os documentos estão adequados. A conclusão é de aprovação do projeto de pesquisa.

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.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1230518.pdf	03/12/2018 22:01:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Documentos_corrigidos.pdf	03/12/2018 09:44:18	MARIA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	28/11/2018 16:23:35	MARIA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_alterado_pdf.pdf	28/11/2018 08:53:55	MARIA APARECIDA DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.511

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

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

Endereço: Av. Dr Rul 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

Página 04 de 04

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Pesquisa: Escrita ortográfica: uma proposta para o ensino da representação das formas verbais flexionadas terminadas em -U, -ÃO e -AM

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa

Orientanda/professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Local: Escola Estadual Zoé Machado - Jaíba/MG

Disciplina: Língua Portuguesa

Questionário⁵⁵

Nome completo: _____

Sexo: ____ masculino

____ feminino

1) Quantas pessoas moram com você?

- Uma pessoa.
- Duas pessoas.
- Três pessoas.
- Quatro pessoas.
- Cinco ou mais pessoas.

2) Quem mora com você?

- Mãe.
- Pai.
- Irmão.
- Irmã.
- Avó
- Avô.
- Padrasto.
- Madrasta.
- Outro parente.
- Outras pessoas que não são da sua família.

3) Quais desses objetos há na sua casa? Pode marcar mais de um.

- Geladeira.
- Fogão elétrico ou a gás.
- Chuveiro elétrico.

⁵⁵ Questionário adaptado de LOPES (2018).

- Computador
- Acesso à *internet*.
- Celulares com acesso à *internet*.
- Celulares sem acesso à *internet*.
- Televisão.
- Aparelho de som com rádio.
- Máquina de lavar roupas.
- Tanquinho.
- Televisão a cabo (canais pagos).
- Bicicleta.
- Carro.

4) Quais dos cômodos abaixo há na sua casa? (Pode marcar mais de uma opção).

- Um banheiro do lado de fora.
- Um banheiro dentro de casa.
- Mais de um banheiro.
- Um quarto.
- Dois quartos.
- Três quartos.
- Mais de três quartos.

5) Quando está na sua casa, você se dedica aos estudos?

- Sim.
- Não.

6) Por quanto tempo você costuma assistir à TV ou brincar com jogos eletrônicos?

- Menos de uma hora.
- Mais de uma hora.
- Não assiste ou TV e nem usa jogos eletrônicos.

7) Você costuma ler livros literários ou revistas em quadrinhos?

- De vez em quando.
- Sempre.
- Nunca lê livros literários e nem revistas em quadrinhos.

8) Na biblioteca, o que mais chama a sua atenção?

- Os livros literários.
- As revistinhas em quadrinhos.
- A grande quantidade de livros nas estantes.
- As histórias contadas por sua professora.
- Os objetos como troféus, mapa-múndi, corpo humano, TV.
- Nada chama a sua atenção.

9) Você recebe ajuda para fazer as suas tarefas?

() Sim. De quem? _____

() Não. Por quê? _____

10) Seus pais ou as pessoas responsáveis por você incentivam você a estudar?

() Sim. () Não.

11) Seus pais ou as pessoas responsáveis por você incentivam você a ler?

() Sim. () Não.

12) Seus pais ou responsáveis por você incentivam você a ir à escola e a não faltar às aulas?

() Sim. () Não.

13) Seus pais ou responsáveis por você conversam com você sobre o que acontece na escola?

() Sim. () Não.

14) Como você se considera?

() Ótimo aluno (a).

() Bom (boa) aluno (a).

() Um (a) aluno (a) razoável.

() Um (a) péssimo (a) aluno (a).

15) Você gosta de sua escola?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

16) Você gosta de escrever textos? () Sim. () Não.

Por quê?

APÊNDICE B



PROFLETRAS

ESCOLA ESTADUAL ZOÉ MACHADO
JAÍBA/MG



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA AO RESPONSÁVEL

Você está recebendo um questionário que irá contribuir para o desenvolvimento da pesquisa que está sendo aplicada por mim, professora Cida, na turma do seu filho/da sua filha. Esse questionário visa obter dados que permitirão conhecer melhor a turma do 3º ano Orquídea.

Informo que as respostas serão analisadas conjuntamente e que os nomes dos alunos e dos responsáveis pelas informações jamais serão divulgados e que, respondendo às questões de forma sincera e cuidadosa, você estará contribuindo com a pesquisa sobre a alfabetização das nossas crianças.

Ao responder, peço que entregue o questionário à criança para que ela traga de volta e me devolva na sala de aula.

Desde já agradeço.

Professora Cida

Data: _____

Aluno (a): _____

Nome do(a) informante: _____

Ligação do informante com a criança (pai, mãe, avó, irmão, tia...): _____

Data de nascimento da criança: _____

- 1) Onde a criança mora:
() zona urbana – Bairro/Rua: _____
() zona rural – Localidade: _____
- 2) Quantas pessoas moram na mesma casa em que a criança? _____
- 3) Qual a situação conjugal dos pais da criança?
() Casados, vivendo na mesma casa.
() Casados, mas vivendo em casas separadas.
() Separados, mas vivendo na mesma casa.
() Separados vivendo em casas separadas.
() Outra situação, explique. _____
- 4) A criança convive com outras crianças? Especifique (irmãos, primos, vizinhos) indicando a faixa etária. _____
- 5) A(s) pessoa(s) responsável(is) pela criança:
() sabe(m) ler e escrever muito bem.
() sabe(m) ler e escrever razoavelmente bem.
() sabe(m) ler e escrever um pouco.
() não sabe(m) ler e escrever.

- () uma sabe ler e escrever e a outra não sabe ler e escrever.
() nenhuma das alternativas. Explique: _____

6) Qual a faixa de renda mensal dos membros da casa em que a criança mora?

- () até 1 000 reais.
() de 1 001 reais a 2 000 reais.
() de 2 000 reais a 3 000 reais.
() de 3 001 reais a 4 000 reais.
() de 4 001 reais a 5 000 reais.
() de 5 001 reais a 7 500 reais.
() de 7 501 reais a 10 000 reais.
() acima de 10 000 reais.

7) Existem computadores na residência onde a criança mora?

- () sim.
() não.

Se existem, quantos? _____

A criança tem liberdade para acessar a *Internet* quando quiser? Explique.

8) Marque quais hábitos são comuns na família, informando a frequência dos hábitos: “sempre”, “de vez em quando”, “uma vez por semana”, “às vezes” ou “nunca”.

- () assistir juntos à TV. _____
() acessar a *Internet* com a criança. _____
() ler livros para a criança. _____
() contar histórias para a criança. _____
() brincar com a criança (bicicleta, bola etc.). _____
() fazer as refeições com a criança. Quais? _____
() outros. Explícite. _____

9) A criança recebe ajuda para fazer as tarefas escolares?

- () Sim. Sempre tem alguém para a ajudar. Especifique quem: _____
() Às vezes tem alguém para a ajudar. Especifique quem: _____
() Nunca tem alguém para a ajudar. () A criança faz a tarefa sozinha.
() Às vezes faz a tarefa, outras vezes não.
() Nunca faz a tarefa.

10) Quantos livros há na casa aproximadamente? _____

11) A criança aprendeu a falar com quantos anos? _____

12) A criança apresenta alguma dificuldade na fala? () sim () não

Se apresenta, especifique qual é a dificuldade e se a criança já fez algum tipo de tratamento com profissionais? _____

13) Há alguma outra informação que você gostaria de registrar sobre a criança? Explícite-a. _____

APÊNDICE D

Jogo das formas verbais terminadas em -U, -ÃO e -ÃO

Número de participantes: 2 ou 4

Material: 25 cartelas de frases com palavras incompletas.

Fichas com as terminações -U, -L, -AM e -ÃO.

Como jogar:

- Distribuir igualmente as cartelas com as frases para todos os participantes. A cartela que sobrar deve ficar sempre no centro da mesa e virada para cima.
- Embaralhar e colocar as fichas com as terminações -U, -L, -AM e -ÃO viradas para baixo também no centro da mesa, formando um monte.
- Decidir quem irá começar o jogo e quem serão os próximos jogadores.
- O primeiro participante pega uma carta com a terminação, lê em voz alta e analisa em qual cartela poderá usar aquela terminação. Ao formar o par da frase com a terminação correta a ser usada na palavra que está incompleta, ele mostra o par para os adversários lendo a frase em voz alta e colocando o par formado em cima da mesa para que todos os participantes possam ver. Antes de passar a vez para o próximo jogador, decide se irá trocar a carta que está em cima da mesa por outra ou se deixará aquela mesma.
- O próximo participante seguirá os mesmos procedimentos e poderá pegar a frase do meio, caso a ficha com a terminação complete corretamente a escrita da palavra incompleta.
- Quando o participante não tiver nenhuma frase que corresponda à terminação da ficha tirada do monte, passa a vez de jogar para o próximo participante e a ficha é descartada.
- Se errar, apresentando uma ficha com terminação que não corresponda à palavra que está incompleta na frase, o jogador deverá devolver a ficha para o monte e passar a vez para o próximo jogador.
- Ganhará o jogo o participante que obter o maior número de pares de frases com as fichas das terminações correspondentes.

-AM	-ÃO	-ÃO
-AM	-AM	-AM
-U	-U	-U
-L	-L	-L

As crianças gost _____ de festa.



O gato da vizinha sai _____ cedo e não voltou.



Os professores ir _____ aplicar a prova amanhã cedo.



Ontem os alunos fizer _____ o trabalho e depois for _____ embora.



Eles saber _____ o que será a merenda quando a diretora falar.



A primavera chego _____.



O cavalinho branco olhava o girasso _____.



Amanhã cedo os pais levar _____ as crianças para vacinar.



Ontem bem cedinho, a menina
abriu ___ a janela.



Se brincarem com as bolas
perto do arame, elas furar ___.



No próximo domingo, todos
tomar ___ banho de piscina.



O vovô e a vovó for ___ dormir
cedo hoje.



Ontem as gotas de chuva
molhar ___ o chão.



O circo chegou ___ na cidade
na semana passada.



Pedro e Maria já fora ___ de
bicicleta para o parque.



Se não chover, amanhã as estrelas
brilhar ___ no céu.



Os peixes nad _____ no fundo do mar.



Daqui a um tempo, os coqueiros produzir _____ muitos cocos.



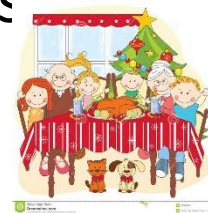
Ontem as alunas apontar _____ todos os lápis.



Na semana que vem, os alunos far _____ um piquenique.



Eles comemorar ___ o Natal juntos
no ano que vem.



A menina leu a notícia
no jorna___.



O ane___ de Maria tem uma
Pedra de brilhante.



O funi___ está pronto para
ser usado.



APÊNDICE E



PROPOSTA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



Você se lembra que no começo do ano trabalhamos com o texto “Armandinho, o juiz”? Agora iremos ler o texto novamente e você vai observar a escrita de algumas palavras. Vamos lá?

ARMANDINHO, O JUIZ

Ruth Rocha

Vocês conhecem o Armandinho?

Armandinho é o nosso juiz. Pois é, juiz de _____.

Todo sábado à tarde a gente joga bola lá no campinho, perto da casa de seu _____ . E o juiz toda vez é o Armandinho.

A turma se dá bem, a gente não briga muito não.

Mas antigamente...

Era assim:

Começava o jogo. Um pegava a bola, começava a correr. Vinha outro por trás e pimba!

Pegava um pontapé. Armandinho apitava logo:

– Priiiii!

O que tinha levado o pontapé gostava, é claro. Mas o que tinha dado.... ficava danado!

– Falta nada, eu não fiz nada, o Armandinho está torcendo pro outro time!

A torcida sempre vaiava.

– Juiz ladrão! Juiz ladrão!

Armandinho não ligava!

– Vida de juiz é assim mesmo. Mas uma vez _____ da conta.

Foi quando o Armandinho _____ uma _____ para o _____.

Eu nem sei contar direito como foi, só sei que saiu uma briga daquelas!

A torcida _____ na pancadaria e todo mundo _____.

Mas quem mais _____ foi o Armandinho, que _____ todo machucado. Precisou até passar iodo e botar esparadrapo.

Aí o Armandinho _____:

– Sabe do que mais? Não quero mais ser juiz. Agora eu quero é jogar, me divertir mais e ninguém me chama de ladrão.

APÊNDICE F



PROFLETRAS

PROPOSTA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



Agora que você e seus colegas conversaram sobre a escrita dos verbos e a terminação daqueles que indicam uma ação do tempo passado no singular, fica uma pergunta para vocês:



Quais palavras devem ficar em cada coluna da tabela, considerando a sua terminação? Pensem antes de decidir!

Observe como terminam as palavras do quadro. Recorte e cole todas as outras no espaço correspondente à mesma terminação.

Palavras terminadas em -EU	Palavras terminadas em -IU	Palavras terminadas em -OU	Palavras terminadas em -L
CORREU	PARTIU	PULOU	SOL

Após colocar as palavras nos quadros, o que vocês observam?

AMOU	FUTEBOL	SENTOU	LENÇOL	MEXEU
MEDIU	ANOTOU	SAIU	GIRASSOL	CONSEGUIU
PAPEL	FUNIL	APRENDEU	MEL	PEDIU
JORNAL	BARRIL	MOLHOU	PENSOU	TALCO
CARNAVAL	ESCREVEU	MENTIU	CRITICOU	PORTAL

APÊNDICE G



PROFLETRAS

PROPOSTA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



APÊNDICE H



PROPOSTA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



Leia as frases abaixo e observe como as palavras destacadas são escritas. A que tempo essas palavras se referem? Passado? Presente? Futuro? O que você observa? Escreva cada palavra na coluna correspondente ao tempo dos verbos.

No próximo domingo, os jovens **cantarão** na igreja.

A noite passada, estava gelada e os viajantes **sentiram** frio.

Vocês nunca **entenderão** os motivos da minha tristeza.

Mesmo sem saber direito, as crianças **saltaram** e **nadaram**.

Os pais não **precisarão** vir mais à reunião amanhã, pois ela foi cancelada.

Os brasileiros unidos **encontrarão** uma saída para a crise.

Por que vocês não **aproveitam** e desenham um relógio?

As crianças **fizeram** a atividade com dedicação.

O que os pais de vocês **pensarão** se os virem assim?

O prefeito vai fazer um parque, mas não sabe se as pessoas **concordarão**.

A supervisora quer saber se vocês **estudaram** para a prova.

Os alunos daquela turma **cantam** e **dançam** muito bem.

Vocês **precisam** prestar mais atenção!

PASSADO	PRESENTE	FUTURO

APÊNDICE I

PROPOSTA DE ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA



PROFLETRAS

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____



Nome: _____

Agora, você e seus colegas irão usar as sílabas do envelope para formar palavras que indiquem ações que ainda não aconteceram (tempo futuro). Que palavras vocês poderão formar?



- O que vocês observaram? Copie as palavras nas linhas abaixo. Que tal registrar no caderno as conclusões a que vocês chegaram?

PEN	CAL	CU	E	TA	AR	RÃO	RE
MEN	CE	LHA	IU	RÃO	FA	CA	LA
RAM	SA	MA	AS	NAS	RAM	A	TA
PIN	ES	CO	DEU	RAM	TIU	ES	GOU
TROU	RAM	RAM	RU	BRIN	LA		PER
REU	BE	CON	RÃO	JO	RE	PRES	JO
CO	CON	RAM	EM	CE	LHEU	SA	PAS
RÃO	LHE	BEU	CEU	MOR	TOU	GUN	RÃO

APÊNDICE J



PROFLETRAS

PROPOSTA DE ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliâne Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



Vamos ler o texto “História dos números”. Esse texto é conhecido por vocês e foi tirado de um livro de Matemática. Vocês se lembram desse texto? O que ele conta?

À medida que formos lendo, vamos parando a leitura nas palavras que estão destacadas. O que vocês observam? Se uma pessoa “errasse” a escrita dessas palavras, como ficariam? Ou seja, como a pessoa poderia “errar” na hora de escrever essas palavras? Comente com os seus colegas as suas ideias.



Houve um tempo em que os seres humanos não **sabiam** contar. Eles **usavam** os dedos das mãos para indicar as quantidades.

Faziam também riscos no chão e **usavam** pedrinhas para representar a correspondência entre os animais que **possuíam** e a unidade marcada.

Dizem que as primeiras contagens **foram** realizadas pelos pastores, usando pedrinhas.

Para cada ovelha, eles **colocavam** uma pedrinha em um saco vazio.

Depois, no final do dia, era só conferir a quantidade de ovelhas com a quantidade de pedrinhas que **estavam** em cada saco.

Muito tempo depois, como os rebanhos **foram** aumentando, os pastores **começaram** a colocar uma pedra grande para representar pedrinhas, ou seja, 10 ovelhas.

Os seres humanos também **registraram** a quantidade de animais que **possuíam** fazendo marcas em bastões, nós em cordas e riscos nas paredes das cavernas.

Só milhares de anos após **apareceram** os símbolos que conhecemos hoje.

Há muitos séculos, os seres humanos **começaram** a ter muitas dificuldades de ordem prática para contar e representar as quantidades. Eles se **faziam** algumas perguntas e não **conseguiam** respondê-las. Exemplo, se, no fim do dia, todos os animais que **foram** soltos pela manhã **voltavam** para o curral, então, eles **sentiram** a necessidade de se organizar melhor.

ELLIS, Jane Elizabeth de Castro. *Alfabetização Matemática*. Ensino Fundamental 1. Belo Horizonte: Pitágoras

APÊNDICE K

PROPOSTA DE ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA



PROFLETRAS

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



Você conhece a história dos três porquinhos?

No quadro abaixo, aparece uma versão dessa história, mas sem as palavras que indicam as ações (verbos) praticadas pelas personagens. Se fôssemos inventar palavras para substituir esses verbos, como elas seriam escritas? Estou lançando um desafio para você e seu colega! Inventem palavras que se encaixem nas lacunas do texto para completá-lo. Qual será a terminação dessas palavras? -AM ou -ÃO?



Reflitam e bom trabalho!

Os três porquinhos dotiam juntos com a mãe deles numa casinha lá no meio da floresta. Eles _____ felizes, mas _____ muito ter sua própria casa.

Um dia, a mãe dos três porquinhos chamou e eles _____ para ver o que ela queria. A mãe pegou as suas economias e dividiu entre eles.

Os três porquinhos zatefixam ir embora, se _____ da mãe com um beijo e _____ correndo para construir cada qual a sua casa.

Depois que eles _____ de construir a casa, o lobo chegou e ameaçou os três porquinhos. Mas ainda bem que um deles tinha construído uma casa de tijolos que o lobo não conseguiu derrubar.

Os dois irmãos _____ para a casa do irmão mais velho que se chamava Prático. Prático abriu a porta e eles _____ rapidamente com medo do lobo.

O lobo não conseguiu mesmo destruir aquela casa e os três porquinhos _____ morar juntos lá.

Ouvi dizer que eles são muito unidos e não _____.

PERRAULT William; GRIMM Jacob; GRIMM Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros*. Trad. Maria Luiza Xavier de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. Texto adaptado.

Agora conversem com os colegas sobre como vocês pensaram para escrever para inventar as palavras.

APÊNDICE L

Palavras para recortar e colocar em um envelope.

CANTAVAM	SENTIRAM	PENSARÃO
OLHARAM	SENTIAM	LERAM
OUVIRÃO	TINHAM	FUGIRAM
PASSARÃO	TENTARAM	FUGIRÃO
PISARÃO	RASTEJAM	BANHAVAM
LEEM	SOBEM	NADAM
BRINCAM	SUAM	CORRERÃO
SEJAM	SÃO	SABERÃO
VEEM	TRABALHAM	CALÇARÃO
ESCREVEM	PENSAM	BATEM
SENTEM	RACIOCINAM	SOFREM
MENTIRAM	PENTEIAM	ANDAM
FORAM	PINTAM	SORRIEM
TRAZEM	CHORAM	AMAM
TRARÃO	CHORARÃO	BRIGAM
BUSCAM	ENGOLEM	CONTARÃO
PEDEM	ESCOVARAM	MONTARÃO
SEGUEM	ESPIRAM	JOGARÃO
CIUMAM	ESPIRARAM	ERAM
VARREM	IRÃO	FALARAM
PENSARÃO	VIAJARAM	LERÃO
DIGITARÃO	DERAM	PAGARÃO
ESTUDARAM	ESCREVIAM	PASSEAVAM
FALARÃO	PARAM	SENTAM
BATERÃO	FESTEJAM	IRÃO
FALAVAM	FARÃO	SAIRÃO
VESTEM	PULAM	BEIJAVAM
ORAM	REZARÃO	OLHARÃO
SENTAVAM	FLORIAM	CANTAM

APÊNDICE M

PROPOSTA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA



PROFELETAS

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



Agora copie as palavras do quadro nas colunas correspondentes aos tempos verbais de cada uma delas, igual foi feito no cartaz. Leiam as regras do nosso Quadro de Regras: as descobertas de vocês se confirmam ou devem ser alteradas? Registrem em seus cadernos.

PASSADO	PRESENTE	FUTURO

APÊNDICE N

PROPOSTA DE ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA



Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



O que está escrito em cada uma das frases a seguir? Você percebeu as lacunas nelas? Observe as imagens: as ações expressas nelas completam as lacunas das frases. De acordo com as frases, como as ações mostradas nos desenhos serão escritas? Pense e escreva as palavras completando as lacunas.



a) Nesse momento, as crianças _____ no pátio.



b) Na semana que vem, os alunos _____ na quadra.



c) No ano passado, meus tios e meus primos _____ de avião.



d) No mês passado, as folhas das árvores _____.



e) No próximo sábado, os meninos _____ bola.



f) Mamãe disse que, quando a chuva passar, os pássaros _____ no céu.



g) Depois que eu usar bastante, meus sapatos _____ estragados iguais a esses.



h) Ontem à noite, as estrelas _____ no céu.



APÊNDICE O



PROPOSTA DE ENSINO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Professora: Maria Aparecida da Silva Oliveira

Orientadora: Liliane Pereira Barbosa

Turma: 3º Ano Orquídea _____

Nome: _____



Observe as imagens a seguir. Elas mostram o desenho de uma floresta preservada. Imagine que, um dia, um grupo de crianças foi fazer um passeio nesse lugar quando, de repente, a floresta começou a pegar fogo. Imagine a reação das crianças e escreva uma história. Quem eram as crianças? Como foi a chegada delas na floresta? Como elas descobriram o acidente? O que elas fizeram?

Escreva o texto no caderno, faça a revisão e, em seguida, passe o seu texto a limpo escrevendo-o no espaço abaixo.

APÊNDICE P

Continua

Classificação dos “erros” ortográficos coletados na fase diagnóstica				
Regulares diretas				
Categorização	Ocorrências	Quant.	Total	
Grafia de -P para /p/		-	1	
Grafia e -B para /b/		-		
Grafia de -F para /f/		-		
Grafia de -V para /v/	“faver” (<i>fazer</i>)	1		
Regulares contextuais				
Categorização	Ocorrências	Quant.	Total	
Uso de -R ou -RR (<i>rato, porta, honra, prato, barata e guerra</i>).	“teminou” (<i>terminou</i>), “pendeu” (<i>predeu</i>), “avore” (<i>árvore</i>)	3	26	
O uso de -C ou -QU, notando o som [k] (<i>capeta e quilo</i>).	“qtado” (<i>cortando</i>)	1		
O uso de -O ou -U no final de palavras que terminam com [u]” (<i>bambo, bambu</i>).	“u” (<i>o</i>)	1		
O uso de -E ou -I no final de palavras que terminam [i] (<i>perde, perdi</i>).	“elis” (<i>eles</i>), “felisi” (<i>felizes</i>), “feiz” (<i>fez</i>), “avis” (<i>ave</i>), “felize” (<i>feliz</i>), “i” (<i>e</i>)	6		
Uso de -M, -N, -NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização (<i>campo, canto, minha, pão, maçã</i>).	“fora” (<i>foram</i>), “cosigiu” (<i>conseguiu</i>), “fazedo” (<i>fazendo</i>), “cepre” (<i>sempre</i>) (2 ocorrências) “costruir” (<i>construir</i>), “tabem” (<i>também</i>), “colocano” (<i>colocando</i>), “um” (<i>um</i>), “comstruir” (<i>construir</i>), “pensaran” (<i>pensaram</i>), “pegaran” (<i>pegaram</i>), “colocaran” (<i>colocaram</i>), “ficaro” (<i>ficaram</i>), “motel” (<i>montão</i>).	15		
Regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais				
Categorização	Ocorrências	Quant.	Total	
Verbos da 3ª p. s. do passado (perfeito do indicativo) terminam com -U (<i>cantou, bebeu</i>);	“ficol” (<i>ficou</i>), “gotol” (<i>gostou</i>), “resovel” (<i>resolveu</i>), “pegol” (<i>pegou</i>), “colocol” (<i>colocou</i>), “ficol” (<i>ficou</i>)	6	19	
Verbos da 3ª p. p. no futuro do presente se escrevem com -ÃO (<i>cantarão, beberão</i>) e da 3ª p. p. dos tempos verbais se escrevem com -M no final (por exemplo, <i>cantam, bebam</i>).	“levarão” (<i>levaram</i>), “colocarão” (<i>colocaram</i>), “estavão” (<i>estavam</i>), “pindurarão” (<i>penduraram</i>), “estavão” (<i>estavam</i>), “uzarão” (<i>usaram</i>), “terminarão” (<i>terminaram</i>), “forão” (<i>foram</i>), “gostão” (<i>gostam</i>), “vorão” (<i>foram</i>)	10		
Verbos no infinitivo terminam com -R (<i>cantar, beber, partir</i>);	“coloca” (<i>colocar</i>), “faze” (<i>fazer</i>), “fase” (<i>fazer</i>).	3		

APÊNDICE Q

Continua

Síntese do resultado da coleta de dados da fase pós-proposta de ensino			
Regularidades diretas			
Categorização	Ocorrências	Quant.	Total
Grafia de -N para /m/	“una” (<i>uma</i>), “chanada” (chamada).	2	19
Grafia de -B para /p/	“biquinique” (<i>piquenique</i>)	1	
Uso de -R ou -RR em palavras como <i>rato, porta, honra, prato, barata e guerra</i> .	“ávores” (<i>árvores</i>) (2 ocorrências), “sombia” (<i>sombria</i>), “poque” (<i>porque</i>) (2 ocorrências), “medozo” (<i>medroso</i>), “froresta” (<i>floresta</i>) (4 ocorrências), “lar” (lá), pisezano (<i>precisando</i>), “gama” (<i>grama</i>), “morendo” (<i>morrendo</i>), “domiram” (<i>dormiram</i>), “coreram” (<i>correram</i>)	16	
Regularidades contextuais			
Categorização	Ocorrências	Quant.	Total
O uso de -G ou -Gu em palavras como <i>garoto, guerra</i> .	“aqua” (<i>água</i>), “auqua” (<i>água</i>)	2	60
Uso do -C ou -QU, notando o som [k] em palavras (<i>capeta e quilo</i>).	“piquiniqi (3 ocorrências)	3	
Uso de -O ou -U no final de palavras que terminam com [u] (<i>bambo, bambu</i>).	“riu” (rio), “u” (o) (2), “au” (ao).	4	
Uso de -E ou -I no final de palavras que terminam com [i] (<i>perde, perdi</i>).	“i” (e) (3), “é” (e), “ali” (<i>alim</i>), “queti” (<i>quente</i>), “lizi” (<i>eles</i>), “elis” (<i>eles</i>), “si” (se), “piqueniqi” (<i>piquenique</i>) (2 ocorrências)	11	
Uso de -M, -N, -NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização (<i>campo, canto, minha, pão, maçã</i>).	“fazeda” (<i>fazendo</i>), “tretor” (<i>tentou</i>), “quado” (<i>quando</i>), “aida” (<i>ainda</i>), “agus” (<i>alguns</i>), “platado” (<i>plantando</i>), “molhado” (<i>molhando</i>), “proto” (<i>pronto</i>), “comseguiram” (<i>conseguiram</i>), “conprou” (<i>comprou</i>), “comsiquiram” (<i>conseguiram</i>), “conpleta” (<i>completar</i>), “mudo” (<i>munido</i>), “criças” (<i>crianças</i>) (2 ocorrências), “acapava” (<i>acampava</i>), “vam” (vão), “gostan” (<i>gostam</i>), “bricar” (<i>brincar</i>), “viran” (<i>viram</i>), “anbiental” (<i>ambiental</i>), “pegado” (pegando), “criacas” (<i>crianças</i>), “paseado” (<i>passeando</i>), “amanha” (<i>amanhã</i>), “ums” (<i>uns</i>), “plataram” (<i>plantaram</i>), “platas” (<i>plantas</i>) (2 ocorrências), “quamdo” (<i>quando</i>), “irao” (irão), “platar” (<i>plantar</i>), “bricaram” (<i>brincaram</i>), “chegaran” (<i>chegaram</i>), “quado” (quando), “chegaran” (<i>chegaram</i>), “tenpo” (tempo), “maça” (<i>maçã</i>), “pegado” (<i>pegando</i>), “platinhas” (<i>plantinhas</i>)	40	

Continuação

Regularidades morfológico-gramaticais presentes em flexões verbais

Categorização	Ocorrências	Quant.	Total
Verbos da 3ª p. s. do passado (perfeito do indicativo) terminam com -U (<i>cantou, bebeu</i>).	“setil” (<i>sentiu</i>), “vio” (<i>viu</i>) (3 ocorrências)	4	
Verbos da 3ª p. p. no futuro do presente se escrevem com -ÃO (<i>cantarão, beberão</i>) e da 3ª p. p. dos tempos verbais se escrevem com -M no final (por exemplo, <i>cantam, bebam</i>) ⁵⁶ .	“votarão” (<i>voltaram</i>), “estavão” (<i>estavam</i>), “deitara” (<i>deitaram</i>), “fugirão” (<i>fugiram</i>), “apagarão” (<i>apagaram</i>), “regarão” (<i>regaram</i>), “soltaram” (<i>soltaram</i>), “virão” (<i>viram</i>), “cumesarão” (<i>começaram</i>), “forão” (<i>foram</i>) (3 ocorrências), “ficarão” (<i>ficaram</i>), “sairão” (<i>saíram</i>)	14	
Verbos do imperfeito do subjuntivo terminam com -SSE (<i>cantasse, bebesse, dormisse</i>).	“ajudasem” (<i>ajudassem</i>)	1	
Verbos no infinitivo terminam com -R (<i>cantar, beber, partir</i>).	“faze” (<i>fazer</i>) (3 ocorrências), “visita” (<i>visitar</i>), “aruma” (<i>arrumar</i>), “ajuda” (<i>ajudar</i>), “torna” (<i>tornar</i>), “apaga” (<i>apagar</i>), “acaba” (<i>acabar</i>)	9	

Irregularidades

Categorização	Ocorrências	Quant.	Total
A notação do som [s] (<i>seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto</i>).	“ve” (<i>vez</i>), “floreota” (<i>floresta</i>), “floreota” (<i>floresta</i>), “trite” (<i>triste</i>), “faze” (<i>faz</i>), “eses” (<i>esses</i>), “pesoas” (<i>pessoas</i>), “paseia” (<i>passeiar</i>), “penssarão” (<i>pensarão</i>), “crianças” (<i>crianças</i>) (3 ocorrências), “assustado” (<i>assustado</i>), “criacas” (<i>crianças</i>), “começaram” (<i>começaram</i>), “depoi” (<i>depois</i>), “creserem” (<i>crecerem</i>), “achobrada” (<i>assombrada</i>), “fumasa” (<i>fumaça</i>), “fumasa” (<i>fumaça</i>) (3 ocorrências), “pasaram” (<i>passaram</i>), “aprosimando” (<i>aproximando</i>), “perseberam” (<i>perceberam</i>), “pasiar” (<i>passear</i>), “serto” (<i>certo</i>), “maiz” (<i>mais</i>), “missão” (<i>missão</i>) (2 ocorrências), “descidiram” (<i>decidiram</i>) (2 ocorrências), “pasia” (<i>passear</i>), “pesedeu” (<i>percebeu</i>)	34	53
A notação do som [z] (<i>zebu, casa, exame</i>).	“roza” (<i>rosa</i>), “quci” (<i>quase</i>), “fiseram” (<i>fizeram</i>), “vojes” (<i>vozes</i>).	4	
A notação do som [i] com -I ou -E, em posição pré-tônica (<i>cigarro, seguro</i>) e a notação do som [u] com -U ou -O, em posição pré-tônica (<i>buraco e bonito</i>).	“minina” (<i>menina</i>) (2 ocorrências), “pequenique” (<i>piquenique</i>) (3 ocorrências), “enteira” (<i>inteira</i>), “intintos” (<i>extintores</i>), “conseguiaram” (<i>consequiram</i>), “esquero” (<i>isqueiro</i>), “discontrolados” (<i>descontrolados</i>)	10	

⁵⁶ “[...] ao contrário do que a escola ensina, a oposição não é só entre ‘futuro’ e ‘passado’, mas entre o futuro (do indicativo) e todos os demais tempos verbais.” (MORAIS, 2010, p. 42)

Irregularidades		Quant.	Total
Categorização	Ocorrências		
Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, <i>caixa</i> , <i>madeira</i> , <i>vassoura</i> , etc.).	“animas” (<i>animais</i>), “terminou” (<i>terminou</i>), “quemada” (<i>quemada</i>), “quemado” (<i>quemado</i>).	4	
Categorização	Ocorrências	Quant.	Total
Fase pré-alfabética	“forite” (<i>floresta</i>), “forete” (<i>floresta</i>)	2	55
Segmentação	“i tava” (<i>estava</i>) (2 ocorrências), “a paga” (<i>apagar</i>), “quião a paga” (<i>que não apaga</i>), “a paçou” (<i>apagou</i>), “a manha” (<i>amanhã</i>) (3 ocorrências), “i veci” (<i>e ver se</i>), “denovo” (<i>de novo</i>), “derepente” (<i>de repente</i>) (5 ocorrências), “core rue” (<i>correu</i>), “aforeta” (<i>a floresta</i>), “ea sim” (<i>e assim</i>), “buscalos” (<i>buscá-los</i>), “ofogo” (<i>o fogo</i>), “latinha” (<i>lá tinha</i>), “dela” (<i>de lá</i>), “omeninos” (<i>os meninos</i>), “derepentes” (<i>de repente</i>), “a judaram” (<i>ajudaram</i>), “de mais” (<i>demais</i>), “dela” (<i>de lá</i>), “a juda” (<i>ajudar</i>)	28	
Troca de letras	“chamavi” (<i>chamava</i>), “pratam” (<i>plantam</i>), “baude” (<i>balde</i>), “lavaram” (<i>levaram</i>), “agal” (<i>água</i>), “voutaaram” (<i>voltaram</i>), “voutarão” (<i>voltarão</i>) (3 ocorrências).	9	
Falta de letra ou sílaba	“votarão” (<i>voltarão</i>), “foresta” (<i>floresta</i>) (3 ocorrências), “sava” (<i>salvar</i>), “utima” (<i>última</i>), “um” (<i>uma</i>), “els” (<i>eles</i>), “aparam” (<i>apagaram</i>), “convidas” (<i>convidadas</i>), “foreta” (<i>floresta</i>), “iram” (<i>iriam</i>), “ma” (<i>uma</i>), “votarão” (<i>voltarão</i>), “acaxi” (<i>abacaxi</i>), “ambintal” (<i>ambiental</i>), “aparam” (<i>apagaram</i>)	16	
TOTAL GERAL			215

