



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DINAH DE ÂNGELIS SANTOS VIEIRA E COSTA

**POR UM AMBIENTE NOVO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA PARA A “GERAÇÃO
POLEGAR”**

Montes Claros – MG
2016

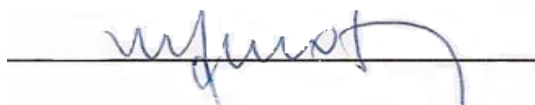
DINAH DE ÂNGELIS SANTOS VIEIRA E COSTA

**POR UM AMBIENTE NOVO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
ORTOGRAFIA PARA A “GERAÇÃO POLEGAR”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Universidade Estadual de Montes Claros – área de concentração Linguagem e Letramentos – Linha de Pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes – sublinha Panorama crítico do ensino de língua portuguesa – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alice Mota

Liberada em 21 de fevereiro 2017.



Montes Claros – MG
2016

C837p Costa, Dinah de Ângelis Santos Vieira e.
Por um ambiente novo de ensino e aprendizagem da ortografia para a
“geração polegar” [manuscrito] / Dinah de Ângelis Santos Vieira e Costa.
– Montes Claros, 2016.
136 f. : il.

Bibliografia: f. 118-125.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/
Profletras, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Ortografia – Ensino-Aprendizagem. 2. Multimídias. 3. Aplicativo
móvel – Celular. 4. Tecnologia. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade
Estadual de Montes Claros. III. Título.



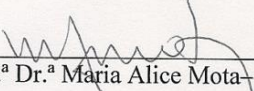
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



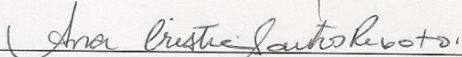
DINAH DE ÂNGELIS SANTOS VIEIRA

" Por um ambiente novo de ensino e aprendizagem da ortografia na 'Geração polegar'"

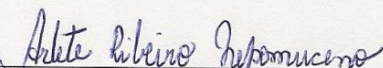
Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoradas:



Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota – Orientadora (Unimontes)



Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)



Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno (Unimontes)

Montes Claros (MG), 29 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus, Pai e Amigo, que, em todos os momentos, concedeu-me proteção e forças para continuar a percorrer os caminhos em busca do conhecimento e da minha realização pessoal.

Aos meus pais, João Vieira e Terezinha, que, com dedicação e carinho, souberam educar-me e, principalmente, ensinar-me a lutar por um ideal.

DEDICATÓRIA

Este trabalho eu dedico ao meu marido Kléber e filhos Thalita, Dimitri e Frederico, que conviveram com minhas angústias, preocupações e alegrias durante essa travessia, fortalecendo-me cada vez mais e, cada vez mais me impulsionando à persistência do objetivo. Dedico à minha família em nome dos meus pais e irmãos, pelo amor e incentivo que me foram concedidos nesta minha caminhada e, principalmente, por acreditar em mim e no meu trabalho. Dedico ainda a todos os meus professores do Profletras / Unimontes, que embora não tenham os nomes aqui registrados, fizeram parte do meu sucesso.

“A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais”

(PIERRE LÉVY, 1998).

RESUMO

A inclusão de recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica já faz parte da realidade de muitas escolas. No entanto, muitos são aqueles que resistem a incluir os celulares como um desses recursos. Para o desenvolvimento da pesquisa o problema estabelecido foi entender se é viável a criação de um ambiente novo de ensino-aprendizagem da Ortografia no Ensino Fundamental, com utilização do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*? Com base no problema de estudo a hipótese foi de que a inserção do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* de forma ordenada e planejada, pode contribuir para a afirmação e melhoramento dos jovens estudantes, em relação à leitura e a escrita. Este estudo se justifica pela sua relevância, uma vez que tem por horizonte, uma prática pedagógica alternativa para o ensino de Ortografia de forma contextualizada, permitindo que o aluno compreenda e explicita os princípios ortográficos, para que possa fazer uso deste. Diante disso, o objetivo geral propor uma forma alternativa de ensino-aprendizagem da Ortografia, cujo foco é o desenvolvimento efetivo das habilidades da escrita dos alunos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, examinado como a contribuição da tecnologia móvel do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, pode aumentar a qualidade do ensino desses alunos. Com esse fim buscou-se suporte teórico em diversos autores, tais como: Cagliari (2009), Faraco (2000), Lemle (1997), Morais (2002) dentre outros. Por considerarmos que o celular poderá ser um instrumento pedagógico poderoso, tanto por concentrar várias mídias quanto pela possibilidade de os alunos se mostrarem motivados para o estudo com a utilização dessa ferramenta, esta nossa pesquisa tem por objetivo foi propor uma forma alternativa de ensino-aprendizagem da Ortografia, cujo foco é o desenvolvimento efetivo das habilidades da escrita dos alunos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, examinado como a contribuição da tecnologia móvel do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, pode aumentar a qualidade do ensino desses alunos. Muitos alunos chegam a última série do Ensino Fundamental com graves dificuldades na escrita, as quais poderão acompanhá-los por todo Ensino Médio, pelo Ensino Superior e, quem sabe, ao longo da vida, se nenhuma intervenção nesse sentido for realizada. Dessa forma, o que pretendemos foi desenvolver um ambiente virtual de ensino e aprendizagem através da tecnologia móvel, em particular do celular, em que os alunos poderão criar, receber, compartilhar e utilizar informações e conhecimentos sobre a Ortografia, visando a contribuir para o ensino dessa temática. Assim, pretendemos, através da pesquisa, usando os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e da pesquisa etnográfica, examinar como o uso da tecnologia móvel contribui metodologicamente para o ensino da Ortografia e, conseqüentemente, para a apropriação da escrita, já que esta é uma das condições de fundamental importância nas inúmeras situações de interações comunicativas do falante/escritor. Por conclusão, ficou evidenciado que a realização do Plano Educacional de Intervenção teve resultado foi satisfatório, haja vista que os erros ortográficos reduziram de forma considerável, levando-nos a refletir e responder ao problema de estudo, afirmando que a criação de um ambiente novo de ensino-aprendizagem da Ortografia, com utilização do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas é viável e produtivo.

Palavras-Chave: Ensino de Ortografia; Multimídias; Aplicativo Móvel; Celular.

ABSTRACT

The inclusion of technological resources as a pedagogical tool is already part of the reality of many schools. However, many are those who resist including cell phones as one of these features. For the development of the research, the problem was to understand if it is feasible to create a new spelling teaching-learning environment in Elementary School, using the Whatsapp mobile phone and instant messaging application? Based on the study problem the hypothesis was that the insertion of the Whatsapp instant messaging application and mobile phone in an orderly and planned way, can contribute to the affirmation and improvement of the young students in relation to reading and writing. This study is justified by its relevance, since it has for horizon, an alternative pedagogical practice for the teaching of spelling in a contextualized way, allowing the student to understand and explain the orthographic principles, so that he can make use of it. Therefore, the objective of the general objective is to propose an alternative form of teaching and learning of Spelling, whose focus is the effective development of the writing skills of students who attend the 9th year of elementary school, examined as the contribution of mobile technology and Of the WhatsApp instant messaging application, can increase the teaching quality of these students. For this purpose, theoretical support was sought in several authors, such as: Cagliari (2009), Faraco (2000), Lemle (1997), Morais (2002) among others. Considering that the cell phone could be a powerful pedagogical tool, both for concentrating various media and for the possibility of students being motivated to study using this tool, our research aimed to propose an alternative form of teaching-learning Of Spelling, whose focus is on the effective development of writing skills of students attending 9th grade elementary school, examined as the contribution of mobile phone technology and Whatsapp instant messaging application, can increase the teaching quality of these students. Many students arrive in the last grade of Elementary School with serious difficulties in writing, which can accompany them throughout High School, Higher Education and, perhaps, throughout life, if no intervention in this direction is performed. In this way, we intend to develop a virtual environment of teaching and learning through mobile technology, in particular the mobile phone, in which students can create, receive, share and use information and knowledge about spelling, aiming to contribute to teaching This theme. Thus, through the research, through the theoretical and methodological assumptions of Applied Linguistics and ethnographic research, we intend to examine how the use of mobile technology contributes methodologically to the teaching of spelling and, consequently, to the appropriation of writing, since this is One of the conditions of fundamental importance in the numerous situations of communicative interactions of the speaker / writer. As a conclusion, it was evidenced that the accomplishment of the Intervention Educational Plan was satisfactory, given that the orthographic errors reduced considerably, leading us to reflect and respond to the problem of study, affirming that the creation of a new environment of Teaching-learning spelling in element phone and instant messaging application Whatsapp is feasil

Keywords: Spelling teaching; Multimedia; Mobile Application; Cellphone.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Hipótese A: biunivocidade – Relação direta entre letras e sons	19
Quadro 2 - Hipótese B: biunivocidade contextualizada	20
Quadro 3 - Hipótese C: equivalência entre letras e idiossincrasias ortográficas	21
Quadro 4 - Blocos de conteúdo	27
Quadro 5 - Ditado de 60 palavras especiais.	48
Quadro 6 - Critérios de competências e habilidades ortográficas construídas pelo aluno	49
Tabela 1 – Principais irregularidades encontradas nos cadernos dos alunos	86
Tabela 2 – Principais irregularidades encontradas na produção de texto dos alunos	89
Tabela 3 – Quantas palavras o aluno consegue ler por minuto, em um texto	90
Tabela 4 – Cometimento de erros quando o aluno escreve um texto	90
Tabela 5 – Lembrança da cor das roupas do personagem “Cebolinha”	91
Tabela 6 – Celular pode ser usado na escola como ferramenta de ensino/aprendizagem	92
Tabela 7 – Afirmação do aluno se tem ou não aparelho celular	92
Tabela 8 – Tempo de uso do celular, por dia	93
Tabela 9 – De que forma o aluno mais usa o celular	94
Tabela 10 – Afirmação dos alunos em possuir ou não <i>Whatsapp</i> .	94
Tabela 11 – Avaliação do ditado com 60 palavras	100
Tabela 12 – Resultado final do ditado com 60 palavras	99
Tabela 13 – Avaliação do nível ortográfico dos alunos através do ditado	110
Tabela 14 – Avaliação diagnóstica final: Produção de texto	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 O Sistema de Escrita da Língua Portuguesa no Brasil: a Ortografia.....	16
2.2 O Sistema Ortográfico.....	19
2.2.1 Regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português.....	23
2.3 A aquisição da escrita ortográfica.....	26
2.3.1 A importância da escrita e do saber escrever.....	29
2.3.2 Avaliação da Ortografia dos educandos.....	30
2.3.3 O uso da autoavaliação do aluno pela sua escrita.....	31
2.3.4 Diagnosticando os conhecimentos ortográficos.....	32
2.3.5 O nível ortográfico do aluno.....	34
2.3.6 Jogos de memória.....	35
2.4 Estratégia ortográfica visual a partir de um vocabulário básico.....	36
2.4.1 Estratégias visuais.....	37
2.5 A geração polegar.....	38
2.6 O celular e o aplicativo Whatsapp na apropriação da Ortografia.....	39
3. METODOLOGIA	44
3.1 Tipo de pesquisa.....	44
3.2 O lócus da pesquisa.....	45
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	46
3.4 Etapa investigativo-diagnóstica.....	47
3.5 Instrumentos diagnósticos que serão utilizados para coleta de dados.....	47
3.5.1 Instrumento 1: Proposta de elaboração de textos espontâneos.....	47
3.5.2 Instrumento 2: Proposta de notação de palavras ditadas.....	48
3.6 Etapa investigativo-interventiva.....	50
3.7 Atividade diagnóstica.....	51
4 PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO	55
4.1 Propostas de Intervenção: atividades.....	56
4.1.1 Módulo 1 – Nível da escrita.....	56

4.1.2 Módulo 2 – A importância do saber escrever.....	57
4.1.3 Módulo 3 – Teste.....	58
4.1.4 Módulo 5 – Fortalecendo a memória visual.....	61
4.1.5 Módulo 6 – Estratégias de consolidação.....	68
4.1.6 Módulo 7 – Avaliação final objetiva.....	81
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
5.1 Resultado do Módulo 1.....	84
5.2 Resultado do Módulo 2.....	87
5.3 Resultado do Módulo 3.....	90
5.4 Resultado do Módulo 4.....	95
5.5 Resultado do Módulo 5.....	100
5.6 Resultado do Módulo 6.....	100
5.7 Resultado do Módulo 7.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE.....	126
Apêndice A: Termo de consentimento.....	126
Apêndice B: A importância da Escrita.....	127
Apêndice C: Como anda a minha escrita?.....	130
Apêndice D: Ditado de palavras especiais.....	132
Apêndice E: Avaliação Diagnóstica: Ponto de Partida (Parte II).....	133
Apêndice F: Avaliação Final: Ponto de chegada.....	134
Apêndice G: Avaliação Diagnóstica: Ponto de Partida (Parte II)	135
ANEXO.....	136
Anexo 1 – Atividade móvel.....	136

1 INTRODUÇÃO

Lidar com dificuldades na aquisição da linguagem escrita faz ressaltar uma série de questões em termos de Educação Linguística, em um sentido mais amplo.

Os resultados em relação à aprendizagem da leitura e da escrita são tão alarmantes que provoca o questionamento: em que medida as atuais propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa são condizentes com a realidade das crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental?

Nessa perspectiva, considera-se importante uma reflexão contínua sobre um dos principais objetivos da escola que é possibilitar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

É necessário ter consciência dos desafios que impõe esta tarefa, para que se possa buscar estratégias metodológicas alternativas para alcançar tal objetivo.

Entende-se que ler e escrever são indissociáveis, um não sobrevive sem o outro. Assim, deixando um pouco de lado a escrita para considerar a leitura segundo entendimento de Margutti (2016, p. 1), tem-se que levar em consideração a questão “para que leio este texto?”.

A resposta a essa pergunta, paralela ao “aumento da compreensão e da eficiência da leitura proporciona as seguintes vantagens: escolha da velocidade da leitura e posse de um critério de seletividade sobre o material a ser lido”.

Essa argumentação, por si só, já é um mensurador de que ler e escrever têm importância recíproca.

Faz-se necessário desenvolver pesquisas aplicadas, cujos resultados possam levar os professores de língua portuguesa a entender os processos de aquisição de linguagem; diferenciar e compreender as reais dificuldades dos alunos; e acima de tudo, aprender a lidar com tais dificuldades, de modo que os alunos possam ser beneficiados com propostas eficientes e apropriadas.

Diversos estudos têm contribuído muito à compreensão de variadas questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, promovendo mudanças na prática escolar e novos posicionamentos dos profissionais da educação.

Porém, em se tratando de alguns conteúdos, o panorama parece não ter mudado muito, como é o caso do ensino da Ortografia, que continua sendo feito numa perspectiva mecanicista, constituindo, pois, um grande desafio para os professores de língua portuguesa.

Há que se considerar que a aprendizagem da Ortografia não pode ser calcada fundamentalmente na memorização, e que é um processo bastante complexo no qual tem papel importante não só o objeto do conhecimento, mas também as características dos alunos, as quais estão ligadas tanto às suas habilidades, como aos modos que serão expostos ao objeto do conhecimento.

É importante para os professores reconhecerem que a escola, de modo geral, exige que aluno escreva corretamente, embora ofereça poucas estratégias que possibilitem-no um estudo reflexivo que o leve a novas descobertas.

Dessa forma, tendo em vista a realidade de sala de aula, considera-se importante buscar novas alternativas metodológicas para o ensino construtivo da Ortografia. Assim, o objetivo neste estudo é fazer um levantamento das dificuldades ortográficas dos alunos para, em seguida, propor uma ação metodológica, baseada num planejamento estratégico de intervenção, para alunos do 9.º ano do ensino fundamental, que possibilite sanar ou minimizar as dificuldades identificadas.

Tendo em vista que a geração mais jovem sente uma grande atração pelas tecnologias móveis (celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outros) e que tem certa facilidade de acesso a esses aparelhos, a proposta em tela visa fazer uma investigação sobre as possibilidades do uso dessas tecnologias, especificamente do celular com utilização do aplicativo *Whatsapp* como ferramenta pedagógica, para criar um ambiente novo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

A ideia do uso do celular surge de um fato recorrente no cotidiano da escola: o aluno insiste em usar o celular em sala de aula e o professor insiste em condenar e proibir essa prática. Por que, então, não fazer do celular, um objeto tão presente em sala de aula, uma ferramenta pedagógica para o ensino da Ortografia?

Outra questão a ser considerada é o fato de haver uma ideia de senso comum de que o uso de novas tecnologias tem contribuído para que os jovens escrevam de forma errada. Há de se visualizar o uso dessas novas tecnologias como uma oportunidade para um ensino reflexivo da língua.

Assim, o problema de estudo foi delineado em entender: é viável a criação de um ambiente novo de ensino-aprendizagem da Ortografia no Ensino Fundamental, com utilização do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*?

Em proposta de uma resposta provisória sobre a questão, pressupôs-se hipoteticamente que a inserção do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* de forma ordenada e planejada pode contribuir para a afirmação e melhoramento dos jovens estudantes, em relação à leitura e a escrita.

O objetivo geral foi o de propor uma forma alternativa de ensino-aprendizagem da Ortografia, cujo foco é o desenvolvimento efetivo das habilidades da escrita dos alunos que cursam o 9º ano do Ensino Fundamental, examinado como a contribuição da tecnologia móvel do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, pode aumentar a qualidade do ensino desses alunos.

Para esse fim, foram estabelecidos alguns objetivos específicos que foram elencados em: fazer um levantamento, junto à turma do 9º ano do Ensino Fundamental, das deficiências quanto ao uso correto da Ortografia; investigar na literatura existente, o que já foi desenvolvido em face a pesquisa sobre o uso da tecnologia móvel em prol da educação; criar um ambiente de ensino-aprendizagem da Ortografia por meio da tecnologia móvel, especificamente com uso do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*; verificar as reais possibilidades de sucesso de uma metodologia de ensino da Ortografia, cuja prática se oriente para o uso das tecnologias móveis em estudo.

Este estudo se justifica pela sua relevância, uma vez que tem por horizonte uma prática pedagógica alternativa para o ensino de Ortografia de forma contextualizada, permitindo que o aluno compreenda e explicita os princípios ortográficos para que possa fazer uso deste.

Com o intuito de estruturar o trabalho no sentido de facilitar a compreensão da leitura, a distribuição dos capítulos seguiu os seguintes passos: o Primeiro Capítulo destinou-se à revisão de literatura, no sentido de fundamentar os resultados obtidos, dividido em seções que abordaram o Sistema de Escrita da Língua Portuguesa no Brasil, enfatizando a Ortografia, bem como algumas regras ortográficas, suas regularidades e irregularidade, e finalizou tratando sobre a geração polegar e o uso do celular e do aplicativo *Whatsapp* na apropriação da Ortografia.

O Segundo Capítulo direcionou-se aos materiais e métodos utilizados na pesquisa, que subdividiu-se em: tipo de pesquisa, lócus da pesquisa, sujeitos da

pesquisa, etapa investigativo-diagnóstica, instrumentos diagnósticos, propostas de elaboração de textos espontâneos e notação de textos ditados e, por fim, a etapa investigativo-interventiva.

O Terceiro Capítulo foi orientado para o Plano Educacional de Intervenção, abrangendo 7 módulos sendo eles: nível da escrita, importância do saber escrever, teste, avaliação inicial, fortalecimento da memória visual, estratégias de consolidação e avaliação final.

O quarto capítulo reportou-se às análises dos resultados módulo a módulo e, finalmente, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Sistema de Escrita da Língua Portuguesa no Brasil: a Ortografia

Antes mesmo de se voltar para o tema sobre o Sistema de Escrita da Língua Portuguesa no Brasil, viu-se necessária uma breve consideração sobre o processo sócio histórico e linguístico no país, iniciando por observar que este apresenta uma multiplicidade de fatores importantes de aspectos relacionados à língua indígena e africana, uma vez que os colonizadores, ao desembarcarem no território brasileiro, depararam com mais de mil línguas indígenas. Entretanto, a história também mostra que, tanto no período de colonização quanto ao longo da história do país houve uma dizimação de índios e, conseqüentemente, de suas línguas (RODRIGUES, 2002).

Segundo Silva Neto (1976), índios, negros e brancos, para possibilitar a comunicação, chegaram a ser ameaçados em razão do propósito de ter a hegemonização do português como língua dominante. Contudo, houve diversificações linguísticas em todo o território, a exemplo de uma língua geral baseado no tupi no litoral paulista e na Amazônia a língua geral cariri com base no tupinambá. A esse respeito, mais especificamente em relação à língua geral,

[...] também foi necessário aos portugueses, nos primeiros tempos, aprender a língua comumente falada na costa, que chegou até nós como o nome de "geral". Ela era precisa para a comunicação com os selvagens do interior e até para o intercâmbio com os mestiços, que, filhos de europeus e de índios, muitas vezes só se exprimiam na língua das mães (SILVA NETO, 1976, p. 30).

Assim, de um lado o português para os portugueses era a língua escolar, de argumentação polida, culta e disciplinada, de outro, a língua geral não tinha tal prestígio, mesmo porque se tratava de um linguajar adquirido de forma ouvinte. Segundo Silva Neto (1976), com a língua baseada na africana, não foi diferente.

Considerando-se a resultante evolutiva da língua portuguesa no país, parece não haver consenso entre os estudiosos, havendo uma divisão entre o entendimento de linguistas, sociolinguistas e antropólogos, uma vez que há aqueles que

defendem o resultado como sendo um processo de “crioulização”, com a língua aprendida de forma grosseira por povos de classe social e cultural inferiores. De outro lado há os defendem como resultante o processo de “nativização”, ou seja, quando uma língua estrangeira se torna língua nativa da comunidade (NARO; SCHERRE, 2007).

De toda forma, a língua portuguesa no Brasil não esteve imune às influências das diversas línguas que deram início ao seu processohistórico-linguístico. Daí poder considerar que a língua

[...] não é um todo, um bloco uniforme. É preciso distinguir-lhe os vários matizes, de acordo com as ocasiões, as regiões e as classes sociais. Assim, temos: 1) uso literário, culto; 2) uso corrente (familiar, popular, gíria); 3) uso regional. (SILVA NETO, 1976, p. 31).

Com relação ao Sistema de Escrita da Língua Portuguesa no Brasil, compreende-se, primeiramente, que um sistema constitui-se em um ordenamento, uma lógica, um funcionamento regulado que pode ser entendido como um conjunto de elementos a que os indivíduos se subordinam (CARVALHO, 2013).

Na visão de Moreira e Pimenta (2011), sistema de escrita consiste em um processo estruturado, ajustado de forma convencional para a comunicação por símbolos utilizáveis como sinais gráficos, objetivando a fixação da mensagem e comunicação. Trata-se de um sistema de expressão verbal por meio da representação gráfica da linguagem. O sistema de representação gráfica da língua portuguesa é o alfabeto. (MENEZES; RAMOS, 2005).

O sistema de escrita da Língua Portuguesa baseia-se prioritariamente em um sistema alfabético de escrita, em que os sons da fala são representados graficamente, isto é, uma letra corresponde a um segmento fonético. Porém, isso não assegura que o sistema seja padrão, pois há casos em que uma letra não corresponde a um som ou um som não corresponde a letra, o que estabelece característica arbitrária ao sistema (PINTO, 1998).

Para Pinto (1998), a Ortografia remete-se a características relevantes próximas à sua natureza, decorrentes de situações de transição do português numa dimensão entre ausência ou presença de transparência ortográfica; isso faz com que se depreenda no sistema ortográfico um afastamento da biunivocidade entre grafemas e fonemas.

O sistema alfabético português é constituído por 26 grafemas, no entanto, são poucos a ter uma representação fonográfica única. Seu objetivo foi de que o alfabeto, por meio da representação escrita, contemplasse as multiplicidades da fala. Todavia, conforme destaca Cagliari e Cagliari (2009, p. 98)

[...] o alfabeto era ótimo para se ter poucos símbolos de escrita, mas era péssimo para representar palavras. Por outro lado, a Ortografia (que sempre existiu junto com os sistemas de escrita) veio dizer que era preciso congelar a forma de escrita das palavras, neutralizando assim o problema da variação linguística, causada pelo fato de as línguas terem diferentes dialetos.

Assim, a solução plausível para a definição do sistema de escrita foi combinar alfabeto e Ortografia (CAGLIARI; CAGLIARI, 1999). A esse respeito, Morais (2005) declara que a Ortografia está condicionada às restrições baseadas nas possíveis combinações entre fonemas e grafemas, porém, a Ortografia estabelece outras restrições em relação às grafias.

A criança, por exemplo, na alfabetização, passa pela fase de compreensão e internalização de propriedades de notação alfabética, o que já constitui conhecimento. Porém, é comum e natural que nessa fase o alfabetizando escreva palavras do tipo “mininu”, “caza” entre outras. Essa ocorrência reflete um desconhecimento das restrições da chamada norma ortográfica (SILVA; MORAIS; MELO, 2007).

Ao abordar sobre norma e regras ortográficas, os autores enfatizam que:

Entendemos 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 as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições. Às vezes, como veremos, elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o usuário terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra. Para concluir essa explicação, queremos esclarecer que concebemos o objeto “norma ortográfica” como o conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas. Não usamos a expressão “normas ortográficas” como sinônimo de regras de Ortografia, já que a norma em questão inclui tanto casos regulares como irregularidades (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 17).

Diante do exposto e, no intuito de uma melhor compreensão, passa-se à pontuação de algumas regras ortográficas entendidas como tipo normativo.

2.2 O Sistema Ortográfico

Sobre o sistema ortográfico da Língua Portuguesa, o estudo desenvolvido por Lemle (1997) foi pioneiro em dar tratamento ao assunto, observando que esse sistema se organiza em conformidades com as hipóteses das relações entre fonemas e grafemas, levando-se em conta tanto a organização quanto o funcionamento do sistema. Segundo a autora as relações entre esses dois segmentos (letras e sons) são classificadas como monogâmicas, poligâmicas ou poliândricas e concorrentes, o que pode ser observado nos quadros de hipóteses 1, 2 e 3.

No Quadro 1, os casos apresentam menores problemas na aprendizagem da escrita, e que Lemle (1997) explica-os a partir de hipóteses de situações em que se manifestam letras e sons. O Quadro 1, por exemplo, aponta situações de biunivocidade, onde as relações são tipicamente um para um, denominadas biunívocas, pois um som sempre terá uma mesma representação grafêmica.

Quadro 1
Hipótese A: Biunivocidade – Relação direta entre letras e sons

Letras	Sons
P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Fonte: Lemle (1997).

Na hipótese acima há um enlace monogâmico entre a letra e o seu som, cabendo ao professor reconhecer que o primeiro passo para o alfabetizando é compreender o sistema da escrita, entendendo que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra. A esse fato, a sugestão de Lemle (1997) é trabalhar com a criança, fornecendo-lhe material de exercício que não contraponha essa hipótese. Esse trabalho deve destacar que as consoantes [p], [b], [t], [d], [f], [v] e a vogal [a] sempre representam a mesma unidade fonêmica.

Com essas letras, passa-se a formação das primeiras palavras e frases do exercício, observando-se que, se forem surgindo outras letras iniciais por parte dos alfabetizandos, o ideal é que sejam chamados à atenção, uma vez que essas

outras letras podem, por vezes, ter sons diferentes quando situadas em outras posições.

No Quadro 2 as relações são diferentes das apresentadas do Quadro 1, o que começa a criar uma maior complexidade na aprendizagem. Nesse caso, as relações entre sons e letras são múltiplas, podendo ser reduzidas em função do contexto.

Quadro 2
Hipótese B: Biunivocidade contextualizada

Uma letra pode representar diferentes sons		Um som pode ser representado por diferentes letras	
s	/s/ /z/	/k/	c qu
m	/m/ /n/	/g/	g gu
n	/m/ /n/	/r/ forte	rr r
i	/i/ /u/	/ku/	qu cu
e	/e/ /i/	/gu/	gu
o	/o/ /u/	/i/	i e
		/u/	u o

Fonte: Lemle (1997).

Lemle (1997), em seus estudos, foi considerada pioneira na abordagem do sistema ortográfico do português em relação aos erros que podem ser produzidos quando os educandos começam a escrever. Como demonstra a autora, a relação entre letra e som pode variar (biunivocidade).

Portanto, na escrita as letras mostradas no Quadro 2 não apresentam relação de predominância da unicidade.

A autora exemplifica o grafema “m”, que se escreve “m” e pronuncia uma nasal labial. Mantém-se a forma ortográfica mas pode mudar na fala como [õw], [ey] e [ãw], como ocorre em “bom”, “bem”, “saltam”, o que significa que a relação letras/sons no sistema alfabética apresenta inconsistências.

Conforme pesquisa realizada por Santos (2015), a partir de uma investigação e análise de produções escritas espontâneas junto a um grupo de educandos do Ensino Médio do IFSUL, objetivou mapear, descrever e analisar os tipos de erros ortográficos produzidos.

Desses desvios, selecionou-se alguns e destaca-se, enquadrando-os na condição da hipótese B de Lemle (1987), ou seja, buinivocidade contextualizada, principalmente aqueles em que o fonema /i/ muitas vezes é confundido pelos educandos com as letras I e E.

No trabalho de Santos (2015), pode enfatizar: discutir (discutir), podesse (pudesse), chatiado (chateado) destraída (distraída), istava (estava), does (dois) (SANTOS, 2015)

O Quadro 3, por sua vez, apresenta os casos de relações entre fonemas e grafemas que são arbitrários e que não tem delimitações em função do contexto.

Quadro 3
Hipótese C: equivalência entre letras e idiossincrasias ortográficas

/s/	s, ç, sc, ss, c, sç, s, ç
S (intervocálico)	s, z, x
/ʃ/	ch, x
/ʒ/	j, g
/l/	u, l

Fonte: Lemle (1987).

Nessas circunstâncias de variabilidade entre fonemas e grafemas, torna-se necessário que o alfabetizando tenha ajuda, para que entenda que “cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som” (LEMLE, 1997, p. 29). Em complementação ao entendimento do educando aprendiz, a autora enfatiza que:

Se o aprendiz está retido na etapa monogâmica da sua teoria da correspondência entre letras e sons, ignora as particularidades na distribuição das letras. Na leitura pronuncia cada letra escandindo-a no seu valor central. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. [...] O aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem não completou a sua alfabetização (LEMLE, 1997, p. 40).

A relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e por ser possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Cagliari (2009) destaca que, para escrever corretamente, o

aluno não poderá se basear apenas no conhecimento de regras mais básicas de correspondência grafofônica. Para escrever convencionalmente, o aluno terá que se preocupar com aspectos ortográficos da língua que vão constituir uma nova fonte de dificuldades para ele. Assim, a Ortografia possui diversas facetas que devem ser consideradas pelo aluno, já que as suas regras não são da mesma natureza e envolvem diferentes competências para sua aquisição. O aluno terá, que realizar análises mais complexas sobre a língua.

Sobre esse aspecto, Cagliari (2009, p. 101) afirma que “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. Dessa forma, não se pode considerar a escrita como um ato tradutório da fala.

Ainda segundo Cagliari (2009), a escrita resiste muito mais às mudanças do que a fala, o que gera um descompasso entre as duas. Portanto, a Ortografia tem, segundo o autor, o papel de evitar escritas diferentes de uma mesma palavra. Reconhece-se, pois, a necessidade das convenções ortográficas na busca de uma unificação da escrita, facilitando, assim, o processo comunicativo.

Zorzi (1998), Cagliari (2009) e Carraher (1992) defendem que é possível encontrar, na língua portuguesa, várias fontes de regularidades nas convenções ortográficas, já que, sendo uma escrita alfabética, o português não possui natureza exclusivamente fonética, mas fonêmico-fonético com motivações contextuais, lexicais e etimológicas. Sendo assim, o aprendizado da Ortografia envolve uma diversidade de aspectos ligados às características de cada língua, aos próprios aprendizes e à condição sociocultural.

Quanto ao aspecto conceitual da Ortografia, a concepção apresentada por Dubois *et al.* (2014, p. 445-446) é de que a Ortografia envolve o reconhecimento normativo da escrita para a qual é julgada a adequação das formas que o indivíduo escreve uma língua. Na Ortografia, supõe-se a distinção das formas corretas ante as incorretas na língua escrita, o que a difere da grafia, que não envolve uma norma gramatical.

Segundo Albuquerque (2004, p. 18), a Ortografia é a norma que determina a escrita das palavras, ou seja “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita”. Segundo ele, a Ortografia tem a função cristalizadora das diferentes maneiras de falar, unificando-as para facilitar a produção escrita.

Cagliari (2009), por sua vez, afirma que a Ortografia é um paradigma à escrita de determinada língua para torná-la acessível a todos que dela se utilizam, pois, se as pessoas escrevessem como falam, haveria diferenças no modo de escrever cada palavra, causando desentendimento aos seus usuários. Sendo assim, a pronúncia pode mudar de acordo com cada região, mas a escrita é unificada.

Diante das concepções conceituais apresentadas, Zorzi (2005, p. 879) é mais simplista ao afirmar que “a Ortografia é o domínio da escrita convencional das palavras”, enquanto Silva (1994, p.24) entende como “a correta grafia das palavras, a correta transcrição dos vocábulos [...]”, a correta representação gráfica dos sons da fala, é ela que permite a coerência de uma língua escrita e falada.

De acordo com Kato (1986), a língua oral é mais suscetível de sofrer mudanças, enquanto a escrita é mais conservadora, o que implica um distanciamento gradativo entre as duas.

Levando-se em conta as afirmações desses autores, compreende-se que a apropriação da escrita é uma das condições para o uso do registro escrito, o qual exerce grande importância na vida das pessoas, por isso a necessidade de que, em sala de aula, o professor utilize de uma abordagem sistematizada e reflexiva, visando à minimização dos desvios ortográficos, que causam preocupações aos professores, os quais buscam identificar as dificuldades dos alunos para que possam propor possíveis intervenções.

2.2.1 Regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português

Na organização do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa, há casos em que as normas correspondem letra-som e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão, como foi visto nos quadros anteriores; denomina-se essas normas de casos regulares da Ortografia. Também há casos em que o aprendiz necessita memorizar ou consultar um dicionário, pois não há regras que venham justificar o emprego de uma determinada letra na escrita correta de uma palavra.

Segundo Morais (2002), as regularidades podem ser divididas em três tipos, “regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais”. As diretas são evidenciadas pela existência na língua de somente um grafema para

determinado fonema, como é o caso das letras P, B, T, D, F, V, mostradas no Quadro 1, hipótese A.

É comum os aprendizes não apresentarem dificuldades ao usarem essas letras, como, por exemplo, na escrita de “pé”, “bota”, “faca”, quando já estão consolidadas as convenções dos sistemas ortográficos, ou seja, no caso de alunos que se encontram em séries mais avançadas do Ensino Fundamental. As regularidades contextuais se manifestam quando as relações entre letras e sons são definidas segundo a sua posição ou contexto, cuja letra (ou dígrafo) se coloca dentro da palavra. Ex.: C ou QU relacionando-se com o som /k/, porém, dependente da vogal com a qual a sílaba é formada (casa, leque) (BRASIL, 2012).

No grupo das regularidades diretas, além das consoantes citadas, há também a notação dos sons /m/ e /n/ colocadas no início de sílabas, ou seja, escritas em início de palavras do tipo madeira, nativo, entre outras, que não têm a disposição de outros grafemas na língua portuguesa (BRASIL, 2012).

Contudo, a escrita de vogais nasais e ditongos nasais podem inferir dificuldades para crianças, em razão da quantidade e das possibilidades existentes na nossa língua, para a marcação da nasalidade. São os casos de M/N em posição final da sílaba, como ocorre em “campo” e “canto”. Outra dificuldade é a utilização do til (~) como em “manhã” ou do dígrafo NH em “minha”, além de casos de nasalização por contiguidade, por razão de a sílaba seguinte começar com uma consoante nasal (amo) (BRASIL, 2012).

No entanto, nota-se que essas diferentes alternativas para marcar a nasalização em português estão completamente definidas nas regras. Veja-se, por exemplo, que as palavras terminadas por /â/ escreve-se com til; que as palavras terminadas em /ei/ como em “viagem”, se escreve sempre com M. Sempre haverá regras que o aprendiz pode compreender cedo, ainda mais se a escola o ajudar.

As regularidades morfológico-gramaticais fazem parte do terceiro grupo de relações letra-som, e que a compreensão de regras nos dá segurança ao escrever. Como cita Morais (2002, p. 23), “sabemos que ‘portuguesa’ e ‘inglesa’ se escrevem com S, enquanto ‘beleza’ e ‘pobreza’ se escrevem com Z”.

As razões disso estão ligadas à categoria gramatical dessas palavras. Os adjetivos que indicam a nacionalidade das pessoas se escrevem com ESA, enquanto os substantivos derivados se escrevem com EZA.

Ao lado dos casos de regularidades encontram-se as irregularidades do Sistema Ortográfico Brasileiro, como as apresentadas no Quadro 3 – Hipótese C, incluídas na equivalência entre letras e idiossincrasias ortográficas (SILVA; MORAIS; MELO, 2007).

São casos em que realmente não há regras que ajudem o aprendiz a se decidir que letra deverá usar. Dessa maneira, esse aprendiz deverá consultar um dicionário por exemplo, ou então memorizar a escrita correta das palavras.

Morais (2002, p. 35) sistematiza um rol de irregularidades, a saber:

- Escrita do “som do S” (sapato, cinema, auxílio, cassino, piscina, creança);
- Escrita do “som do G” (girafa, jiló);
- Escrita do “som do Z” (zebra, exame, casa);
- Escrita 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 em final de palavras (cigarro, seguro, tamborim, bonito);
- Disputa do L com o LH diante de certos ditongos (Júlio, Julho, Família, toalha);
- Certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (caixa, madeira, vassoura, etc.)

Em todos esses casos, não há regras que os justifiquem. Sendo assim, o aluno deve ser incentivado à memorização da escrita correta dessas palavras.

Essa memorização, segundo Morais (2002) deve ocorrer de forma correta, propiciando que cada aluno conserve em sua mente a “imagem fotográfica”, ou seja, as imagens visuais dessas palavras para que, quando for necessário escrevê-las, eles se sintam seguros de sua grafia.

Ao se observar a Ortografia da Língua Portuguesa, depara-se com uma variedade de ocorrências estabelecidas por regras que, quando entendidas, permitem a notação das correspondências fonográficas em palavras mesmo desconhecidas, importando também reconhecer a existência de inúmeras ocorrências de irregularidades, em casos de correspondências entre o som e a grafia, mas que não podem ser explicadas por meio de regras.

Assim, o entendimento do que é regular e do que é irregular é fundamental para que o professor possa organizar o ensino-aprendizagem da Ortografia na sala de aula. Dessa forma, poderá planejar o que o aluno precisa memorizar e o que, de fato, ele precisa aprender.

2.3 A aquisição da escrita ortográfica

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua habilidade comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos que forem necessários para se desempenhar bem nos contextos sociais em que interage. Para isso, faz-se necessário levar em consideração os saberes dos alunos, ou seja, o conhecimento que este traz internalizado sobre a língua materna.

A partir daí, há que se pensar em dois posicionamentos: o primeiro, a identificação dos desvios ortográficos pelo professor, e o segundo, a conscientização desses desvios pelo aluno, porque os progressos dos alunos em sua trajetória de apropriação da norma ortográfica só é percebida através das análises das notações (grafias) que eles produzem ao escrever, seja de forma espontânea, seja quando são solicitados para que escrevam algo.

Comungando com o ponto de vista de Silva e Andrade (2005), entende-se que também no caso do ensino de Ortografia, os instrumentos diagnósticos cumprem três funções: (i) permitem acompanhar a evolução dos alunos; (ii) dão subsídios para o planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; e (iii) constituem objeto de estudo importante na formação continuada dos professores.

O ensino-aprendizagem da Ortografia da Língua Portuguesa continua sendo um grande desafio na prática educativa de muitos professores, já que estes se baseiam em métodos tradicionais que, na maioria das vezes, não são eficazes para o aprendizado dos alunos.

Para Kramer (1986), a escrita é a construção de significações. Nesse sentido, a prioridade pedagógica deverá relacionar-se com os usos sociais da língua escrita.

Entretanto, o fato de a criança necessitar de um aprendizado voltado para as funções sociais da língua não a isenta de se apropriar corretamente da escrita alfabética. É necessário também que tenha um domínio sobre a escrita adequada das palavras, pois, “a aprendizagem da Ortografia necessariamente leva a um trabalho reflexivo sobre a escrita, favorecendo uma atividade consciente sobre a representação gráfica” (ZORZI, 1998, p. 12).

Conforme se sabe, muitos alunos do Ensino Fundamental não dominam os princípios ortográficos básicos. Para Penkal e Ângelo (2004), esse problema, em parte, é motivado pela ausência de atividades sistemáticas de ensino e aprendizagem de Ortografia, bem como pelo uso de metodologias inadequadas. Algumas atividades, embora necessárias, não devem torna-se excessivas, desinteressantes ou desestimulantes, sob pena de inibir ou destruir o discurso do aluno.

Cagliari (2009, p. 124) afirma que:

O controle das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a Ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança.

Logo, significa dizer que no trabalho com a linguagem em sala de aula, deve-se ressaltar o papel da língua, que é, sobretudo, construir e dar sentido, atribuídos pela cultura local às coisas, ao mundo e às pessoas, através da fala e da escrita que, com suas especificidades, servirão a diferentes propósitos.

Ressalta-se que a linguagem verbal, que é uma atividade discursiva, tem como propósito ou resultado, textos escritos e orais para serem produzidos e compreendidos. Esse processo se decompõe respectivamente nas atividades faladas e escritas, ou seja, a partir da leitura e do ouvir. Nesse sentido, ao se afirmar que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é a ampliação das possibilidades da utilização da linguagem, significa dizer que as capacidades a serem desenvolvidas se relacionam às habilidades linguísticas básicas que são em número de quatro: falar, ouvir, ler e escrever. (BRASIL, 1997).

Significa também entender os conteúdos da Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Fundamental devem ser escolhidos com vistas para o desenvolvimento dessas habilidades e ainda, organizados considerando-se os dois eixos básicos: a utilização da linguagem oral e escrita e a análise e reflexão em relação à língua (BRASIL, 1997), segundo mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Blocos de conteúdo

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Fonte: Brasil (1997)

No Ensino Fundamental, especialmente de pequenos em fase de alfabetização, a Ortografia é muito cobrada, uma vez que é por meio da escrita que o emissor consegue fazer com que o receptor compreenda a mensagem. Porém, não são poucas as crianças que apresentam dificuldades na compreensão de como as palavras são grafadas, o que possibilita uma diversificação de alterações ortográficas ou erros ortográficos. No entanto, esses mesmos erros são pertinentes à aprendizagem, já que são eventos esperados, deixando transparecer que o educando constrói seu conhecimento em relação à escrita de forma gradual (ZORZI, 2005).

Compartilhando com esse entendimento, Morais (2002) também considera que nas salas de aula, a Ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e, conseqüentemente, punição. Fora da escola, é também cobrada, e os desvios são fonte de discriminação e exclusão. Porém, apesar desse fato, vários são os estudos que constatam que poucas mudanças ocorreram na forma como a Ortografia vem sendo estudada na escola.

Reportando-se aos estudos de Piaget e aos aportes teóricos da concepção construtivista, há de se observar que até os anos 1980, a maioria dos seus seguidores centrava-se nos aspectos estruturais dos estágios do desenvolvimento da criança. A partir de então ampliou-se o interesse voltado para a pesquisa sobre os aspectos funcionais, isto é, pela interação construtivista e interacionista do desenvolvimento, permitindo observar um fenômeno preocupante, uma má interpretação da teoria construtivista. Vários foram os educadores que começaram a considerar que os alunos aprenderiam a Ortografia “naturalmente”, portanto não precisariam ensiná-la. Porém, contraditoriamente continuaram exigindo dos alunos o que estavam deixando de ensinar, fato que persiste até hoje (SILVA; MORAIS; MELO, 2007; 2002; NIEMANN; BRANDOLI, 2012).

Daí recorrer à afirmação de Kesselring (2008, p. 74), de que

[...] a teoria genética do conhecimento não visa descobrir como determinadas pessoas chegam a determinadas ideias, mas como se organiza o conhecimento humano ao longo do desenvolvimento.

Ao que parece na sala de aula, esse conhecimento organizado, faz com que o professor tenha por papel ensiná-lo ao pequeno educando.

Com base nos estudos de Piaget e nos aportes construtivista cabe salientar que as principais contribuições para os processos ensino/aprendizagem da Lín-

gua Portuguesa, tem sustentação na psicolinguista argentina Emilia Ferreiro (2008), como referência para o ensino, especialmente em investigações sobre a aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, que centra nos mecanismos cognitivos voltados para a leitura e a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

2.3.1 A importância da escrita e do saber escrever

Notadamente, a escrita representa a contrapartida gráfica do discurso. É por meio da escrita que se fixa a linguagem falada de forma física ou permanente, podendo transcender a condição geográfica e temporal na história, pois segundo Bottéro *et al.* (1995, p. 22) “a mensagem escrita tem a condição de dar impulso a uma série de ondas concêntricas de reflexão, ampliadas e aprofundadas sucessivamente.

Entretanto, muitos autores e pesquisadores da linguagem, entre os quais Marcuschi (2010), Gnerre (2009), Olson e Torrance (1997), dentre outros, não atribuem importância unicamente à escrita, mas também à oralidade, defendendo a importância das duas modalidades linguísticas, tanto quanto a condição de comunicação quanto do letramento.

Além disso, Queiroz (2016) considera que, sem a escrita a cultura, que não é senão uma inteligência transmissível não existiria ou no máximo se apresentaria de forma rudimentar. Outros segmentos e atividades como a legislação, a religião o comércio, a filosofias e tantos outros são dependentes da escrita de alguma maneira ou grau de transmissão e sem a qual estariam em dificuldades.

De acordo com Olson e Torrance (1985, p. 14):

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão[...] É enganoso pensar a escrita em termos de suas consequências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos da

realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos.

A escrita tornou-se um instrumento de extrema importância e utilidade indispensável para a prática social de cada um. Nesse aspecto, desmerecer a importância de saber escrever é uma opção prejudicial que pode trazer danos sérios ao indivíduo e à sociedade.

Por esta razão, a escola deve dar a devida importância à escrita. Ler e escrever é parte do dia a dia de todos, importa muito no convívio social, observando-se que é por meio da leitura e da escrita que o indivíduo se inclui na sociedade e é reconhecido como cidadão participante (ABREU, NÓBREGA, 2015).

2.3.2 Avaliação da Ortografia dos educandos

No que se refere à avaliação no âmbito escolar, nos dias de hoje, o discurso deve transcender ao autoritarismo dominante e controlador já vendido (LUCKESI, 1997), mas que, de alguma forma, ainda se manifesta num ou noutro lugar.

Para esse autor, avaliação da aprendizagem consiste numa ação investigativa do professor, com o objetivo de alcançar melhores resultados, intervindo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois trata-se de um juízo de qualidade com base em dados relevantes, os quais proporcionam tomadas de decisões.

Fica então o entendimento de que, na escola atual, avaliar não é impor, obrigar, reprimir e até punir o educando pelos seus erros, mas ajudá-lo a entender a Ortografia e melhorar sua condição de escrita. A esse entendimento, Luckesi (1997) teoriza a qualificação do erro na aprendizagem e sensibiliza em considerar que o erro é essencial, tornando-se parte do processo de aprender, não deve ser visto como falha, mas como início dela.

De acordo com Silva, Morais e Melo (2007), é importante por parte do professor, que se faça um acompanhamento criterioso em relação à evolução do desempenho ortográfico dos educandos. Para eles, o registro periódico daquilo que já foi aprendido ou que ainda precisam aprender é um procedimento viável e positivo.

Muito embora pareça ser uma conduta trabalhosa a princípio, as vantagens tem se mostrado claras, permitindo comparar no decorrer do tempo os progressos individuais e coletivos. Permite também que o professor do aluno em promoção, ou seja, da série seguinte, tome conhecimento de como o indivíduo ou a classe se encontrava no ano anterior. Contudo, e especialmente, permite que o professor priorize e selecione as questões ortográficas, estabelecendo metas e objetivos.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação consiste num processo mediador na construção do saber e, conseqüentemente, relaciona-se intimamente com a gestão da aprendizagem dos alunos. Segundo ele:

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação é um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Já para Hoffmann (1993), aqueles professores que não prezam pela avaliação da ação educativa de forma constante e indagativa e investigativa, exercem uma docência em verdades pré-moldadas. O autor tende a defender a avaliação como um processo mediador do ensino e da aprendizagem, que se instala em benefício do educando, especialmente, quando ocorre o diálogo se estabelece entre educador e educando.

Essa forma diagnóstica de lidar com o ensino e a aprendizagem auxilia o professor a fundamentar uma proximidade tanto no campo da Ortografia quanto da educação de um modo geral, levando-se em conta a coerência entre as prioridades, as atividades de ensino e o que deve ser avaliado na aprendizagem dos educandos (SILVA; MORAIS; MELHO, 2007).

2.3.3 O uso da autoavaliação do aluno pela sua escrita

É dever de a escola atender as exigências socioinstitucionais, porém não deve se afastar da regulação da aprendizagem e da avaliação formativa do aluno, atentando-se a resistência dos problemas ortográficos, despertando o senso crítico

do próprio aluno e motivando o cuidado na escrita.(MOLLICA; BORTONI-RICARDO, 2015).

Buscando dar pistas sobre a autoavaliação de como está a aprendizagem do próprio aluno as autoras complementam sugerindo que:

É preciso considerar que a avaliação *da* aprendizagem e a avaliação *na* aprendizagem são importantes no ensino-aprendizagem. Na avaliação formativa, o professor orienta os alunos na elaboração dos critérios de avaliação de uma atividade a fim de que eles possam regular a própria aprendizagem, principalmente nas atividades de escritura-revisão-reescritura. O domínio dos critérios pelos alunos favorece um domínio das diversas operações de uma atividade metalinguagem ou linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento metalinguagem e linguagem. Desse modo, a avaliação no processo de aprendizagem (que compreende a autoavaliação pelo aluno e a coavaliação dos alunos entre si) passa a ser um elemento-chave do dispositivo pedagógico, indissociável dos objetivos de construção da autonomia do aluno e de desenvolvimento de competências linguagens e metalinguagens complexas (MOLLICA; BORTONI-RICARDO, 2015, p. 74)

Nesse aspecto, considera-se valioso para a escola, e sobretudo para professores e até mesmo alunos, tenham por princípio uma forma de avaliar, onde os aprendizes se auto avaliam e são avaliados pelo professor, destacando-se como modelo a avaliação 360^o (trezentos e sessenta graus), como acontece nas gestões organizacionais, cuja principal mudança é a inserção do avaliado na avaliação, deixando de ser mero objeto passivo, para ser um novo agente ativo no âmbito avaliativo da organização (VROOM, 1997).

2.3.4 Diagnosticando os conhecimentos ortográficos

O diagnóstico num sentido genérico está ligado aos processo de mudanças. Trata-se de um dimensionamento que também é uma avaliação daquilo que deve ser feito a partir de um estado atual, objetivando a determinação das condições necessárias para se alcançar um novo estado, que seja mais positivo que o atual. (OLIVEIRA, 2006).

¹ A avaliação 360^o também conhecida como *Feedback* 360 graus, constitui-se de uma avaliação com multivisão, ou seja, com múltiplas fontes, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo, por contribuir para o desenvolvimento das competências e comportamentos (SOUZA *et al.*, 2008). Acesso em: 20 mai. 2016.

Consiste, portanto, em formulações estruturadas e de referência, cujos aspectos descritivo e analítico se interligam a partir do estado presente, observando-se uma outra estrutura normativo, é focado na ação futura. Todavia, a estrutura descritiva é reconhecidamente a mais importante por condicionar tanto o plano de ação normativa quanto o processo de intervenção. (OLIVEIRA, 2006).

Tais considerações permitem dizer que as questões imprescindíveis do diagnóstico é coletar dados e informações, bem como ordenar esses dados e saber como utilizá-los.

Para Perrenoud (1999), no âmbito do ensino e aprendizagem é relevante que a avaliação diagnóstica seja feita em razão da sua finalidade, ou seja, identificar o que os educandos já sabem, o que vai ser abordado e o que eles conseguem realizar com o conhecimento que tem. Daí então, ao professor cabe delinear seus planos de ensino, discutindo esse perfil detectado com os alunos, para que os mesmos tomem ciência dos seus próprios conhecimentos e competências, vindo a colaborar com as estratégias para solução dos problemas encontrados.

No âmbito da Ortografia, é através do diagnóstico que se mapeia a situação do conhecimento dos alunos e, de acordo com Silva, Morais e Melo (2007, p. 48):

Quando falamos em *mapear*, estamos pensando em um acompanhamento organizado do que os alunos aprenderam e do que ainda precisam aprender sobre nossa norma. Isso pressupõe que o professor adote um olhar que diferencie as variadas dificuldades ortográficas e que, diante da produção dos aprendizes, ele se pergunte coisas como:

- Este aluno já domina as regularidades mais simples ou diretas (P, B, T, D, F, V, M em início de sílaba, N em início de sílaba);
- Que regras contextuais já dominou e quais precisa ainda internalizar;
- Quais regras morfosintáticas mais frequentes (como as ligadas a certas flexões verbais) ele já dominou e quais precisa aprender;
- Que palavras de uso frequente, envolvendo irregularidades, estão sendo escritas de modo errado e precisam ser aprendidas, já que aparecerão muitas vezes em seus textos.

Nas perspectivas apresentadas, a interpretação é de que é necessário ter um mapeamento da situação individual e coletiva na classe, no sentido de conhecer conquistas e pendências da maioria, perceber as demandas do grupo e dos alunos especificamente. Tal mapeamento propicia um planejamento das metas também individuais e coletivas, em relação às dificuldades não superadas e que carecem de uma atenção diferenciada em relação à classe (SILVA; MORAIS; MELO, 2007).

2.3.5 O nível ortográfico do aluno

O indivíduo só conseguirá escrever quando se apropriar do conhecimento relacionado à função da escrita. Demonstrado em pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (2008), as quais as levaram a evidenciar a existência de cinco níveis de desenvolvimento da escrita, que inicia a partir do momento que a pessoa entende que a escrita tem uma utilidade. Tais níveis são pontuados nos seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. Note que os níveis vão se alterando, se interligando e transformando.

Esclarecendo sobre cada um deles, as concepções das autoras iniciam no nível pré-silábico, sem que a criança faça relação entre escrita e fala. Nessa fase as crianças exercitam sua escrita através de desenhos e rabiscos ou mesmo de letras aleatórias, mas já induzem à hipótese de que já percebem a função social da escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

Para Ferreiro e Teberosky (2008), é necessário muitas letras para representar o nome de um objeto grande e poucas para objetos pequenos, utilizam letras do próprio nome.

No nível silábico, inicia-se a consciência da criação da relação entre fala e escrita, entre o gráfico e o sonoro das palavras. Nessa fase a criança mantém o critério quantitativo e qualitativo do nível anterior. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

Já o nível silábico-alfabético, como indica o próprio termo, trata-se de uma transição de um para o outro (silábico para o alfabético). (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

A criança inicia sua escrita alfabeticamente, utilizando algumas sílabas, inicia a compreensão de que uma sílaba tem duas letras e, paulatinamente vão percebendo que pode ter mais que uma sílaba.

No nível alfabético, passa a dominar a inter-relação entre letras, sílabas, sons e regularidades linguísticas. Nessa fase a criança escreve do jeito que fala, além de manifestar dificuldades ortográficas (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

No nível ortográfico, o indivíduo não só mantém uma construção contínua, adquire irregularidades mas também as domina no passar do tempo (FERREIRO; TEBEROSKY (2008).

Segundo afirmação de Bock (2008, p. 140):

[...] as histórias ouvidas e contadas pelas crianças (devem ser escritas pelo professor), bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes. Essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para descoberta dos usos sociais da linguagem - a escrita. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que ela possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta.

De toda forma, os desvios ortográficos não se caracterizam pela tipologia de erros, mas como se dá o processo de desenvolvimento da escrita, levando-se em consideração, por exemplo, a lentidão, a dificuldade de entendimento e outras formas de irregularidades que permitam uma maior apreensão da escrita (ZORZI, 2005).

Para Carraher (1992), os erros ortográficos que os alunos cometem não são aleatórios, podendo, na sua maioria, serem interpretados segundo a natureza do atual sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades, motivo por que há de se considerar que o aluno que escreve uma palavra sem observar a Ortografia correta dessa palavra está cometendo um desvio de escrita, e não um erro propriamente dito.

2.3.6 Jogos de memória

Diante de uma necessidade premente do aprimoramento ortográfico, vê-se também diante da necessidade de aprimoramento da memória (MATLIN, 2004).

Segundo Ghisleni (2007), quanto mais vezes o educando for treinado, melhor será o seu desempenho, o que corrobora a assertiva de que “a prática conduz a perfeição” ou “quanto mais repetir, mais se lembrará”.

Pesquisadores e autores como Monteiro (2008), Morais (2005), entre outros, entendem que o ensino da Ortografia é um grande aliado para a competência linguística no campo da escrita, mas consideram também que esse ensinamento seja também aliado para se desenvolver estratégias para que essa competência se aprimore.

Segundo Monteiro (2008) e Morais (2005), a Ortografia é ferramenta de conhecimento, e pode estimular novas estratégias de pensamento a ser direcionado para outras áreas cognitivas.

Num parecer sugestivo, Miranda (2012) esclarece a existência de propostas para o ensino ortográfico baseadas na memorização, embora haja quem desconsidere a potencialidade desse modelo de conhecimento, mas que integra o conjunto de saberes acerca da escrita.

Para realçar e fortalecer a ideia da memorização, Travaglia e Costa (2008) destacam como relevância para o trabalho da Ortografia o fato de que esta consiste numa convenção instituída por lei e, como tal, não há um raciocínio lógico para que se escreva uma unidade da língua escrita tal como ela é escrita.

Logo, significa dizer que a Ortografia trata de uma grafia oficial e as incertezas serão solucionadas por meio de consulta ao dicionário ortográfico.

Nesse aspecto, adverte-se os professores que a memória é uma ferramenta fundamental para o aprendizado da Ortografia, isto é, a visualização da escrita de palavras reiteradas vezes, assim como a sua grafia é ponto básico para que fiquem gravadas na memória.

Diversos professores trabalham a Ortografia com crianças, utilizando-se de instrumentos que tem por suporte a visão e a memória como: jogos de memória, cartazes, figuras, entre outros (FARIA; BOTELHO, 2009).

2.4 Estratégia ortográfica visual a partir de um vocabulário básico

É imprescindível trabalhar a memória visual dos alunos para que tenham a capacidade de recuperar as palavras que irão escrever como imagens, ou seja, como unidades globais com significado próprio, sujeito à arbitrariedade da língua.

Assim sendo, procura-se fortalecer a memória visual de cada aluno, vinculando-a à Ortografia, através dos jogos de memória e de uma série de atividades que se desenvolvem dentro do suporte escolhido, que privilegia o visual através da imagem e do som, com intuito de consolidar a escrita correta das palavras, através da memória visual dos aprendizes.

Para isso, parte-se de um vocabulário básico, denominado de “palavras especiais” que compõem o rol dos casos de irregularidades ortográficas no Quadro 3 – Hipótese C, incluídas na equivalência entre letras e idiosincrasias ortográficas. (SILVA; MORAIS; MELO, 2007).

Como afirma Moraes (2007):

[...] esses casos de correspondência som-grafia, que não podem ser explicados por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada ‘tradição de uso’ se tornou convencional (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p. 24).

Esses casos são responsáveis pela maioria dos desvios ortográficos praticados por uma pessoa ao escrever, justamente porque são vistos como casos raros, sem norma que os expliquem.

Ademais, acompanharão qualquer indivíduo ao longo de sua vida, por mais letrados que sejam, sempre haverá uma ou outra palavra que causará dúvidas ao escrevê-la. “É impossível não ter dúvidas sobre a Ortografia de palavras raras, que pouco lemos e escrevemos, e que contém correspondência letra-som de tipo irregular.” (SILVA; MORAIS; MELO, 2007, p.25).

2.4.1 Estratégias visuais

Os desvios de Ortografia são um processo mais recorrente do que se pode imaginar entre os alunos do Ensino Fundamental. Margutti (2016), citando Rousseau afirma que há a necessidade de se aprender a ver e a ouvir bem para saber escrever sem praticar desvios de escrita. Ressalta ainda que é “necessário desenvolver ações elementares, como o ver e o ouvir, para que o aprendiz escreva corretamente.” (MARGUTTI, 2016, p. 87).

Com efeito, registra-se a existência de muitos alunos que chegam ao final da educação básica praticando expressivos desvios ortográficos, e que, no entanto, conhece uma boa quantidade de normas ortográficas. Na contramão disso, existe uma grande quantidade de alunos que não cometem muitos desvios na escrita e que não se lembra de nenhuma norma ortográfica.

Nota-se que a memória exerce um papel fundamental na aprendizagem dos seres humanos, pois tudo o que, de fato, se aprende vai sendo armazenado na memória de cada um. Assim, faz-se necessário promover o bom desempenho da memória para que se tenha uma aprendizagem efetiva.

Na opinião de Monteiro (2008), sem memória o comportamento inteligente seria impossível. Não seria possível recordar ou usar o conhecimento do passado para dar sentido às ações do presente.

A aprendizagem da Ortografia, em particular, exige que o aluno tenha uma boa memória visual. “Uma pessoa com boa Ortografia, consegue armazenar em sua mente a imagem visual das palavras, para depois, poder escrevê-la com segurança, sem duvidar da Ortografia correta dessa palavra.” (CARRAHER, 1992, p.84).

Os exercícios que foram propostos neste novo ambiente de ensino-aprendizagem da Ortografia reforçaram a estratégia visual ortográfica do aluno, bem como a consciência da escrita correta dessas palavras.

Na prática, o que se percebe é que o ensino tradicional da Ortografia abriu espaço para algo novo, para um ensino reflexivo, garantindo não só o seu desenvolvimento do aluno, mas também permitindo o desenvolvimento de uma atitude positiva para escrever corretamente.

2.5 A geração polegar

Antes mesmo de abordar sobre a geração polegar, faz-se necessária uma melhor explicação sobre quem faz parte dessa geração e o porquê do termo “polegar”. Vignoli e Bortolint (2014) explicam ser a última geração, constituída por jovens com idade não superior aos trinta anos.

Cagliari (2009, p.98) afirma que “diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo”, já que os meios de concretização da escrita tiveram mudanças e transformações das quais se incluem os meios tecnológicos, como o computador, o celular, os *smartphones*, os aplicativos e outras mídias digitais do mundo moderno.

Conceitualmente, há quem diga que a tecnologia móvel consista na maneira de acessar a internet ou outros sistemas computacionais através de instrumentos móveis do tipo: celular, *iPhone*, *iPad*, *iPod*, *notebooks*, *smartpads*, entre outros dispositivos. (ALCÂNTARA; VIEIRA, 2016).

Conforme enfatizam Ferreira e Tomé (2000, p. 25):

A presença de jovens é indissociável da presença de celulares. Podem estar a falar, a escrever SMS, a ler mensagens, a ouvir música, a tirar fotografias, a partilhar informações, a mostrar algo a amigos, ou qualquer outra atividade, mas certamente tem um celular ligado e pronto a funcionar.

Dessa forma, a comunicação digital, nos dias atuais, passou a ser tão frequente e natural quanto os diálogos face a face, e essa onipresença tecnológica e das configurações digitais de comunicação na vida dos jovens educandos fez com que alguns autores denominassem de “vidas digitais” ou “geração polegar”. (GREEN; HANNON, 2007).

Outra característica importante dessa geração é a comunicação digital disponível por meio de tecnologias móveis, aspecto identificado no conceito de geração “*always-on*” (estar presente em toda a parte ao mesmo tempo). Todos esses segmentos relacionais de jovens com a comunicação digital tem algo em comum que se sublinha pela ubiquidade e pela frequência de uso, que é o celular (OBLINGER, 2004).

2.6 O celular e o aplicativo *Whatsapp* na apropriação da Ortografia

As tecnologias tem provocado revoluções, não somente na sofisticação das máquinas, como também na forma com que os indivíduos concebem o mundo e nele agem, nas interações entre os indivíduos e destes com a sociedade. Outro fator importante a ser considerado está relacionado à velocidade na transmissão da informação e nas comunicações que, com o advento da informática, adquiriram agilidade, velocidade e capacidade de armazenamento.

Assim sendo, o celular como recurso pedagógico torna-se uma proposta inovadora para a educação, visando a melhorar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. De acordo com Silva (2012, p. 13):

Ao usar os meios tecnológicos e seus suportes diferenciados, o professor pode contribuir para a constituição de sujeitos aptos a interagir com o mundo e a assumir posições comprometidas nos múltiplos espaços virtuais de que a telefonia móvel dispõe. Se por um lado, é indiscutível a importância dos meios tecnológicos em todos os setores da vida social, por outro, e de não menos importância é reconhecer o papel que a educação tem no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Compartilhando com esse mesmo entendimento, Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), que desmitificaram o uso das tecnologias móveis, em particular o celular, na sala de aula, afirmando que

[...] se adotarmos uma concepção epistemológica de que o conhecimento é fruto de construção do indivíduo feita em colaboração com professores e colegas, devemos selecionar tecnologias que permitam interação intensiva entre as pessoas, por exemplo, por meio de ambientes virtuais que disponibilizem fóruns, *chats*, espaços para compartilhamento de projetos, arquivos de interesse comum. (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p.31).

Nesse aspecto, interpretamos que as vantagens de se usar as tecnologias móveis em educação são inúmeras, especialmente em se pensar na questão da portabilidade, já que os alunos podem acessar informações em qualquer parte da escola ou de sua casa, com rapidez e facilidade. Tais tecnologias permitem também uma interação com o professor em tempo real e o compartilhamento de temas e materiais de interesse comum.

Segundo pesquisa realizada por Dutra (2014), calculou-se que, em média, alunos de uma escola pública pesquisada utilizam o celular por cerca de 11 horas diárias, e, da escola privada, cerca de 10 horas.

Assim, impedir a inovação nos processos de ensino é um retrocesso injusto à formação dos alunos.

Para Moretto (2014), discutir o uso do celular na sala de aula não é tarefa fácil. O assunto ainda diverge entre professores, pais e outros profissionais da educação.

Há muitas discussões acerca dos benefícios e dos malefícios do uso do celular dentro da sala de aula, além do medo pelo desconhecido, embora esse “des-

conhecido” possa representar as potencialidades que o celular oferece para o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo.

Eis a importância de se fazer um bom planejamento das atividades a serem desenvolvidas com o celular. Além disso, é necessário que o professor explique aos seus alunos o momento em que poderão utilizar o celular na sala de aula e o momento em que o uso do aparelho não será permitido.

Da mesma maneira que o professor orienta os seus alunos como devem proceder durante a realização de uma avaliação, por exemplo.

Para Moretto (2014), é muito importante selecionar os conteúdos que se adaptam ao meio digital, pois nem todos os conteúdos de uma disciplina são viáveis para serem desenvolvidos através do celular.

É necessário utilizar o celular de forma a agregar conhecimento.

Em 2013, um guia da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) trouxe dez recomendações para que todos os países implantem políticas públicas, no intuito de orientar o uso do celular como recurso pedagógico nas escolas. Além disso, o documento traz 13 motivos para tornar o celular uma ferramenta pedagógica. (UNESCO, 2013)

Vejam-se, a seguir, as dez (10) recomendações e os treze (13) bons motivos para se usarem tecnologias móveis em sala de aula, conforme a orientação da entidade internacional supra citada:

10 recomendações aos governos:

- Criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel;
- Conscientizar sobre sua importância;
- Expandir e melhorar opções de conexão;
- Ter acesso igualitário;
- Garantir equidade de gênero;
- Criar e otimizar conteúdo educacional;
- Treinar professores;
- Capacitar educadores usando tecnologias móveis;
- Promover o uso seguro, saudável e responsável de tecnologias móveis;
- Usar tecnologia para melhorar a comunicação e a gestão educacional.

13 motivos para tornar o celular ferramenta pedagógica:

- Amplia o alcance e a equidade em educação;
- Melhora a educação em áreas de conflito ou que sofreram desastres naturais;
- Assiste alunos com deficiência;
- Otimiza o tempo na sala de aula;
- Permite que se aprenda em qualquer hora e lugar;
- Constrói novas comunidades de aprendizado;
- Dá suporte a aprendizagem *in loco*;
- Aproxima o aprendizado formal do informal;
- Provê avaliação e feedback imediatos;
- Facilita o aprendizado personalizado;

- Melhora a aprendizagem contínua;
- Melhora a comunicação;
- Maximiza a relação custo-benefício da educação.(UNESCO, 2013, p. 7).

O uso das tecnologias móveis, como o celular, aumenta os desafios da realidade escolar. Educadores precisam adequar suas práticas pedagógicas ao uso dessas tecnologias.

O celular tornou-se um aparelho popular de fácil acesso, com recursos e aplicativos que podem perfeitamente serem utilizados em sala de aula como recurso de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Nesse contexto em que se aborda o celular enquanto instrumento pedagógico, é importante destacar a pesquisa desenvolvida por Zampiere Júnior (2015), cujo objetivo central foi analisar as produções textuais desenvolvidas pelos alunos com foco na correção, visando problematizar a correção tradicional enquanto contribuição para o desenvolvimento da competência textual dos educandos.

Na pesquisa o autor destaca que:

O professor-pesquisador deixou a disposição dos alunos celular e computador para consulta (que poderiam usar também seus próprios aparelhos). A aluna optou pelo celular, usando o aplicativo dicionário *on-line* Priberam. Apesar de não ser um dicionário renomado entre os professores de língua portuguesa, vemos uma vantagem em seu uso. Ao digitar a palavra “envocar” [erradamente], o próprio dicionário apresenta o verbete “invocar”. O mesmo ocorre com “derrepente”, em que o dicionário apresenta o verbete “de repente”. Para consultas rápidas e resolução de questões concernentes a vocabulário, vemos no dicionário Priberam uma boa ferramenta de trabalho. Outro fator que o viabiliza refere-se ao fato de, após a instalação, não ser necessário conexão com a internet. A maioria de nossos alunos tem celular, embora, às vezes, sem acesso à rede (ZAMPIERE JÚNIOR, 2015, p. 86-87).

Esse programa faz parte do chamado aplicativo inteligente, que corrige as palavras escritas de forma errada.

Em meio à tecnologização, destaca-se o *Whatsapp*, aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para telefone celular.

Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, mensagens de áudio de mídia e na nova atualização, podem ligar para qualquer contato de sua agenda que possua esse recurso.

Quanto ao *Whatsapp* em sala de aula, Pereira e Alves (2015) entendem que a utilização dessas interfaces tecnológicas pode representar um diferencial tanto

para alunos quanto professores, pois além de otimizar o tempo, pode criar uma cultura de colaboração e de compartilhamento.

Passar-se-á, a seguir, a explicitar a metodologia que foi usada para o desenvolvimento do nosso estudo.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Sob o aspecto metodológico, esclarece-se que a pesquisa se deu pela associação da pesquisa quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos.

Para cumprir os objetivos propostos para esta pesquisa, tomou-se por base os pressupostos da Pesquisa Etnográfica como um dos principais arcabouços teórico-metodológicos, caracterizada pela tipologia etnográfica, que, no campo da educação, auxilia na compreensão da realidade escolar para agir sobre ela, pois sua prática é sempre reveladora de interações.

André (1995) aponta a etnografia na pesquisa educacional como uma forma de compreensão do cotidiano escolar, alertando para a necessidade de se considerar aspectos como: dimensões pessoal, interacional, institucional e sociocultural no ambiente escolar.

Mattos (2011), ao abordar sobre a pesquisa etnográfica, explica que trabalhar com a etnografia pressupõe: uma preocupação analítica de caráter holístico ou dialético da cultura; a introdução com participação ativa de atores sociais, levando-se em conta a dinâmica e o aspecto modificador das estruturas sociais, uma preocupação em descobrir as relações relevantes que possam desenvolver, tanto no pesquisador quanto no pesquisado, a reflexão sobre a atividade de pesquisar.

Dessa forma, desenvolver um trabalho de cunho etnográfico em sala de aula é atentar para as relações e significados atribuídos pelos sujeitos, dando também espaço, para um percurso metodológico não engessado, pois a eficiência de seu desenvolvimento está na flexibilidade de sua realização. Assim, pode-se considerar que este trabalho é de cunho etnográfico por ter sido desenvolvido a partir da interação entre pesquisadora e alunos.

Quanto ao procedimento técnico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, uma vez que foram utilizados materiais já elaborados constituídos por livros e artigos científicos. A seguir, apresenta-se o lócus da pesquisa.

3.2 O lócus da pesquisa

O local em que se desenvolveu a pesquisa foi a Escola Estadual Beato José de Anchieta, fundada em dezessete de outubro de 1978, com o Decreto de Criação n.º 19.472, no governo de Francelino Pereira. Nessa época, a escola atendia apenas ao antigo pré-escolar até a 4.^a série primária. No ano de 1992, a Escola passou a atender os alunos do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental II, recebendo somente em 2008 as primeiras turmas do Ensino Médio.

O Beato, como ficou regionalmente conhecida a escola, exerce grande importância para o desenvolvimento da região Sudeste de Montes Claros, recebendo crianças e jovens de muitos bairros populosos e com grande índice de problemas socioeconômicos, entre eles, Dr. João Alves, Alterosa, Alto da Boa Vista, Vila Telma, Conjunto Cristo Rei, São Judas, Nossa Senhora das Graças, Santo Inácio, Vila Campos, Dona Gregória e Maracanã.

Atualmente a escola conta com 58 funcionários, em funções diversas: diretora, vice-diretora, supervisores, professores, bibliotecária, auxiliares de secretaria, ajudante de serviços gerais e zelador.

A estrutura física conservada da escola compreende 16 salas de aula, espaço para laboratório multimídia e de informática, biblioteca, sala para o atendimento educacional especializado, cantina, refeitório, espaço com quadra de esportes coberta, pátio-teatro, banheiros, sala de secretaria, de supervisão e de diretoria.

Sobre os recursos tecnológicos oferecidos pela escola, listam-se 3 computadores administrativos, 2 *notebooks*, 10 computadores para alunos, 2 televisores de LCD, 2 copiadoras, 1 equipamento de som, 3 impressoras, 2 equipamentos de multimídia, DVD, retroprojeto, impressora com *scanner*, projetor multimídia (*datashow*), câmera fotográfica/filmadora, acesso à Internet Banda Larga. Em 2011, a escola foi contemplada com a distribuição de *Tablets* para todos os professores do Ensino Médio.

3.3 Sujeitos da pesquisa

O público-alvo da pesquisa é uma turma de 35 alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, do período matutino, com idade entre 14 e 16 anos, tendo a maioria deles passado pela experiência da reprovação, e grande parte já se encontra inserido no mercado de trabalho, em lanchonetes, lava-jatos, oficinas mecânicas, construção civil, mercearias, trabalhos domésticos etc.

As aplicações de avaliações externas e diagnósticas, como a avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) permitiram identificar, em certa medida, que, na referida escola, há alunos com bastantes defasagens de aprendizagem, principalmente na disciplina Língua Portuguesa. A possibilidade de modificar essa condição e de criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos alunos é que motivou a realização deste estudo, uma vez que poderá criar oportunidades para a construção do conhecimento e a socialização dos educandos.

A pesquisa foi desenvolvida de dezembro de 2014 a outubro de 2016, a partir de duas grandes etapas, sendo a primeira, investigativo-diagnóstica, e a segunda, investigativo-interventiva.

Em razão dos cuidados éticos, os nomes dos pesquisados foram omitidos e, em substituição foram utilizados caracteres simbólicos, para distinguir a identificação de cada participante, conforme mostra o Quadro 1, o nome de cada participante foi substituído pela letra “E” (Entrevistado(a)), seguido por uma numeração sequencial (1, 2, 3, 4, ...), conforme a quantidade de indivíduos pesquisados, por fim, a síntese dessa simbologia (ex.: E1, E2 ... foi complementada pelo ano da pesquisa (ex.: E1, 2016; E2, 2016 ...).

Nome	Numeração	Ano da pesquisa	Síntese
E	Sequencial	2016	E1, 2016; E2, 2016 ...

A seguir, a descrição dos procedimentos metodológicos que foram utilizados em cada etapa, em que se tomou como base teórica Morais (2002).

3.4 Etapa investigativo-diagnóstica

Procedimento 1: Revisão bibliográfica, tendo como base as obras dos autores Cagliari (1989; 2009), Carraher (1985) e Zorzi (2003), Morais (2003), entre outros, que realizaram estudos sobre o processo de apropriação da escrita, mostrando a origem das dificuldades e sugestões para possíveis soluções, pautadas em um ensino sistemático e reflexivo, propondo mudanças em relação ao ensino da Ortografia nas escolas.

Procedimento 2: Coleta dos dados através de instrumentos diagnósticos que permitiram mapear o conhecimento da Ortografia já adquiridos pelos alunos, bem como os que ainda não foram adquiridos, diferenciando as variadas dificuldades ortográficas.

Os instrumentos de coleta de dados tiveram em vista o seguinte aspecto: Que palavras de uso frequente, envolvendo irregularidades, estão sendo escritas de modo errado e precisam ser aprendidas, já que aparecerão muitas vezes em seus textos?

3.5 Instrumentos diagnósticos que serão utilizados para coleta de dados

3.5.1 Instrumento 1: proposta de elaboração de textos espontâneos

Segundo Morais (2002), as produções espontâneas são fontes primordiais, já que, ao escreverem seus próprios textos, os alunos têm a possibilidade de demonstrar, genuinamente, as hipóteses que estão elaborando em relação às normas ortográficas e, uma vez que são produções espontâneas, constituem em uma expressão natural de como estão avançando no processo de aquisição de escrita.

A proposta de intervenção privilegiou, como ponto de partida, o uso da carta pessoal. Assim, os alunos foram motivados a escreverem para um amigo, familiar ou para alguém que gostariam de conhecer um dia.

3.5.2 Instrumento 2: proposta de notação de palavras ditadas

A proposta constitui na notação de um ditado feito pela pesquisadora, com 60 palavras, que continham as correspondências fonográficas que se queria observar em relação ao desempenho da turma. O critério utilizado baseou-se em Lemle (1987), na biunivocidade contextualizada e equivalência entre letras e idiosincrasias ortográficas.

De acordo com Morais (2003), é necessário enfatizar que não se trata dos tradicionais ditados de palavras para ensinar Ortografia, mas de fazê-lo com um objetivo claro de diagnosticar, de forma mais específica, a habilidade de realizar correspondências som-grafia.

Foi utilizado um ditado listado em 60 palavras e expressões específicas, conforme mostra o Quadro 5:

Quadro 5
Ditado de 60 palavras especiais.

1 – De repente	31 – Empresa
2 – Depressa	32 – Delicadeza
3 – Em cima	33 – Faxineiro
4 – Acima	34 – Cochichar
5 – Embora	35 – Disfarce
6 – Harmonia	36 – Cansaço
7 – Coragem	37 – Assoprar
8 – Ajeitar	38 – Consciência
9 – Atrás	39 – Honesto
10 – Aprendiz	40 – Sugerir
11 – Bucha	41 – Injeção
12 – Caxumba	42 – Magreza
13 – Acender	43 – Esquisito
14 – Almoço	44 – Mexer
15 – Acessível	45 – Encher
16 – Acréscimo	46 – Excepcional
17 – Higiene	47 – Exceção
18 – Gesto	48 – Crescer
19 – Berinjela	49 – Humilde
20 – Decisão	50 – Vagem
21 – Certeza	51 – Rejeitar
22 – Enxugar	52 – Realizar
23 – Chuchu	53 – Freguesa
24 – Alicerce	54 – Chingar
25- Caça	55 – Inchar
26 – Ameixa	56 – Macio
27 – Adolescente	57 – Sumiço
28 – Herança	58 – Discussão
29 – Ligeiro	59 – Nascer
30 – Gorjeta	60 –Desajeitado

Fonte: Elaboração própria (2016).

Procedimento 3: Categorização dos dados coletados tendo em vista aspectos selecionados previamente.

Esses aspectos categorizados referem-se aos erros ou desvios observados como de maior prevalência entre os alunos pesquisados. Segundo Moraes (2003), a categorização dos dados permite saber quais são as necessidades individuais e coletivas, saber quais são as conquistas e necessidades da maioria da turma, de grupos e também de alunos específicos, o que permitirá planejar, de forma realista, as intervenções, tanto com metas coletivas (quais questões ortográficas serão ensinadas a todos durante o ano, durante o ano e em cada semestre), quanto com metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que necessitam de um atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma.

Procedimento 4: Elaboração de quadros-síntese

Os quadros-síntese são dispositivos que permitiram assinalar competências e dificuldades de cada aluno. No quadro, constam os critérios estabelecidos anteriormente. Marcaremos com o sinal (+) quando o aluno demonstrou já ter tal competência construída, e com o sinal (-) quando ainda não foi construída essa habilidade (SILVA; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007).

Veja-se exemplo, através do Quadro 6 abaixo.

Quadro 6
Critérios de competências e habilidades ortográficas construídas pelo aluno

Identificação	Critérios ortográficos			
Nome do aluno (a)	m antes de p e b	Terminações flexões verbais (am, ão)	Registros de dígrafos consonantais	Registros encontros consonantais
João	+	+	-	+
Maria	-	-	-	+
[...]				

Fonte: Adaptado de Silva, Moraes e Melo (2007, p. 50).

3.6 Etapa investigativo-interventiva

Procedimento 1: Elaboração de Projeto de intervenção buscando desenvolver estratégias inovadoras para oferecer condições para o ensino-aprendizagem das principais regras ortográficas com o auxílio das tecnologias móveis, especificamente o celular.

Procedimento 2: Registros periódicos (anotações de campo).

Para Moraes (2003), os registros periódicos permitem um acompanhamento cuidadoso da progressão evolução do desempenho ortográfico dos aprendizes torna-se viável, caso se registrar periodicamente o que já dominaram e o que ainda precisam aprender. Embora, de início, isso pareça trabalhoso, as vantagens de um registro cuidadoso parecem claras, pois permite comparar, ao longo do tempo, tanto os progressos de cada aluno, individualmente, como os alcançados pela turma como um todo.

Por outro lado, permite que, no momento de promoção para a série seguinte, o novo professor tenha um retrato detalhado de como o grupo classe se encontrava em relação ao domínio da Ortografia, quando da conclusão do ano letivo anterior. Esse registro periódico ainda permite ao professor selecionar quais questões ortográficas vai priorizar no seu ensino e, ao proceder a uma nova sondagem, avaliar quais metas foram alcançadas, que exigem ainda maior investimento (quais dificuldades ainda não foram superadas) etc.

Procedimento 3: Elaboração e aplicação de atividades avaliativas processuais para coleta de dados.

A avaliação processual ou percurso-formativo foi realizada durante o processo de intervenção com o objetivo de verificar se o trabalho estava sendo produtivo, e se os alunos estavam, de fato, aprendendo com as situações didáticas propostas. (WEISZ, 2000, p. 94).

Procedimento 4: Foi feita a categorização dos dados, seguindo os mesmos critérios adotados na primeira etapa, ou seja, a categorização dos dados coletados teve em vista alguns aspectos selecionados previamente.

Procedimento 5: Procedeu-se a elaboração de quadros-síntese, seguindo os mesmos critérios adotados na primeira etapa, ou seja, trazendo dispositivos que nos permitiram assinalar competências e dificuldades de cada aluno, seja quando apresentar tal competência construída, ou seja, quando ainda não tiver construída a habilidade que se esperava.

Procedimento 6: Efetuou-se a análise comparativa dos dados coletados na primeira e segunda etapa.

3.7 Atividade diagnóstica

ATIVIDADE PRÉVIA: PONTO DE PARTIDA (PARTE I E II)

Título da Atividade: avaliação prévia: ponto de partida (Parte I e II).

Objetivo geral: avaliar objetivamente o nível ortográfico do aluno.

Objetivos específicos: medir o nível ortográfico de cada aluno individualmente; identificar e quantificar os desvios ortográficos mais frequentes para direcionar o trabalho desenvolvido e; chamar a atenção do aluno para a sua própria escrita.

Descrição da Atividade:

A avaliação acontecerá de duas formas. A primeira parte consiste em um ditado de 60 palavras, compondo uma lista, que, segundo Silva, Moraes e Melo (2007), mais geram dúvidas e desvios ortográficos na hora de escrever, cujas palavras se enquadram nos casos de irregularidades de nossa Ortografia, ou seja, casos em que não há uma regra que justifique o uso ou não de certas formas. São casos em que o aprendiz tem que memorizar a escrita correta das palavras.

Para Morais (2002), deve-se dar mais atenção a estes casos de irregularidades porque são casos que acompanharão os educandos pelo resto de suas vidas, por mais letrados que sejam.

Escolheu-se o ditado como a primeira avaliação diagnóstica com o objetivo muito claro: o de diagnosticar, de forma mais minuciosa possível, a dificuldade ortográfica de cada aluno. Isso ajudará a mapear as dificuldades específicas de cada um, para que se possa nortear esse plano de intervenção.

A segunda parte da avaliação diagnóstica consiste em fazer uma busca das irregularidades ortográficas pelos cadernos dos alunos e também pelas produções textuais produzidas por eles.

AVALIAÇÃO – Parte I: a pesquisadora ditou 60 palavras dos casos de irregularidades da Ortografia. Antes, foi orientado que, ao ditar a palavra, os alunos só deviam escrevê-la se estivessem seguros de sua Ortografia. Caso estivessem inseguros ou com dúvidas, eles não deveriam escrever a palavra ditada, e sim, colocarem um traço em seu lugar.

AVALIAÇÃO – Parte II: a pesquisadora recolheu os cadernos dos alunos e os levou para casa com o objetivo de explorar cada página em busca de desvios ortográficos que serão também mapeados para direcionar os trabalhos dessa intervenção. Além disso, os alunos irão fazer uma produção de texto do gênero “carta pessoal”, que servirá de *corpus* para o “garimpo” de irregularidades ortográficas praticadas por esses alunos.

Recursos

Teste em folha fotocopiada;
Lista de palavras a serem ditadas;
Produções de textos (carta pessoal);
Cadernos dos alunos.

Tempo previsto

3h / aulas (2 h e 30 min.).

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PONTO DE PARTIDA (PARTE I)

DITADO DE PALAVRAS “ESPECIAIS”

Prestem bem atenção nas palavras ditadas. Se ao ouvir a palavra, você não tiver seguro de como a escreve corretamente, você **NÃO DEVE** escrevê-la. Nesse caso, você deverá colocar um traço no espaço e seguir para a próxima palavra. Esse exercício é para verificar o seu nível inicial. Não se preocupe: ao final deste projeto, você terá muitas melhoras com a escrita.

1 -	31 -
2 -	32 -
3 -	33 -
4 -	34 -
5 -	35 -
6 -	36 -
7 -	37 -
8 -	38 -
9 -	39 -
10 -	40 -
11 -	41 -
12 -	42 -
13 -	43 -
14 -	44 -
15 -	45 -
16 -	46 -
17 -	47 -
18 -	48 -
19 -	49 -
20 -	50 -
21 -	51 -
22 -	52 -
23 -	53 -
24 -	54 -
25 -	55 -
26 -	56 -
27 -	57 -
28 -	58 -
29 -	59 -
30 -	60 -

Quantas palavras você escreveu corretamente? _____

Quantas palavras você deixou de escrever? _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PONTO DE PARTIDA (PARTE II)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Escreva uma carta pessoal, com no mínimo 15 linhas, seguindo as instruções a seguir.

1.º Não se esqueça de fazer o cabeçalho, colocando o local e a data.

2.º A pessoa para quem você vai escrever deverá ser uma pessoa de quem você goste muito, tais como: um amigo, um familiar, uma professora ou alguém que você sonha em conhecer. Essa pessoa tem de ser alguém muito especial para você.

3.º Fale sobre você, como se sente no momento, quais os seus projetos e planos para o futuro.

4.º Pergunte sobre essa pessoa, como ela está, como se sente, quais são os seus planos. Fale das lembranças que você tem com essa pessoa, de um momento especial que você viveu ao lado dela e que ficou em sua memória.

5.º Agradeça por tudo de bom que essa pessoa fez por você...

Enfim, solte sua imaginação...

4 PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO

O Plano Educacional de Intervenção (PEI) foi organizado em módulos distintos, tendo em vista a melhor compreensão do conteúdo a ser abordado e o objetivo pretendido.

Conforme se sabe, muitos alunos do Ensino Fundamental não dominam princípios ortográficos básicos.

Para Penkal e Ângelo (2004), esse problema, em parte, é motivado pela ausência de atividades sistemáticas de ensino e aprendizagem de Ortografia, bem como pelo uso de metodologias inadequadas.

Dessa forma, sabendo da grande atração que a geração mais jovem, também conhecida como “geração polegar,” sente pelas tecnologias móveis (*tablets* e celulares etc.), demonstrando certa facilidade de acesso a essas tecnologias, propõe-se, neste Plano de Intervenção, fazer uma investigação sobre as possibilidades do uso dessas tecnologias, especificamente do celular, como ferramenta pedagógica, para criar um ambiente novo de ensino-aprendizagem da Ortografia no 9.º ano do Ensino Fundamental.

Com essa finalidade, convém que as atividades tenham objetivos bem definidos e procurem contribuir para que “o aluno construa conhecimentos suficientes para sanar ou minimizar os desvios ortográficos e as dúvidas de maneira prática, para que possam melhorar consideravelmente sua Ortografia.” (MORAIS, 2002, p. 68).

Baseado na proposta da pesquisa-ação, o PEI pretende aliar teoria, prática e reflexão, possibilitando ao pesquisador embasar-se teoricamente e, de modo consciente, intervir no processo de ensino e aprendizagem (MIRANDA, 2012, p. 56).

Para Miranda (2012), é importante que, no decorrer da aplicação do PEI, o professor-pesquisador reflita e analise as ações desenvolvidas, avaliando os resultados obtidos, adaptando e alterando a intervenção de acordo com as necessidades que surgirem.

Segue, em linhas gerais, a descrição das atividades práticas que foram aplicadas em sala de aula.

4.1 Propostas de Intervenção: atividades

4.1.1 Módulo 1 – Nível da escrita

ATIVIDADE: “NÍVEL DA ESCRITA”

Título da Atividade: Nível da escrita

Objetivo geral: Induzir o aluno à reflexão da importância da prática e socialização da escrita e o que esta pode proporcionar dentro de um processo de autoconstrução e de conhecimento.

Objetivos específicos: despertar o interesse pela prática da escrita; desenvolver a sensibilidade e senso crítico para o ato de escrever e; mostrar que a escrita tem importância dentro e fora da escola.

Descrição da Atividade

Na sala de aula, distribuiu-se a letra da música para cada aluno e fora pedido que os mesmos fizessem uma leitura em voz baixa. Em seguida, eles fizeram a leitura ouvindo a música tocada no aparelho de som. Depois, foram estimulados a cantar junto com música, que foi reproduzida novamente no aparelho de som.

Num segundo momento, os alunos receberam a atividade (ANEXO A). Essa atividade foi realizada e corrigida na sala de aula junto com os mesmos. A correção proporcionou uma oportunidade para que os alunos fossem questionados sobre “o fundamental papel da escrita na sociedade e na vida de cada um”.

Recursos: letra da música “Linhas Tortas” de Gabriel Pensador; aparelho de som com CD; CD do cantor Gabriel Pensador.

Tempo previsto: 1h / aula (50 min.).

Atividade: Após ouvir a música “Linhas Tortas”, reflita tendo como base as questões propostas.

01. Em torno de qual assunto gira a história?
02. O autor conta algo pessoal ou alheio (de outra pessoa)? Justifique com trechos da letra.

03. Que pessoas influenciaram a vida do autor no que diz respeito à sua escrita? Descreva algumas situações.
04. O autor diz que nasceu com um problema: gosta de escrever, ver e ler. Qual a relação entre essas três atividades?
05. Ao lermos a canção, vemos que o autor trata sobre a poesia e a arte de escrever. Mas não só o conteúdo traz isso, a forma e a escrita da música. Aponte recursos poéticos presentes na música, como rimas ou figuras de linguagem.
06. Durante a música, o autor fala sobre seus anseios e desejos. Qual o maior desejo do poeta? Do que ele tem medo?
07. Escreva um parágrafo contando um de seus sonhos. (5 linhas).

4.1.2 Módulo 2 – A importância do saber escrever

ATIVIDADE: “POR QUE SABER ESCREVER?”

Título da Atividade: por que saber escrever?

Objetivo geral: demonstrar a importância de se saber escrever dentro da realidade vivida pelos alunos.

Objetivos específicos: conscientizar de que a escrita é uma prática social indispensável na vida de cada um; levar a pensar que apesar das tecnologias privilegiarem a imagem e os sons, a escrita continua sendo um importante meio de comunicação em nossa sociedade; mostrar que, em muitas ocasiões, não podemos utilizar aparelhos digitais para comunicação, apenas a escrita e; responder à seguinte questão: Qual a importância da escrita na vida de cada um de nós?

Descrição da Atividade

Os alunos foram levados à sala de multimídia e assistiram ao documentário: “Escrita Livre” de 35:00 min. Esse documentário foi filmado entre novembro e dezembro de 2012 e conta a trajetória das cartas e como elas podem trazer liberdade e esperança aos detentos da Penitenciária Industrial de Joinville e seus familiares.

Em seguida, após assistirem ao documentário, os alunos formaram um círculo na sala de multimídia e, dialogando, debateram sobre “a importância do ato de escrever na vida das pessoas”, além de comentarem as partes, que para eles, foram mais significativas dentro do vídeo.

Recursos: filme Documentário “Escrita Livre”; Data Show (sala de multimídia).

Tempo previsto: 1h / aula (50 min.).

4.1.3 Módulo 3 – Teste

ATIVIDADE: “COMO ANDA A MINHA ESCRITA?”

Título da Atividade: como anda a minha escrita?

Objetivo geral: aplicar um teste para que os alunos possam voltar à atenção para os desvios de Ortografia que possam estar cometendo inconscientemente.

Objetivos específicos: chamar a atenção para a existência dos problemas ortográficos; despertar o senso crítico para o próprio ato de escrever; e, mostrar que a escrita precisa ser bem cuidada por qualquer escritor.

Descrição da Atividade

Na sala de aula, distribuiu-se uma folha fotocopiada, com um teste de seis perguntas de múltipla escolha, contendo quatro opções de respostas (A, B e C). Ao final do teste, pode-se observar algumas questões muito importantes para o aprendizado da Ortografia, como por exemplo, o nível de leitura de cada um, o interesse e o querer aprender a escrever melhor. Avaliou-se também a concentração e a motivação com essa proposta de trabalho etc.

Num segundo momento, os testes foram devolvidos para que, juntamente com a pesquisadora, os alunos pudessem repassar cada questão em voz alta, discutido oralmente o ponto de vista de cada aluno sobre as respostas que deram.

Recursos: Teste em folha fotocopiada;

Tempo previsto: 1h / aula (50 min).

TESTE

Aluno: _____

Leia o texto abaixo, marcando o tempo em seu relógio.

Bom tempo, sem tempo

Não chovia, meses a fio. Ou chovia demais. As plantas secavam, os animais morriam, os moradores emigravam. As plantas submergiam, os animais morriam, as pessoas não tinham tempo de emigrar. Assim era a vida naquele lugar privilegiado, onde medrava tudo para todos, havendo bom tempo. Mas não havia bom tempo. Havia o exagero dos elementos.

O mágico chegou para reorganizar a vida, e mandou que as chuvas cessassem. Cessaram. Ordenou que a seca findasse. Findou. Sobreveio um tempo temperado, ameno, bom para tudo, e os moradores estranharam. Assim também não é possível, diziam. Podemos fazer tantas coisas boas ao mesmo tempo que não há tempo para fazê-las. Antes, quando estiava ou chovia um pouco, isto é, no intervalo das grandes enchentes ou das grandes secas, a gente aproveitava para fazer alguma coisa. Se o sol abrasava, podíamos fugir. Se a água vinha em catadupa, os que escapavam tinham o que contar. Quem voltasse do êxodo vinha de alma nova. Quem sobrevivesse à enchente era proclamado herói. Mas agora, tudo normal, como aproveitar tantas condições estupendas, se não temos capacidade para isto? Queriam linchar o mágico, mas ele fugiu a toda. (ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. Companhia das Letras: São Paulo, 2012).

Questão 1 – Quantas palavras desse texto você conseguiu ler em um minuto?

- a) Menos de 50 palavras;
- b) Entre 50 e 70 palavras;
- c) Mais de 75 palavras.

Questão 2 – Quando você escreve um texto, você comete erros de Ortografia?

- a) Nenhuma vez;
- b) Algumas vezes;
- c) Muitas vezes.

Questão 3 – Você acha importante escrever sem cometer “erros” de Ortografia?

- a) Para mim, tanto faz;
- b) Não acho importante escrever corretamente;
- c) Acho muito importante escrever corretamente.

Questão 4– Você se lembra de um famoso personagem das revistas em quadrinhos chamado “Cebolinha”? Responda-me: De que cor são as suas roupas?

- a) Não me lembro;
- b) Verde e preto;
- c) Amarelo e marrom;

Questão 5 – Você acredita que o aparelho celular pode ser usado na escola como ferramenta de ensino/aprendizagem?

- a) Não, pois os alunos não saberiam usar o celular para estudar;
- b) Sim, o celular pode ser uma excelente ferramenta de ensino/aprendizagem na escola;
- c) Não sei opinar sobre essa questão.

Questão 6 – Você tem aparelho celular? () sim () não

Questão 7 – Durante quanto tempo você faz uso do aparelho celular por dia?

- a) Fico o dia inteiro e a noite também;
- b) Fico apenas algumas horas por dia;

- c) Os meus pais não permitem que uso celular.

Questão 8 – De que maneira você mais usa o seu celular?

- a) Uso para conversar com os amigos e familiares;
 b) Uso para ouvir música e assistir a filmes;
 c) Para mandar mensagens pelo *Whatsapp*.

Questão 9 – Você possui *Whatsapp*? Qual é o seu número de *Whatsapp*?

4.1.4 Módulo 5 – Fortalecendo a memória visual

ATIVIDADE: “JOGOS DA MEMÓRIA I E II”

Título da Atividade: Jogos da Memória (I e II)

Objetivo geral: assegurar que todos os alunos entendam como funciona a memória visual e a sua importância para o ensino/aprendizagem da Ortografia.

Objetivos específicos: estimular a memória visual de cada aluno e vincular a Ortografia à imagem visual das palavras.

Descrição da Atividade

Jogo da Memória I

O professor solicitou que cada aluno se posicionasse frente a frente com um colega de classe, formando duplas. Em seguida, cada aluno de cada dupla recebeu 15 cartelas com figuras geométricas, 15 cartas contendo 5 perguntas em cada uma delas e uma ficha para registrar o número de erros e acertos de cada um.

O primeiro aluno que começou o jogo observa a cartela com as figuras geométricas que o segundo aluno lhe mostrou, por 5 segundos.

Em seguida, o aluno dois pegou a cartela com as perguntas e começou a questionar o primeiro aluno sobre a posição, a forma e as cores das figuras geométricas que estão na cartela que ele acabou de observar. O segundo aluno foi marcando na ficha, que estava ao seu lado, quantas vezes o primeiro aluno acertou e quantas ele errou.

Em seguida, o primeiro aluno mostrou as cartelas, fez as perguntas e marcou na ficha as respostas do segundo aluno. Venceu o jogo, o aluno que acertou o maior número de perguntas das cartelas.

Jogo da Memória II

Esse jogo é muito parecido com o anterior, só que ao em vez de se terem cartelas com figuras geométricas, o professor distribuiu entre os alunos 30 cartelas, cada uma contendo uma palavra, retirada daquela lista das 60 palavras utilizadas no ditado que mais geraram dúvidas e desvios entre os alunos durante o ditado. Cada palavra de cada cartela tinha uma letra de uma cor. As perguntas são sobre a cor e a posição de cada letra na palavra. Assim:

- Sobre a cor: De que cor é a primeira letra? Qual é a cor da letra que está antes da letra acentuada?
- Sobre a posição: A letra vermelha é a primeira ou a última letra?
- Sobre as letras: Tem alguma letra que está acentuada? Nessa palavra (descanso), o [sô] escreve-se com S ou Ç?
- O aluno que fez as perguntas para o outro terá que registrar o número de acertos do colega adversário na ficha de erros e acertos. Depois, é a vez do aluno que respondeu as perguntas fazer o mesmo procedimento de perguntar para o seu adversário. Ao final, vence quem tiver o maior número de acertos.

Recursos: Jogo da Memória I (cartelas de figuras geométricas, cartelas com perguntas e a ficha de erros e acertos); Jogo da Memória II (cartelas de palavras, cartelas com perguntas e a ficha de erros e acertos).

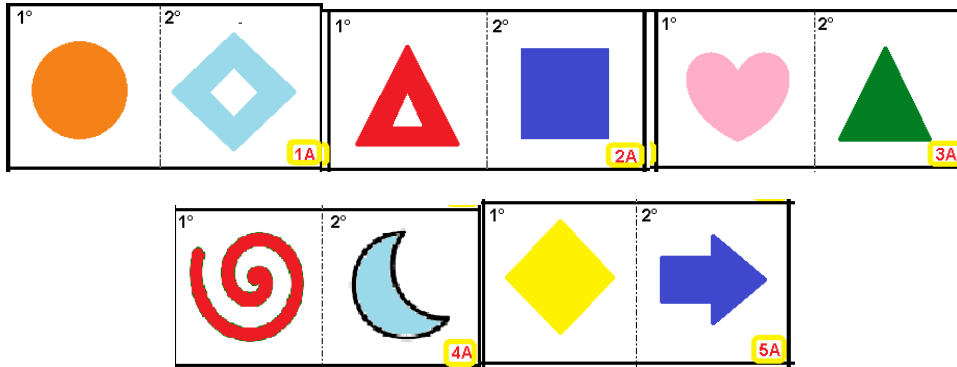
Tempo previsto: 2h / aulas (1 h e 40 min.).

Jogo da Memória III

Material (Individual para cada participante):

- 15 cartelas com figuras geométricas (5 cartelas com 2 figuras, 5 cartelas com 3 figuras e 5 cartelas com figuras);
- 15 cartelas com 5 perguntas cada, sobre as figuras geométricas das cartelas de figuras;
- Ficha para registro dos erros e acertos.

5 cartelas com 2 figuras geométricas:



5 cartelas com 5 perguntas sobre essas figuras geométricas:

1A

- 1 - Que forma tem a primeira figura?
- 2 - De que cor é a segunda figura?
- 3 - Qual é a cor da primeira figura?
- 4 - Qual é a forma da segunda figura?
- 5 - A figura vazada está em qual posição?

2A

- 1 - De que cor é a segunda figura?
- 2 - Qual é a forma da figura vazada?
- 3 - Qual é a posição da figura vermelha?
- 4 - Em que posição está a figura azul?
- 5 - Qual a cor do triângulo?

3A

- 1 - Que forma tem a primeira figura?
- 2 - De que cor é a segunda figura?
- 3 - Qual é a posição da figura rosa?
- 4 - Alguma das figuras estão vazadas?
- 5 - Qual a cor do triângulo?

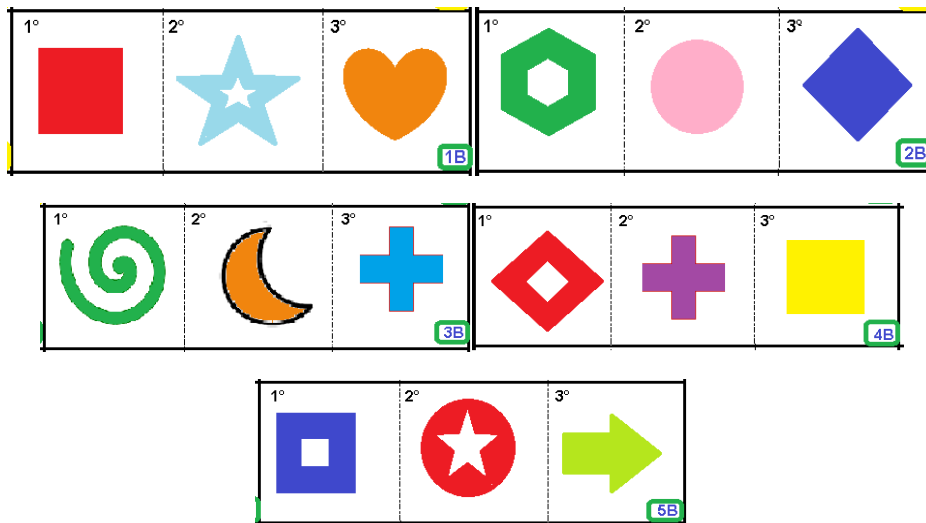
4A

- 1 - De que cor é a primeira figura?
- 2 - Qual é a forma da segunda figura?
- 3 - De que cor é a lua?
- 4 - Qual a forma da figura vermelha?
- 5 - O espiral está em qual posição?

5A

- 1 - De que cor é a segunda figura?
- 2 - Qual é a forma da primeira figura?
- 3 - Qual é a posição da figura amarela?
- 4 - Em que posição está a figura azul?
- 5 - Qual é a forma da segunda figura?

5 cartelas com 3 figuras geométricas:



5 cartelas com 5 perguntas sobre essas figuras geométricas:

1B

- 1 - Que forma tem a primeira figura?
- 2 - De que cor é a última figura?
- 3 - Qual é a cor da figura que está entre o quadrado e o coração?
- 4 - Qual é a forma da figura laranja?
- 5 - A figura vazada está em qual posição?

2B

- 1 - De que cor é a última figura?
- 2 - Qual é a forma da figura rosa?
- 3 - Qual é a posição do hexágono?
- 4 - Qual a forma da figura que está entre o hexágono e o losango?
- 5 - Qual é a posição da figura azul?

3B

- 1 - Que forma tem a primeira figura?
- 2 - De que cor é a segunda figura?
- 3 - Qual é a posição da figura verde?
- 4 - Qual a forma da figura que está entre espiral e cruz?
- 5 - Qual a cor da cruz?

4B

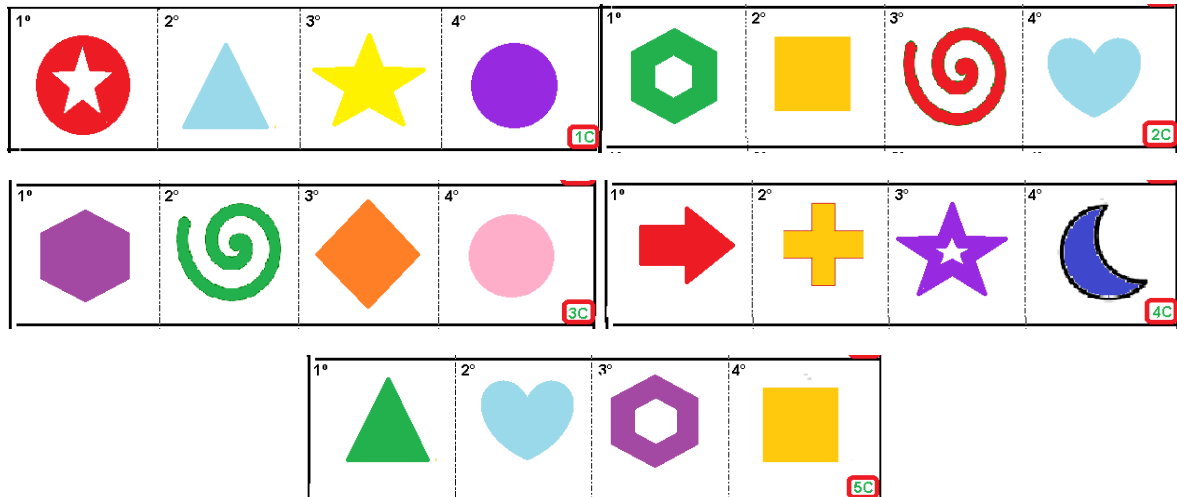
- 1 - De que cor é a primeira figura?
- 2 - Qual é a forma da última figura?
- 3 - De que cor é a cruz?
- 4 - Qual a forma da figura vermelha?
- 5 - A figura vazada está em qual posição?

5B

- 1 - Qual a forma da segunda figura?
- 2 - Qual é a cor da primeira figura?

- 3 - Qual é a forma da figura verde clara?
 4 – A figura vermelha está em qual posição?
 5 - Qual é a forma da figura que está entre o quadrado e a seta?

5 cartelas com 4 figuras geométricas:



5 cartelas com 5 perguntas sobre essas figuras geométricas:

1C

- 1 – Qual a forma da segunda figura?
- 2 – Qual é a cor da primeira figura?
- 3 - Qual é a forma da figura amarela?
- 4 – A figura vazada está em qual posição?
- 5 - Qual é a forma da figura que está entre o triângulo e o círculo?

2C

- 1 - De que cor é a última figura?
- 2 – Qual é a forma da figura vermelha?
- 3 - Qual é a cor do quadrado?
- 4 – Qual a posição da figura vazada?
- 5 - Qual é a forma da figura que está entre o quadrado e o coração?

3C

- 1 - Que forma tem a primeira figura?
- 2 – De que cor é a segunda figura?
- 3 - Qual é a posição da figura laranja?
- 4 – Qual a forma da figura que está entre o hexágono e o losango?
- 5 - Qual a cor da última figura?

4C

- 1 - Que forma tem a primeira figura?
- 2 – De que cor é a segunda figura?
- 3 - Qual é a posição da figura roxa?
- 4 – Qual a forma da figura que está entre a seta e a estrela?
- 5 - Qual a cor da última figura?



- 1 - De que cor é a primeira figura?
- 2 - Qual é a forma da última figura?
- 3 - De que cor é a figura vazada?
- 4 - Qual a cor do coração?
- 5 - Qual a forma da figura que está entre o hexágono e o triângulo?

Ficha para registros dos erros e acertos:

<u>JOGO DA MEMÓRIA I</u>					
ALUNO:					
FIGURA	PERGUNTA				
	1	2	3	4	5
1A					
2A					
3A					
4A					
5A					
FIGURA	PERGUNTA				
	1	2	3	4	5
1B					
2B					
3B					
4B					
5B					
FIGURA	PERGUNTA				
	1	2	3	4	5
1C					
2C					
3C					
4C					
5C					

Fonte: Elaboração própria (2016).

Jogo da Memória II

Material (Individual para cada participante):

- 15 cartelas, cada uma contendo uma palavra com letras de cores diferentes;
- 15 cartelas com 5 perguntas cada, sobre as palavras que estão em cada uma das cartelas;

Ficha para registro dos erros e acertos:

15 cartelas com 1 palavra cada uma:

Acessível	Acréscimo
Crescer	Acender
Cansaço	Exceção
Discussão	Realizar
Atrás	Sugerir
Decisão	Enxugar
Encher	Ajeitar
Honesto	

15 cartelas com 5 perguntas sobre cada uma das palavras:

- 1 – Qual a cor da primeira letra?
- 2 – Qual é a última letra?
- 3 – Quais são as letras que tem a mesma cor?
- 4 – Qual a letra acentuada?
- 5 – Qual é a palavra que você acabou de ver?

- 1 – Qual é a cor da letra da primeira letra?
- 2 – Qual é a última letra?
- 3 – Quais letras aparecem de uma mesma cor?
- 4 – Qual é a primeira sílaba?
- 5 – Soletre essa palavra que você acabou de ver?

Ficha para registros dos erros e acertos:

JOGO DA MEMÓRIA I					
ALUNO:					
FIGURA	PERGUNTA				
	1	2	3	4	5
1A					
2A					
3A					
4A					
5A					
FIGURA	PERGUNTA				
	1	2	3	4	5
1B					
2B					
3B					
4B					
5B					
FIGURA	PERGUNTA				
	1	2	3	4	5
1C					
2C					
3C					
4C					
5C					

Fonte: Elaboração própria (2016).

4.1.5 Módulo 6 – Estratégias de consolidação

ATIVIDADE: “WHATSAPP ORTOGRÁFICO”

Título da atividade: *whatsapp* ortográfico

Objetivo geral: Estimular o aprendizado com o auxílio do celular e de outras tecnologias móveis.

Objetivos específicos: estimular o aprendizado com o auxílio do celular e de outras tecnologias móveis; sanar os desvios ortográficos mapeados na turma, que envolvem os casos de irregularidades do emprego das letras S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e S com o som do /s/; do emprego do Z, S com o som do /z/; do G ou J com som do /g/, do emprego do X, CH com som do /S/ e do emprego da letra H no início das palavras.

Descrição da Atividade

O professor criou um grupo de *Whatsapp* e adicionou os alunos da turma que possuem esse aplicativo instalado no celular. Em seguida, o professor postou, com certa frequência, atividades, filmes, curiosidades, charges, propagandas, passatempos e outras formas de leitura que permitiram a internalização da escrita correta da palavra através da sua memorização.

No dia seguinte, o professor irá levar os alunos à sala de multimídia e, com o auxílio do Datashow, abrirá o aplicativo do *Whatsapp* na página do grupo e repassará todo material postado no dia anterior para que possa corrigir as atividades, expor opiniões, fixar o aprendizado e além disso, fazer com que os alunos que não possuem o aplicativo do *Whatsapp* também possam participar desse plano de intervenção.

Esse módulo será dividido em quatro atividades a saber:

Atividade I: essa primeira atividade abordará o emprego das letras S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e S com o som /s/.

Atividade II: A quarta atividade abordará o emprego do CH e X com o som /S/.

Atividade III: a segunda atividade irá explorar o emprego do Z, S e X com o som /z/;

Atividade IV: a atividade III abordará o emprego do G ou J com som /g/;

Atividade V: e, por fim, a quinta e última atividade será trabalhado o emprego da letra H no início da palavra.

Recursos: Celular; Internet; Data Show;

Atividades: filmes; textos de diversos gêneros (charges, propagandas, fábulas etc., e; passatempos.

Tempo previsto: Fora da escola –manhã e tarde de uma semana; na escola: 5h / aulas (4 h e 20 min.).

ATIVIDADE I - APRENDIZAPP: EMPREGO DO S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC E S COM O SOM DO [S]

Assistam ao vídeo “Ortho grafia”² da TV escola. Em seguida respondam as questões que se seguem:

I – Após assistir ao vídeo, responda:

a) Quais são as palavras que se escrevem com xc?

b) Segundo a explicação do avô, o que é exceção?

c) Como uma pessoa que não conhece a palavra “exceção”, poderia escrevê-la? Dê três opções: _____, _____, _____.

II – Associe as notícias à sua imagem correspondente:

a) Na terça-feira, o tempo fica nublado e há previsão de pancadas de chuva à tarde e à noite, com **exceção** do norte do Estado, onde o tempo permanece seco (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009).

² BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / Universidade de Brasília (UnB). Episódio do programa “Ortho e Grafia”, exibido pela TV Escola. Duração: 3 min. 17 s. Categoria: Educação. Licença do YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=lr5vR9COhHI&index=24&list=PLaerdHbAdrDKe_At4uxFKTgw8txPpEfoH. Acesso em: 20 mai. 2016.

- b) Redigido em linguagem clara e **acessível**, a obra aborda as causas da poluição ambiental e os seus impactos sobre a saúde pública (Folha de São Paulo, 2009).
- c) A pobreza no Brasil é um dos assuntos em **discussão** no planalto.



()



()



()

Fonte: Folha de São Paulo (2009). Fonte: Tempo Agora (2016) Fonte: Barsano (2014).

III – Quantas vezes se repete a palavra **consciência**? E **crescer**? E **acréscimo**?

Amável	veleiro	consciência	paciência
acréscimo	alteza	luz	consciência
conselho	coelho	guloso	esquecer
crescer	consciência	patins	consciência
adolescência	coexistência	caminho	dormência
cansaço	framboesa	beleza	dormência
acessível	espuma	crescer	graça
acesso	canção	cópia	televisão
paciência	excelência	carbono	canteiro
acréscimo	crescer	triplo	escorpião
paciente	circo	crescendo	consciência
crescer	preferência	tango	reflexo
mensal	caranguejo	tridente	bandeja
péssimo	tropa	consciência	feiticeira
empresa	condessa	convívio	adolescência
raivoso	mês	convívio	esquecer
realeza	consciência	girafa	inocência
carvão	tulipa	décimo	princesa
acréscimo	péssimo	péssimo	comer
grandioso	décimo	acréscimo	gorjeta
décimo	peso	feitico	merecer
acréscimo	acréscimo	canário	mês
cansaço	despejo	gorjeio	acréscimo
discussão	cuidadoso	comício	consciência

Fonte: Alvarado (2000).

IV – Complete as lacunas que aparecem no texto abaixo, com as palavras que estão no quadro:

Acender – cansaço – discussão – adolescência.

Texto I

Olívia se aproximou de Eugênio e, com um lenço, enxugou lhe o suor da testa. A satisfação de estar ali não deixava o _____ desanimar, apesar de toda _____ com os familiares do menino, que não queriam a realização daquela cirurgia. Eugênio terminara a traqueostomia. Sem ela, aquele menino não chegava nem á _____. Antes de tirar as luvas, Eugênio foi _____ a lanterna clínica e, em seguida, começou a examinar o pequeno paciente. O _____ era visível em seu rosto. Eugênio examinava lhe as mudanças do rosto com comovida atenção. Apesar do _____, vencera! Salvava a vida de uma criança! A vida é boa! – pensava Eugênio. Ele se lembrou da _____ na tarde anterior, apesar da resistência dos pais do menino, ele tinha salvo aquela criança. Com certeza, os pais daquela criança ficarão gratos e arrependidos daquela _____. Sentia-se leve e aéreo. Viu a sua fé _____ de novo. Era como se dentro dele surgisse a esperança da _____. – Por que será – perguntou ele a Olívia – por que será que às vezes, de repente, a gente tem a impressão de que acabou de nascer... ou de que o mundo ainda está fresquinho, recém-saído das mãos de quem o fez? (VERÍSSIMO, 1987 - Adaptado).

V – As falas saíram de dentro dos balões da história em quadrinhos abaixo. Você se anima a encontrar a fala correspondente a cada um? Escreva na frente de cada fala o número do balão a que ela se refere.

- () Tem o dever de crescer obedecendo aos seus pais.
- () Tem o dever de conservar o meio ambiente limpo, para que seja acessível a todos.
- () Todos têm que ter a consciência de que o adolescente deve crescer feliz e que a educação, a saúde e o lazer devem ser acessíveis a todos, sem exceção.
- () Tem o dever de ter consciência do respeito aos mais velhos.
- () ... têm também deveres!

- () É proibido ao adolescente o trabalho em lugares perigosos e prejudiciais à sua saúde.
- () É, mas as crianças e adolescentes não têm só direitos...
- () Bem como, trabalhar em horário noturno para que o cansaço não o impeça de ir à escola no dia seguinte.

VI – Quantas vezes as palavras abaixo se repetem na história em quadrinhos que você acabou de ler?

Adolescente: _____

Crescer: _____

Consciência: _____

Exceção: _____

Acessível: _____

Cansaço: _____



Fonte: Souza (2016).

ATIVIDADE II - APRENDIZAPP: EMPREGO DO CH E DO X COM O SOM DO [X]

1) Assistam mais um vídeo da série “*Ortho Grafia*”³, da TV Escola, em seguida responda:

- No vídeo, o marido reclama dos atrasos da esposa. Quais seriam os motivos que a levaram a se atrasar?
- No vídeo, apareceu alguma palavra que você não saiba o significado? Qual?
- Qual o significado das palavras xaxim e xaxado?

2 - Quantas vezes se repete nesta página a palavra **caxumba**? E **faxineiro**? E **bucha**? E **chuchu**?

	bucha-triste-faxineiro	
	oração-som-trocas	
	chuchu-turco-sul	
	faxineiro-trem-canção	
	chuvisco-flores-chá	
	bucha-chuchu-chispa	
	caxumba-chinês	
	chicória-dança	
sol	faxineiro-vez	flor
chuchu	crença-pé	vez
paz	fez-sal	cem
cura	caxumba	teto
pronto	doença	corda
canção	cura	faxineiro
canto-chuchu	sal	chuchu-trança
velho-trem	chuchu	canção-chuchu
turca-céu	o	cobra-mosca
canção-cura		abelha-flor-trem
triste-amor		carreira-chuchu
cravo-trocas		caxumba-faxineiro
pronto-faxineiro		bucha-peleja-paz
mel-trem-canto		pança-crença-beijo
chuchu-canção-gim		chuchu-bucha-caxumba
terremoto-faxineiro		bucha-faxineiro-preguiça
terremoto-troca-dom		doença-caxumba-bote

Fonte: Alvarado (2000).

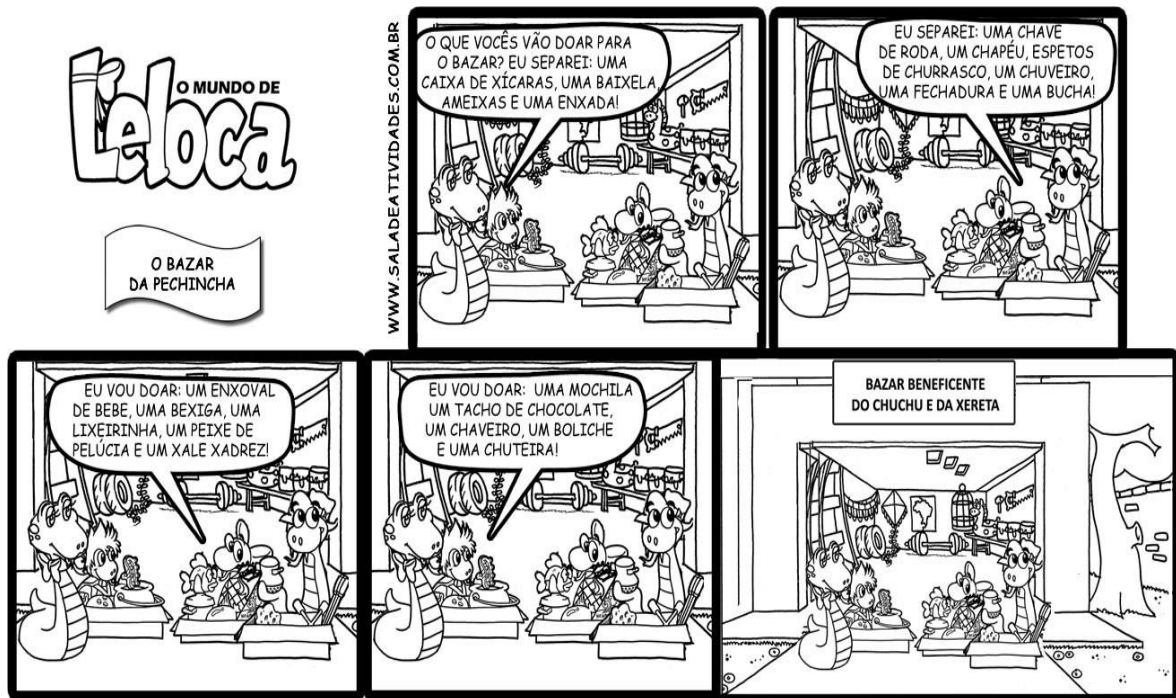
3) Complete as palavras do texto, com CH ou X.

Numa manhã de sol, fomos até a ____ acara do Sr. Ale____ andre para comprar ____ u ____ u, ____ icória, amei____ a e algumas ervas para fazer um ____ á

³ Brasil. Ministério da Educação (MEC) / Universidade de Brasília (UnB). Episódio do programa “*OrthoGrafia*”, exibido pela *TV Escola*. Duração: 3 min 09 s. Categoria: Educação. Licença padrão do YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=4KYS_Bggzo8. Acesso em: 20 mai. 2016.

para a fa_____ineira que estava com ca_____umba. Ao _____egarmos, encontramos o _____acareiro trabalhando duro com sua em_____ada, reme_____endo a terra para fazer um novo canteiro de abaca_____. Como estava muito calor, pedimos ao Sr. Ale_____andre para em_____er a piscina para que pudéssemos tomar um banho. O dono da_____ácara, não só atendeu nosso pedido, como também nos deu toalha para en_____ugar e bu_____a para lavarmos os pés.

4) Leia a história em quadrinhos, em seguida responda:



Fonte: Leloca (2016).

Um bazar beneficente significa:

- () que é um bazar feito para arrecadar dinheiro para ajudar alguma instituição.
- () que é um bazar para as pessoas comprarem e venderem roupas e objetos.
- () que é um bazar para divertir as pessoas.

Se você fosse a esse bazar. O que compraria?

ATIVIDADE III - APRENDIZAPP: EMPREGO DO Z, S COM O SOM DO /Z/

1 – Assista ao vídeo⁴ abaixo e responda a questão que se segue:

- Quais as palavras que aparecem no vídeo que se escrevem com S?
- Dê o feminino de burguês, freguês e português.

2 – Use S ou Z para completar as palavras abaixo:

Fregue__a
 Certe__a
 Delicade__a
 Empre__a
 Reali__ar

3 – Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, associando cada palavra ao seu sinônimo (termo de mesmo sentido) correspondente:

I – Delicadeza
 II - Realizar
 III – Atrás
 IV - Decisão

- determinação
- posterior
- fragilidade
- executou

4 – Complete as lacunas com as palavras abaixo:

Delicadeza – realizar – atrás – empresa – decisão – freguesa.

Papai tomou a melhor _____.

A _____ da moça encanta a todos.

Pegou a chave que estava dependurada _____ da porta.

A professora pediu para _____ todas estas atividades.

A _____ não gostou dos preços dos produtos.

A Petrobrás é uma _____ pública.

⁴Brasil. Ministério da Educação (MEC) / Universidade de Brasília (UnB). Episódio do programa “*Ortho e Grafia*”, exibido pela *TV Escola*. Duração: 3 min. 17 s. Categoria: Educação. Licença do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=EjcJKPeo9jY>. Acesso em: 20 mai. 2016.

ATIVIDADE IV - APRENDIZAPP: EMPREGO DO G OU J COM SOM DO /G/.

1- Assista ao vídeo⁵ abaixo, para depois responder a questão que se segue:

- a) No vídeo, aparecem duas palavras: um substantivo que se escreve com a letra G, e um verbo que se escreve com J. Quais são estas duas palavras?

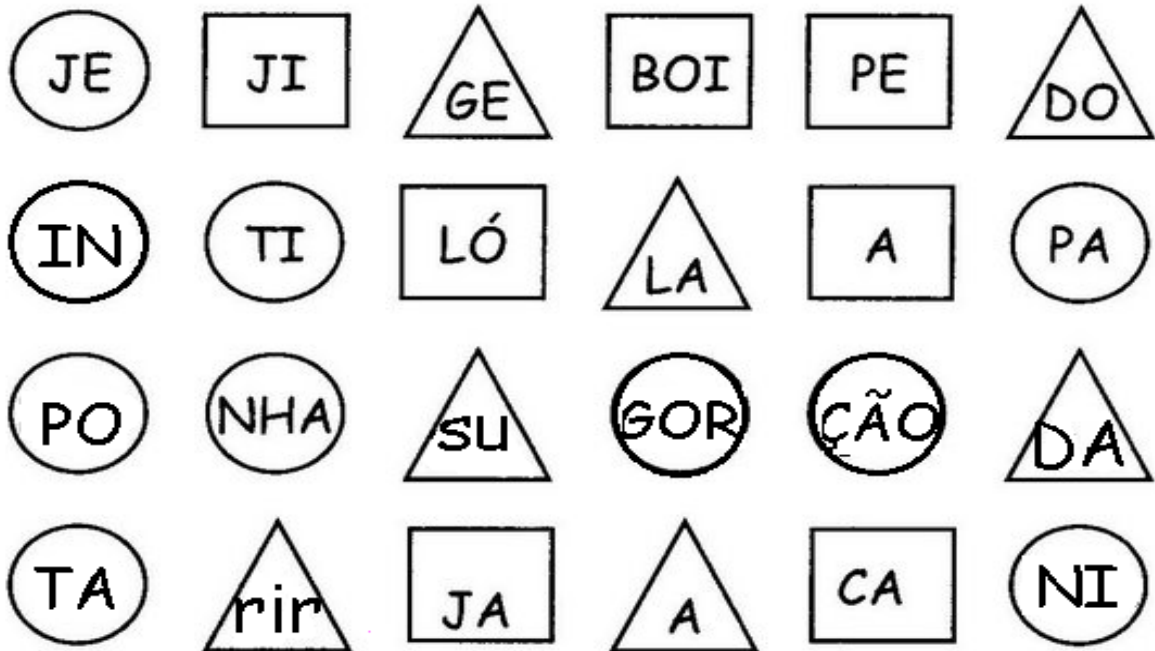
2 – Identifique as colunas em que as séries de palavras estão se repetindo duas a duas.

1 rato ajeitar rato ajeitar	2 sofá teto sofá tato	3 ternura claro torneira claro	4 turca poste turca ponte
5 subúrbio conserto subúrbio concerto	6 chuva raio chuva rádio	7 gorjeta viagem gorjeta viagem	8 voto gesto voto gesto
9 pássaro condessa pássaro condensa	10 feito foice feita foice	11 filha ralo ilha ralo	12 conversa espingarda conserva espingarda
13 ritmo paixão istmo paixão	14 corvo avós corpo avos	15 suspeito silêncio suspeita silêncio	16 injeção jibóia injeção jibóia
17 sugerir berinjela sugerir berinjela	18 sofrimento submarino sofrimento submerso	19 úmido dobra úmido dobro	20 curta rota carta rota

Fonte: Alvarado (2000).

⁵ Brasil. Ministério da Educação (MEC) / Universidade de Brasília (UnB). Episódio do programa "Ortho e Grafia", exibido pela TV Escola. Duração: 4 min. 12 s. Categoria: Educação. Licença do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=vXABOKg236k>.

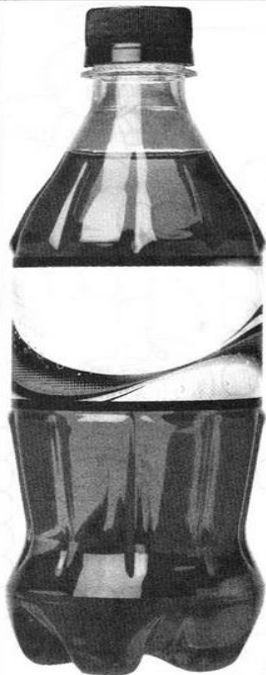
3 - Junte as sílabas e descubra pelo menos duas palavras secretas de cada grupo, sendo que as formas geométricas devem ser iguais:



PALAVRAS SECRETAS



3 – Leia o texto abaixo com atenção.



CURIOSIDADES SOBRE OS REFRIGERANTES

Os primeiros refrigerantes surgiram em 1676, em Paris. Na verdade, a mistura era mais um suco artificial do que um refrigerante; nela continha água, sumo de limão e açúcar.

O refrigerante como conhecemos, com a mistura de gás e água, foi inventado em 1772, por Joseph Priestley, que desenvolveu as pesquisas que levaram ao descobrimento da água gaseificada. Porém, essa mistura só foi comercializada em 1830, exclusivamente para fins farmacêuticos, como por exemplo, na ajuda do processo digestivo.

As duas maiores fabricantes do mundo, Coca-cola e Pepsi também foram pioneiras na história do refrigerante e suas fórmulas tiveram o mesmo fim: ajudar na digestão das pessoas.

O farmacêutico John Pemberton criou uma mistura de cor caramelo e a juntou com água gaseificada. Seu contador, Frank Robinson, batizou a bebida de Coca-cola e eles começaram a vendê-la na farmácia pelo preço de U\$ 0,05 para ajudar no processo de digestão.

Na Pepsi, o propósito da bebida era também, de ajudar, rejuvenescer e melhorar a digestão. Um reflexo disso é o próprio nome "Pepsi" que veio da pepsina, a principal enzima que atua no processo da digestão e que estava presente na composição da bebida junto com nozes de cola.

Fonte: Cantinho da Educação (2010).

Retire duas palavras do texto escritas com G e duas escritas com J e forme frases com cada uma.

ATIVIDADE V - APRENDIZAPP: EMPREGO DA LETRA H NO INÍCIO DE PALAVRAS

1 – Assista a mais um vídeo, da série “*Ortho Grafia*”⁶ da TV Escola, e responda as questões que se seguem:

a) Quantas palavras escritas com a letra H aparecem no vídeo?

b) Quais são as palavras escritas com H que aparecem no vídeo?

⁶Brasil. Ministério da Educação (MEC) / Universidade de Brasília (UnB). Episódio do programa “*Ortho e Grafia*”, exibido pela TV Escola. Duração: 2 min. 39 s. Categoria: Educação. Licença do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=vXABOKq236k>. Acesso em: 20 mai. 2016.

Fonte: Willtirando (2013).

- O que a menina foi fazer na padaria do Sr. Manoel?
- O Sr. Manoel se diz tocado pela honestidade da garotinha. Essa atitude dele é verdadeira? Por quê?

4 - Observe a charge abaixo:



Fonte: João Carlos (PSDB na Câmara).

- Quem é a personagem principal dessa charge?
- Qual é a herança que ela recebeu?
- Essa herança a impediu de governar? Como você descobriu isso?

5 - Complete as palavras com a letra H, quando for necessário:

- ___ arpa
- ___ onestidade
- ___ orta
- ___ armonia
- ___ erança
- ___ arpão

4.1.6 Módulo 7 – Avaliação final objetiva

AVALIAÇÃO: FINAL “A CHEGADA”

Título da Atividade: Avaliação final: A Chegada

Objetivo geral: comprovar a redução dos desvios ortográficos da turma.

Objetivos específicos: repetir a avaliação inicial objetivamente, observando a melhora do nível ortográfico de cada aluno individualmente; quantificar e identificar os avanços da turma com relação às suas dificuldades encontradas; e chamar a atenção do aluno para a melhora de sua própria escrita.

Descrição da Atividade

Após as etapas acima, desenvolvidas em cada módulo, foi realizada a avaliação final com o objetivo de verificar o progresso dos alunos.

Esta avaliação ocorreu de maneira bem objetiva, pois serviu para medir a porcentagem dos desvios e dos avanços de Ortografia de cada aluno.

Assim, a avaliação final aconteceu nos moldes da avaliação inicial, sendo realizadas em duas etapas, sendo a primeira um ditado, dessa vez contendo 30 palavras dos casos de irregularidades da Ortografia, que foram trabalhadas no módulo 6, desse Plano de Intervenção.

Orientando que, ao ditar a palavra, os alunos só deviam escrevê-la se estivessem seguros de sua Ortografia.

Caso estivessem inseguros ou com dúvidas, eles não deviam escrever a palavra ditada, e sim, colocar um traço em seu lugar.

Já a segunda etapa, solicitou-se que os alunos fizessem algumas produções de textos para que pudéssemos avaliar os avanços, quanto aos desvios de Ortografia, que cada um trazia consigo.

Neste ponto do plano de intervenção, quase todos os aprendizes que apresentaram dificuldades ortográficas demonstraram uma significativa melhora em sua Ortografia.

Conseguir um bom resultado foi uma verdadeira alegria, pois estava-se contribuindo não somente para a melhora da escrita dos alunos, como também

comprovando que as mídias digitais, em particular o celular, podem e devem fazer parte do plano de ensino/aprendizagem de todo professor brasileiro seja ele de qual disciplina for, independente da série que esteja lecionando.

Recursos: teste em folha fotocopiada; lista de palavras a serem ditadas e; Produções de textos.

Tempo previsto: 3h / aulas (3 h e 30 min.).

AVALIAÇÃO FINAL: PONTO DE CHEGADA. (PARTE I)

DITADO DE 30 PALAVRAS “ESPECIAIS”

Prestem bem atenção nas palavras ditadas. Se ao ouvir a palavra, você não tiver seguro de como a escreve corretamente, você **NÃO DEVE** escrevê-la. Nesse caso, você deverá colocar um traço no espaço e seguir para a próxima palavra. Este exercício é para verificar o seu nível inicial: se você escrever sem estar seguro, você estará se traindo. Não se preocupe: no final deste projeto, você terá muitas melhoras com a escrita.

1 -
2 -
3 -
4 -
5 -
6 -
7 -
8 -
9 -
10 -
11 -
12 -
13 -
14 -
15 -
16 -
17 -
18 -
19 -
20 -
21 -
22 -
23 -
24 -
25 -
26 -
27 -
28 -
29 -
30 -

Quantas palavras você escreveu corretamente? _____

Quantas palavras você deixou de escrever? _____

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

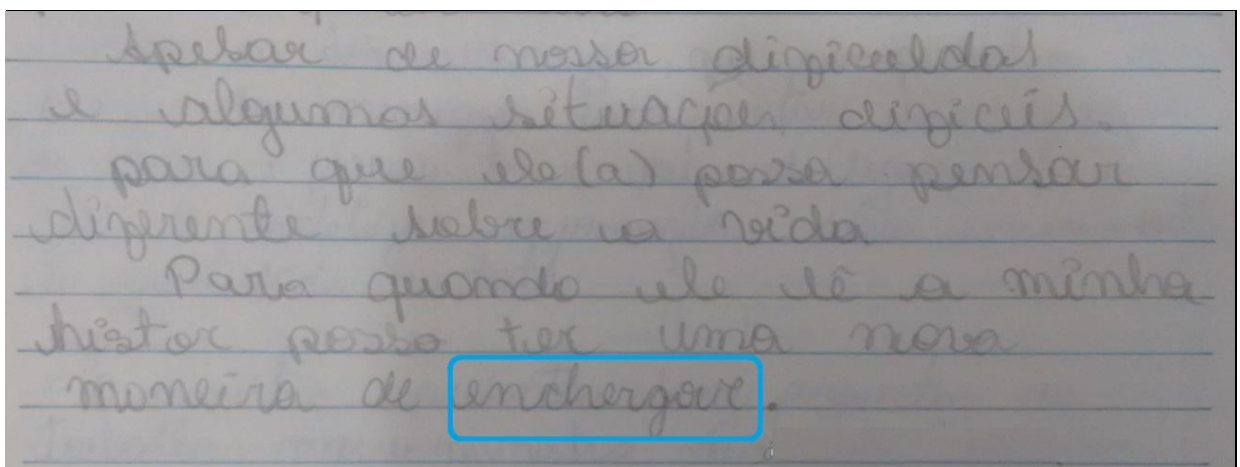
5.1 Resultado do Módulo 1- Avaliação diagnóstica inicial - Avaliação dos cadernos

Nessa primeira fase, foram observados e analisados os cadernos de Língua Portuguesa de 35 alunos, levando-se em consideração o nível da escrita e tendo por critério, as orientações de Lemle (1997), quadros 1, 2 e 3 apresentados anteriormente.

Foram observados os cadernos de todos os alunos, entretanto, por questão de espaço e tempo, apenas 4 foram inseridos no presente trabalho.

Nessa fase, a proposta foi levar o aluno à reflexão da importância da prática e socialização da escrita e o que esta pode proporcionar, dentro de um processo de autoconstrução e de conhecimento, observando-se principalmente a biunivocidade contextualizada e a equivalência entre letras e idiosincrasias ortográficas propostas por Lemle (1987).

No texto, foram marcadas palavras escritas de forma irregular, circulando-as de azul, conforme se verifica nos fragmentos a seguir.



Fonte: (E1, 2016)

o) Organismo encarregado de lutar pela paz mundial, porém ainda uma paz que preserva as condições perdidas de ser seus territórios desobrigados de pagar indenizações Guerra

Fonte: (E2, 2016)

1- esse frase fala sobre um mínimo preguiçoso ele fala há dias em que não vê mais produtos

Fonte: (E3, 2016)

e) formalizar: queda da carga as condições do Kerensky, tendência moderada e burguesa manutenção do país na 1ª guerra
 lincile nome: queda de Kerensky, tendência de linim, tendência e popular, saída da 1ª guerra implantação do 1º país socialista

- Tendência moderada e burguesa
- manutenção de país na 1ª guerra

Fonte: (E4, 2016)

Na produção de texto, optou-se por avaliar inicialmente os cadernos dos educandos pesquisados, em que foi observado exclusivamente o nível ortográfico das palavras consideradas especiais, relativas à equivalência entre letras e idiosincrasias ortográficas enquadradas por Lemle (1997), em conformidade com o Quadro 3 – Hipótese C.

Dessa forma, pode-se detectar que o resultado geral das irregularidades demonstrou uma predominância total em palavras cujo som de /i/ com I ou E (posição átona final) e som de /u/ com U ou O (posição átona não final).

Em seguida, as irregularidades mais prevalentes foram de palavras com som de /s/ com X e CH, com 97,1% de desvios; palavras com som de /g/ com G ou J com 94,3% de desvios, semelhantemente às palavras com o emprego do H no início da palavra (94,3%); seguidas das palavras com som de /z/ com Z, S e X com 60% de desvios; por fim as palavras com som de /s/, com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e S (ver Tabela 1).

Nesse resultado, pode-se observar e compartilhar com o entendimento de Santos (2015), que destacou irregularidades do emprego de palavras com o som de /i/ com I ou E (posição átona final) e som de /u/ com U ou O (posição átona não final), como discutir (discutir), podesse (pudesse), chatiado (chateado) distraída (distraída), estava (estava), does (dois).

As principais irregularidades identificadas nos cadernos dos alunos encontram-se distribuídas conforme a visualização da Tabela 1 a seguir:

Tabela 1
Principais irregularidades encontradas nos cadernos dos alunos

ALUNO	PRINCIPAIS IRREGULARIDADES DO PORTUGUÊS ENCONTRADAS NOS CADERNOS DOS ALUNOS						
	SOM /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e S	SOM /z/ com Z, S e X	SOM /S/ Com X, CH	SOM /g/ com G ou J	Emprego do H no início da palavra	SOM DE /i/ com I ou E (posição átona final)	SOM DE /u/ com U ou O (posição átona não final)
Aluno 1	+	+	-	-	-	-	-
Aluno 2	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 3	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 4	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 5	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 6	+	+	-	-	-	-	-
Aluno 7	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 8	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 9	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 10	-	+	-	-	-	-	-
Aluno 11	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 12	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 13	-	+	-	-	-	-	-
Aluno 14	-	+	-	-	+	-	-
Aluno 15	+	+	-	-	-	-	-
Aluno 16	+	+	-	-	-	-	-
Aluno 17	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 18	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 19	-	+	-	-	-	-	-
Aluno 20	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 21	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 22	+	+	-	-	-	-	-
Aluno 23	-	-	-	+	-	-	-
Aluno 24	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 25	+	+	-	-	-	-	-
Aluno 26	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 27	-	-	-	-	+	-	-
Aluno 28	-	+	-	-	-	-	-
Aluno 29	-	+	+	-	-	-	-
Aluno 30	+	-	-	-	-	-	-
Aluno 31	-	+	-	-	-	-	-
Aluno 32	-	-	-	-	-	-	-
Aluno 33	-	-	-	+	-	-	-
Aluno 34	+	+	-	-	-	-	-
Aluno 35	-	-	-	-	-	-	-
Total de acertos	15	14	1	2	2	0	0
% de acertos	42,9	40,0	2,9	5,7	5,7	0,0	0,0
Total de erros	20	21	34	33	33	35	35
% de erros	57,1	60,0	97,1	94,3	94,3	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

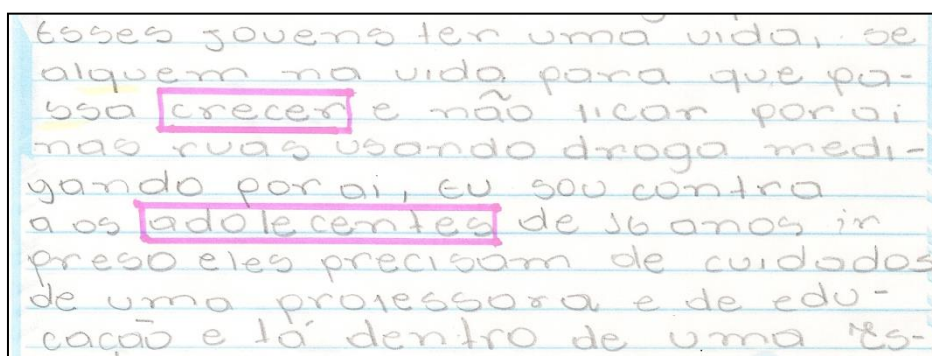
Veja, a seguir, o resultado apresentado pela avaliação diagnóstica inicial.

5.2 Resultado do Módulo 2- Avaliação diagnóstica inicial – Produção de texto

Apresenta-se aqui parte dos textos desenvolvidos pelos alunos pesquisados, com base no documentário “Escrita Livre”, cujo conteúdo trata da trajetória das cartas e como elas podem trazer liberdade e esperança aos detentos da Penitenciária Industrial de Joinville e seus familiares.

O objetivo principal estabelecido para os alunos foi mostrar a importância de se saber escrever dentro da realidade vivida por eles. Nesse momento, foi solicitado que os alunos produzissem uma carta pessoal a algum amigo ou familiar, conforme eles viram no documentário. Nessa proposta, foram avaliados 27 alunos que participaram do trabalho. O objetivo pedagógico da produção de textos foi conhecer, de forma individual e coletiva, o nível ortográfico dos alunos em relação às palavras consideradas e estabelecidas como “palavras especiais”.

Nos textos, foram marcadas as palavras escritas de forma irregular (destacadas de vermelho), conforme os seguintes fragmentos das produções de textos.



Fonte: (E5, 2016)

A violência que está presente no
 nesse melho, é apenas um pedido
 de socorro de muitos pais e adolescentes.
 Muitos pais entram no mundo do
 crime, só para dar um alimento, roupa
 e até mesmo um lar melhor para a sua
 família e mostra que ele é capaz de cui-
dar de quem ama.
 E os adolescentes é quase a mesma
 coisa, muitos fumam, bebem, matam só
 para construir uma armadura de proteção
 de ser independente e não precisam de mais
 ninguém para viver.

Fonte: (E6, 2016)

O pensar... Será que aquelas juras de
 amor e eternidade era apenas coisa do
 momento? Os beijos, as abraços depois
 da descrição tudo se acabou, com uma
 simples crise de ciúmes. E hoje sinto o
 seu falta o Rio, foi ver que real meu
esquecer que estou com uma marca
marcada.

Fonte: (E7, 2016)

Colômbia
 Barbosa ela é tipo cheia de
 muito atraente, ela é bem parecida comigo por
 está bonito, ele é daqueles tipos de Amigos que não tem
 abando nos momentos difíceis e dar maior força quando eu
 precisar exato que eu é ele é matheos, só vivem. Juntos
 tipo irmão mais conhecido como Barbosa: Cabeça
 de manga e Barbosa melhor irmão de cavero eu sou o mais gostoso
 dos meus amigos dizendo as meninas KKK (Zuera tipo
 somos uma família...
 ha uerdade e somos todos iguais p irmão de pais

Fonte: (E8, 2016)

A Tabela 2 aponta as principais irregularidades detectadas na produção de texto dos alunos pesquisados

Tabela 2
Principais irregularidades encontradas na produção de texto dos alunos

ALUNO	PRINCIPAIS IRREGULARIDADES DO PORTUGUÊS ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS						
	SOM /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e S	SOM /z/ com Z, S e X	SOM /S/ Com X, CH ou Z	SOM /g/ com G ou J	Emprego do H no início da palavra	SOM DE /i/ com I ou E (posição átona final)	SOM DE /u/ com U ou O (posição átona não final)
Aluno 1	+	+	-	-	+	-	-
Aluno 2	+	+	+	+	+	-	+
Aluno 3	+	+	+	+	+	+	+
Aluno 4	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 5	+	+	+	+	+	+	-
Aluno 6	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 7	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 8	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 9	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 10	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 11	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 12	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 13	+	+	+	+	+	-	+
Aluno 14	+	+	+	+	+	+	-
Aluno 15	+	+	+	-	-	-	-
Aluno 16	+	+	+	-	+	-	-
Aluno 17	+	+	+	+	-	-	-
Aluno 18	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 19	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 20	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 21	+	-	+	-	-	-	-
Aluno 22	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 23	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 24	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 25	+	-	+	-	-	-	-
Aluno 26	+	+	+	+	+	-	-
Aluno 27	+	+	+	+	+	-	-
Total de acertos	27	25	26	22	23	3	3
% de acertos	100,0	92,6	96,3	81,5	85,2	11,1	11,1
Total de erros	0	2	1	5	4	24	24
% de erros	0,0	7,4	3,7	18,5	14,8	88,9	88,9

Fonte: Elaboração própria (2016).

Conforme mostra a Tabela 2, os resultados, de certa forma, compartilham com os resultados da Tabela 1, uma vez que a escrita de palavras com som de /i/ com I ou E (posição átona final) e palavras com som de /u/ com U ou O (posição átona não final) foram as mais prevalentes, ambas com 88,9%.

Entretanto, o índice de irregularidades em palavras com som de /g/ com G ou J, foi de 18,5%; de palavras com o emprego do H no início da palavra foi de 14,8%; de palavras com som de /a/ com Z, S e X o índice foi de 7,4% e, finalmente o índice de irregularidades em palavras com som de /s/ com X e CH foi de 3,7%.

Assim, embora tenha apresentado irregularidades, o nível de escrita nesse exercício apresentou-se bem melhor que o dos cadernos.

Veja-se em seguida o resultado do Módulo 3.

5.3 Resultado do Módulo 3: Teste aplicado aos alunos – “Como anda a minha escrita”

Nesse módulo, a proposta principal, conforme a Tabela 3, foi de fazer com que cada aluno tivesse a noção real de como estava a sua escrita, motivando-os a voltar a atenção aos problemas da Ortografia que poderiam ocorrer, mesmo de forma inconsciente.

Nesse aspecto, pretendeu-se chamar a atenção para os problemas ortográficos, incentivando-os a despertar o senso crítico em relação ao seu próprio ato de escrever, além de mostrar a necessidade da escrita ser bem cuidada.

Tabela 3
Quantas palavras o aluno consegue ler por minuto, em um texto

Quantas palavras	Frequência	%
Menos de 50 palavras	0	0
Entre 50 e 70 palavras	3	16,7
Mais de 75 palavras	15	83,3
Total	18	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

Diante da exposição, e em análise conjunta com o teor da Tabela 3, a maioria dos alunos pesquisados (83,3%) afirmou que em um minuto conseguem ler mais de 75 palavras, o que é muito bom pois, como estão ainda na fase de aprendizagem, há alunos que podem ser caracterizados como leitores visuais, ou seja, alcançam velocidade de leitura semelhante a um adulto normal, que lê entre 100 a 150 palavras por minuto, conforme destaca Margutti (2016).

A Tabela 4 aponta para os erros cometidos pelos alunos durante a escrita de texto.

Tabela 4
Cometimento de erros quando o aluno escreve um texto

Cometimento de erros	Frequência	%
Nenhuma vez	0	0,0
Algumas vezes	12	66,7
Muitas vezes	6	33,3
Total	18	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

Com relação ao cometimento de erros na escrita de texto, mais da metade (66,7%) dos pesquisados reconhece que erra algumas vezes.

Outros 33,3% erram muitas vezes, o que pode ser justificável em razão de haver letras que não correspondem ao som e vice-versa (PINTOS, 1998), ou pelo fato de que há palavras que não tem uma regra específica para orientar sua escrita, a não ser a sua memorização. (MAGALHÃES, 2016).

Destaca-se aqui que os alunos se auto avaliam e/ou serem avaliados por seus pares é importante porque assim deixam de ser passivos para serem ativos no âmbito da avaliação. (VROOM, 1997).

Sobre a importância de escrever sem erros, os alunos pesquisados foram unânimes em reconhecer essa importância.

Entretanto, para a escrituração correta, o educando deve preocupar-se com o aspecto ortográfico da língua, e isso leva a dificuldades, uma vez que a Ortografia é dotada de várias facetas que devem ser levadas em consideração, haja vista que as regras não são de natureza semelhante (CAGLIARI, 2009).

Com base na revista “Turma da Mônica”, conforme a Tabela 5, buscou-se pelas lembranças dos meninos em relação à roupa do personagem Cebolinha.

Tabela 5
Lembrança da cor das roupas do personagem “Cebolinha”

Teste de Lembrança	Frequência	%
Não me lembro	1	5,6
Verde e preto	17	94,4
Amarelo e marrom	0	0,0
Total	18	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

Buscando dar ênfase à memorização dos alunos, eles foram questionados sobre a cor das roupas do personagem da revista em quadrinho “Cebolinha”. Sobre essa questão, conforme mostra a Tabela 5, a maioria (94,4%) afirmou corretamente ser verde e preto.

Sobre a questão da memorização, Matlin (2004) entende que, para se aprimorar a Ortografia, é necessário que se aprimore também a memória.

Quanto mais se exercita, melhor será o desempenho, quanto mais se treina, maior será o desempenho, o que traduz no jargão de que “a prática conduz à perfeição.” (GHISLENI, 2007).

Procurando conhecer o entendimento dos alunos em relação a poder ou não utilizar o celular em sala de aula, o resultado é mostrado na Tabela 6.

Tabela 6
Celular pode ser usado na escola como ferramenta de ensino/aprendizagem

Pode ser usado na escola	Frequência	%
Não, pois alunos não saberiam usar o celular para estudar	6	33,3
Sim, o celular pode ser uma excelente ferramenta	12	66,4
Não sei opinar sobre a questão	0	0,0
Total	18	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

Com relação a poder ou não usar o celular na escola como ferramenta de ensino/aprendizagem, a Tabela 6 aponta que 66,4% dos pesquisados entendem que sim, outros 33,3% entendem que não.

Diante desse impasse, questiona-se: o que seria o correto? A essa questão, podemos reportar inicialmente ao Art. 1.º da Lei Estadual n.º 14.486/2002, que proíbe o uso do celular em salas de aula.

Porém, por outro lado, a UNESCO defende o uso das tecnologias móveis em sala de aula. (RODRIGUES, 2005).

Outros tantos pesquisadores desse assunto também compartilham com a positividade do uso de tecnologias móveis em sala de aula, como é o caso de Saccol; Schlemmer e Barbosa (2011), entre outros.

A Tabela 6 identifica os alunos que possuem ou não um aparelho celular.

Tabela 7
Afirmção do aluno se tem ou não aparelho celular

Tem ou não aparelho celular	Frequência	%
Sim	13	72,2
Não	5	27,8
Total	18	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

Quanto a possuir ou não aparelho celular, a observação feita junto aos 35 alunos do grupo pesquisado foi de que 23 possuíam, porém, no desenvolvimento da pesquisa, mais especificamente na distribuição do questionário-teste sobre a escrita, somente 18 alunos devolveram os questionários respondidos.

Diante disso e do que mostra a Tabela 7, ficou evidenciado que 72,2% possuem celular, representando a maioria desses participantes.

Tal fenômeno se justifica pelas palavras de Ferreira e Tomé (2000) de que jovens e celulares são, de certa forma, indissociáveis, pois, em qualquer atividade, certamente terão um celular pronto a funcionar.

Green e Hannon (2007) também são enfáticos ao considerarem que, atualmente, a comunicação digital tornou-se tão frequente quanto natural, o que se levou a conceituar esse segmento de jovem como “vidas digitais”, ou “geração polegar”.

A Tabela 8 revela, segundo os alunos, o tempo utilizado em celular durante o dia.

Tabela 8
Tempo de uso do celular, por dia

Tempo de uso do celular	Frequência⁷	%
Fico o dia inteiro e a noite também	4	30,8
Fico apenas algumas horas por dia	8	61,5
Os meus pais não permitem que eu use o celular	1	7,7
Total	13	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

A Tabela 8 mostra que, entre os 13 alunos que possuem celular, 61,5% fazem uso apenas algumas horas por dia; 30,8% afirmam que usam o dia inteiro, podendo dizer que esses últimos aproximam-se dos achados de Dutra (2014), ou seja, que alunos de uma escola pública utilizam o celular por cerca de 11 horas diárias e os da escola privada, cerca de 10 horas.

A Tabela 9 identifica a forma como o celular é utilizado pelos alunos.

⁷Nesta tabela, foi tabulado apenas 13 alunos que possuem aparelho celular.

Tabela 9
De que forma o aluno mais usa o celular

Forma de usar o celular	Frequência ⁸	%
Para conversar com os amigos e familiares	5	38,5
Para ouvir música e assistir a filmes	3	23,0
Para mandar mensagens pelo <i>Whatsapp</i>	5	38,5
Total	13	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

A forma de utilizar o celular apresentou-se bastante diversificada, uma vez que a Tabela 9 mostra que 38,5% usam para conversar com amigos e familiares; 38,5% para mandar mensagens pelo *Whatsapp* e 23,0% para ouvir músicas e assistir a filmes.

Segundo Silva (2012), cabe ao professor incentivar os alunos para que o uso do celular em sala de aula contribua para a constituição desses indivíduos, formando-os para interagir com o mundo.

Os alunos, conforme a Tabela 10 foram questionados se possuíam ou não o aplicativo *Whatsapp*.

Tabela 10
Afirmação dos alunos em possuir ou não *Whatsapp*.

Tem ou não aparelho celular	Frequência ⁹	%
Sim	9	69,2
Não	4	30,8
Total	13	100,0

Fonte: Elaboração própria (2016).

Em relação a possuir ou não o aplicativo *Whatsapp*, a Tabela 10 evidencia que, dos alunos que tem celulares 69,2%, possuem o aplicativo.

Assim, quando combinados o *Whatsapp* e trabalhos em sala de aula, pode-se conceber essa interface tecnológica como sendo um diferencial para alunos e professores em razão da sua capacidade de otimização do tempo, bem como de

⁸Nesta tabela, foi tabulado apenas 13 alunos que possuem aparelho celular.

⁹Nesta tabela, foi tabulado apenas 13 alunos que possuem aparelho celular.

1 - <u>Derepente</u>	31 - <u>empresa</u>
2 - <u>depressa</u>	32 - <u>delicadeza</u>
3 - <u>em cima</u>	33 - <u>fa</u> ←
4 - <u>asima</u>	34 - <u>_____</u> ←
5 - <u>embora</u>	35 - <u>desfaze</u>
6 - <u>armonia</u>	36 - <u>conssfo</u>
7 - <u>_____</u> ←	37 - <u>asoprar</u>
8 - <u>ma</u> ←	38 - <u>_____</u> ←
9 - <u>ataz</u>	39 - <u>onesto</u>
10 - <u>aprendiz</u>	40 - <u>sugeri</u>
11 - <u>luta</u>	41 - <u>engedra</u>
12 - <u>caxumba</u>	42 - <u>me greca</u>
13 - <u>Assender</u>	43 - <u>esquisito</u>
14 - <u>olmoço</u>	44 - <u>mexer</u>
15 - <u>_____</u> ←	45 - <u>enchor</u>
16 - <u>Adosimo</u>	46 - <u>_____</u> ←
17 - <u>Ingieni</u>	47 - <u>essecao</u>
18 - <u>gesto</u>	48 - <u>crecer</u>
19 - <u>Bevingela</u>	49 - <u>Humilde</u>
20 - <u>deslisa</u>	50 - <u>vargov</u>
21 - <u>certosa</u>	51 - <u>reparar</u>
22 - <u>anxigar</u>	52 - <u>fregosa</u>
23 - <u>_____</u> ←	53 - <u>realizar</u>
24 - <u>calça</u>	54 - <u>Chingar</u>
25 - <u>Amaçar</u>	55 - <u>luchar</u>
26 - <u>Adolescente</u>	56 - <u>marcia</u>
27 - <u>efansar</u>	57 - <u>sumido</u>
28 - <u>lucro</u>	58 - <u>disgrucao</u>
29 - <u>_____</u> ←	59 - <u>tracar</u>
30 - <u>_____</u> ←	60 - <u>clamasura</u>

Fonte: (E10, 2016)

A Tabela 11 a seguir apresenta os resultados da avaliação referente ao ditado com 60 palavras.

A Tabela 11, apresentando os resultados da avaliação referente ao ditado com 60 palavras mostra, no geral, que o índice de acertos foi superior aos erros e desvios.

Entretanto, a partir do ditado, foi possível observar a existência de crianças que cometem erros, desvios e dúvidas em relação à forma correta da escrita.

No ditado, houve palavras em que, dos 28 alunos pesquisados, 26 cometeram erro como “de repente” (escrita como “derrepente” ou “derepente”), ou “harmonia” (escrita como “armonia”).

Entretanto, houve palavras que apenas um único aluno errou, como é o caso de “embora” (escrita como “em borá”); e palavras em que apenas dois alunos erraram, como “aprendiz” (“aprendis”), “gesto” (“jesto”), “certeza” (“certesa”), entre outras.

A essas ocorrências, especialmente para crianças na faixa etária pesquisada, não se pode dizer que sejam cometimento de erros, mas de irregularidades já previstas na literatura, como esclarece Moraes (2002).

Com relação aos desvios cometidos pelos alunos, importa ressaltar o entendimento de Buescu, Rocha e Magalhães (2016), esclarecendo que embora a escrita busque traduzir a fala, as palavras são escritas de determinada maneira em razão, de regra, da sua origem ou de sua etimologia.

Contudo, existem palavras que podem proporcionar hesitação ao escrevê-la, justamente pela ausência de regras ortográficas específicas a contemplá-las.

A Tabela 12 mostra o resultado final do ditado de 60 palavras

Tabela 12
Resultado final do ditado com 60 palavras

ALUNO	Nº de acertos	Nº de desvios	Nº espaço em branco (dúvidas)	Nº de desvios + Nº de dúvidas
Aluno 1	27	19	14	33
Aluno 2	33	26	01	27
Aluno 3	28	32	00	32
Aluno 4	19	32	09	41
Aluno 5	30	25	05	30
Aluno 6	23	35	02	37
Aluno 7	34	22	04	26
Aluno 8	13	47	00	47
Aluno 9	41	17	02	19
Aluno 10	29	27	04	31
Aluno 11	51	8	01	9
Aluno 12	29	11	20	31
Aluno 13	26	16	18	34
Aluno 14	53	6	01	7
Aluno 15	29	31	00	31
Aluno 16	32	21	07	28
Aluno 17	45	14	01	15
Aluno 18	52	6	02	8
Aluno 19	33	15	12	27
Aluno 20	35	19	06	25
Aluno 21	52	8	00	8
Aluno 22	31	29	00	29
Aluno 23	30	24	06	30
Aluno 24	42	18	00	18
Aluno 25	40	15	05	20
Aluno 26	33	15	12	27
Aluno 27	35	19	06	25
Aluno 28	51	9	00	9
Média	34,9	20,2	4,9	25,1

Fonte Própria autora (2016).

Conforme mostra a Tabela 12 em relação ao resultado final da avaliação do ditado com 60 palavras, ficou evidenciado que a média de desvios foi de 20,2 em relação a palavras escritas com irregularidades e uma média de 4,9 palavras deixaram de ser escritas por criarem dúvidas nos alunos.

O somatório entre o n.º de desvios e o n.º de dúvidas totalizaram uma média de 25,01 palavras num total de 60, ou seja, o ditado apresentou uma média de 41,7% de irregularidades, o que não deixa de ser um índice alto e preocupante.

Veja, a seguir, o resultado do módulo 5

5.5 Resultado do Módulo 5- Fortalecendo a memória visual

O módulo 5 se desenvolveu por meio de jogos de memória.

A expectativa dos seus resultados foi de assegurar que todos os alunos entendessem como funciona a memória visual, e a sua importância para o ensino/aprendizagem da Ortografia, objetivando o estímulo da memória visual de cada um de forma a vincular a Ortografia à imagem visual das palavras.

5.6 Resultado do Módulo 6- Estratégia de consolidação

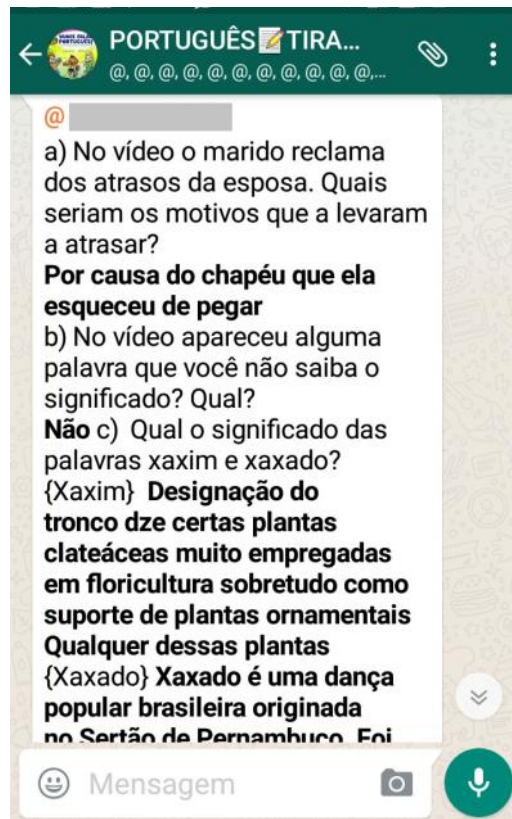
Este módulo foi dedicado à atividade efetiva com o celular e com o aplicativo *Whatsapp*, com intuito de elevar o aprendizado do aluno com o auxílio da tecnologia móvel.

A ideia foi estimular o aprendizado da Ortografia com a utilização de mensagens pelo *Whatsappe*, conseqüentemente sanar, ou pelo menos reduzir, os desvios ortográficos, envolvendo os casos de irregularidades do emprego das letras S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e S com o som do /s/; do emprego do Z, S com o som do /z/; do G ou J com som do /g/, do emprego do X, CH com som do /S/ e do emprego da letra H no início das palavras.

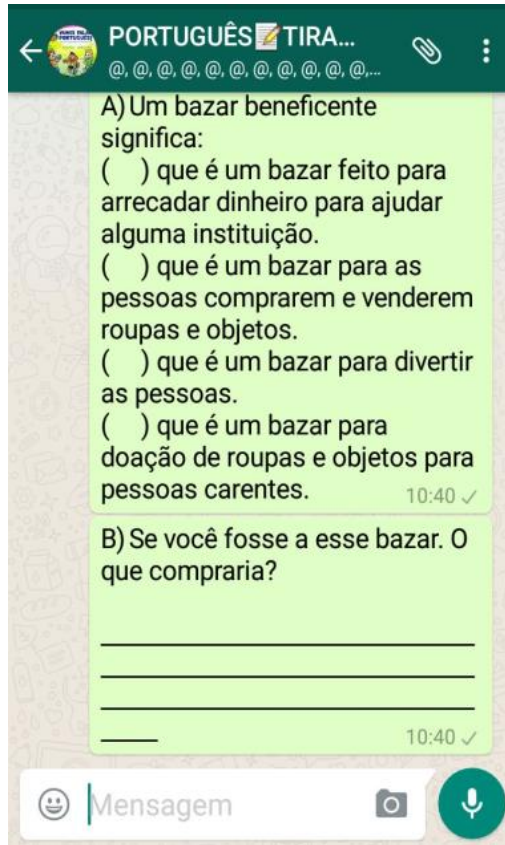
A pesquisadora criou um grupo de *Whatsapp* e adicionou os alunos da turma que possuem esse aplicativo instalados no celular.



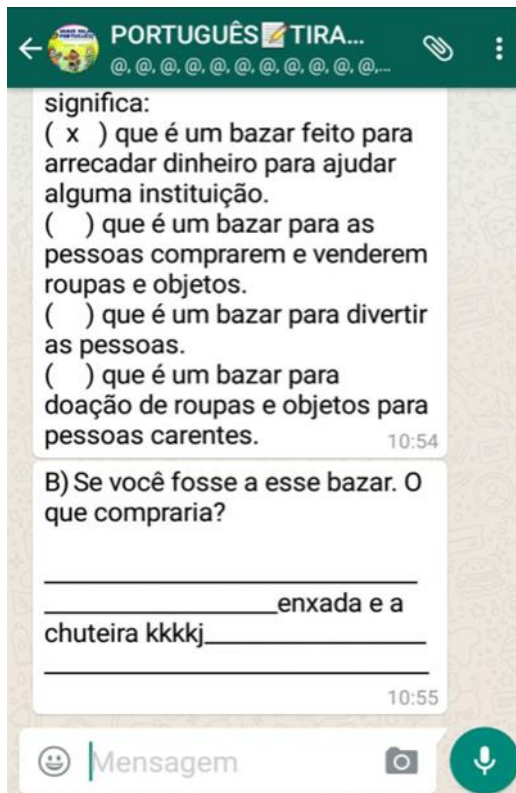
Ativ. 2 / Pergunta 1



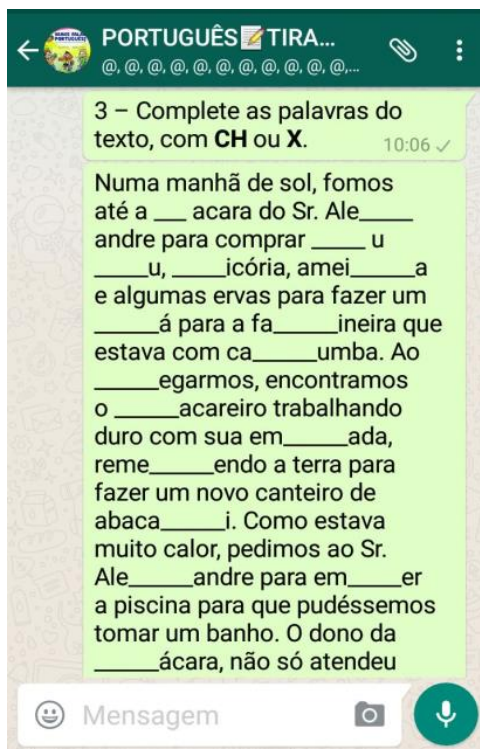
Ativ. 2/ Resposta 1



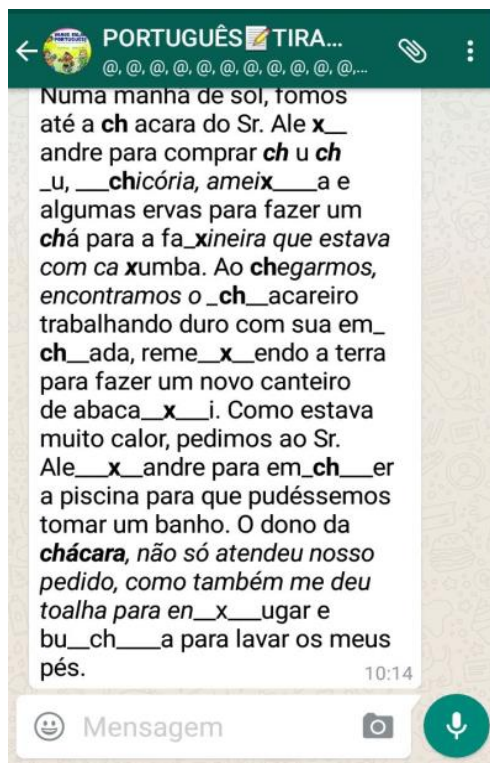
Atividade. 2 / Pergunta 2



Ativ. 2 / Resposta 2



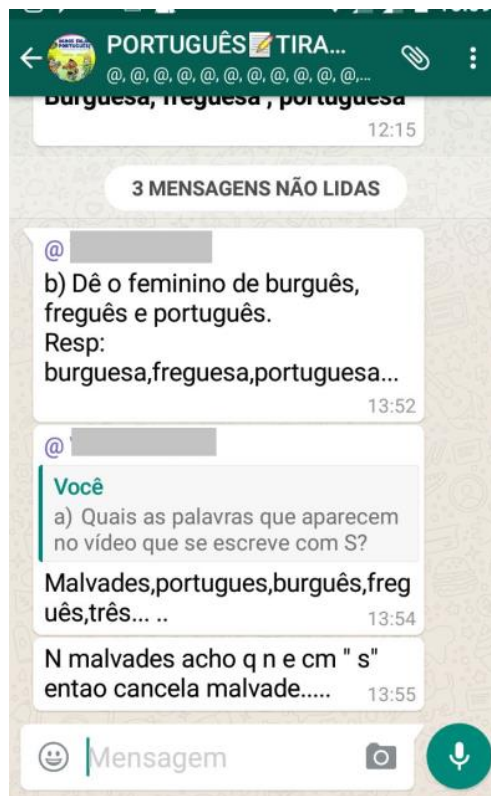
Ativ. 2 / Pergunta 3



Ativ. 2/ Resposta 3



Ativ. 3 / Pergunta 1



Ativ. 3/ Resposta 1

Em seguida, a pesquisadora postou, com certa frequência, atividades, filmes, curiosidades, charges, propagandas, passatempos e outras formas de leitura com o intuito de propiciar a internalização da escrita correta da palavra através da memorização.

No dia seguinte, a pesquisadora levou os alunos à sala de multimídia e, com o auxílio do *Datashow*, abria o aplicativo do *Whatsapp*, com o recurso do *Whatsapp Web*, através da internet, na página do grupo e repassou todo material postado no dia anterior, para que corrigissem as atividades, expusessem suas opiniões, fixassem o aprendizado e, além disso, propiciasse que os alunos que não possuíam o aplicativo do *Whatsapp*, ou seja, aqueles que não tinham celular, pudessem também participar desse plano de intervenção (ver FIGURA 1).

FIGURA 1 - Educandos na sala de mídia participando do aplicativo Whatsapp web.



Fonte: Própria autora (2016).

O Grupo de *Whatsapp* se denominava “Português: Tira Dúvida”, constituído por 21 alunos e a professora, como administradora do grupo.

As atividades eram postadas, durante a aula de Língua Portuguesa e durante o período vespertino, contra turno do horário de aulas.

A cada atividade que era postada, havia uma empolgação dos participantes. Porém, tinha aqueles alunos que queriam responder a tudo em primeiro lugar, e os demais que ora respondiam, ora não participavam das respostas.

No início, alguns alunos começaram a querer copiar e colar a resposta do colega, mas depois de ser criticado pelos próprios colegas do grupo, todos começaram a fazer suas próprias respostas, inclusive com suas próprias palavras.

Deixou-se claro para os alunos que a Língua Portuguesa usada na internet pode conter termos abreviados por causa da laconicidade e informalidade permitidas por esse meio digital, que é o *Whatsapp*.

Porém, orientou-se que, ao responderem às atividades, eles não utilizassem abreviações das palavras.

Dos 35 alunos da turma, 21 possuíam celular com *Whatsapp*.

Porém, toda a atividade postada durante o dia era repassada aos demais que não possuíam celular, através do *datashow*, na sala de aula, momento em que as atividades eram corrigidas em que todos podiam participar da correção.

O *Whatsapp* da administradora do grupo era conectado ao *Whatsapp* web, em tempo real, e transmitido a todos pelo telão do *datashow*, na sala de multimídia. Nesse momento havia a participação de todos na correção das atividades, e era o momento em que todos tiravam as dúvidas que surgiram. Inclusive, era o momento em que comentavam as respostas dos colegas.

Encerra-se assim a exposição concernente ao Módulo 6, alegando que fora muito positiva sua realização: houve a participação entusiasmada dos alunos, o que se pode comprovar com o resultado positivo de cada participante.

Apresentar-se-á abaixo o resultado do Módulo 7.

5.7 Resultado do Módulo 7 - Avaliação final: ponto de chegada

Com o módulo 7, o objetivo principal foi comprovar a redução dos desvios ortográficos da turma.

Para tanto, foi aplicado um ditado com 30 palavras especiais e, em seguida, uma proposta de produção de texto baseada na charge de Hipócrates (2016), que enfatizava a insegurança do cidadão.

Para essa última atividade foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta ao Presidente Temer, falando sobre a insegurança e solicitando providências.

Avaliação diagnóstica final: ditado de palavras especiais

Palavras especiais	Especialidade da palavra
1. Herança	"h" em início da palavra
2. Acessível	"ss"
3. Honesto	"h"
4. Acréscimo	"sc"
5. Adolescência	"sc"
6. Harmonia	"h" em início da palavra
7. Consciência	"sc"
8. Sugerir	"s" no início da palavra
9. Crescer	"sc"
10. Gesto	"g" com som de "j"
11. Acender	"c" com som de "s"
12. Gorjeta	"j" no meio da palavra
13. Cansaço	"s"
14. Injeção	"j" no meio da palavra
15. Exceção	"xc" com som de "s"
16. Ajeitar	"j" no meio da palavra
17. Discussão	"ss"
18. Berinjela	"j" no meio da palavra
19. Delicadeza	"z"
20. Encher	"ch"
21. Realizar	"z"
22. Chuchu	"ch"
23. Atrás	"s"
24. Bucha	"ch"
25. Empresa	"s" com som de "z"
26. Faxineiro	"x"
27. Decisão	"s" com som de "z"
28. Enxugar	"x"
29. Freguesa	"s" com som de "z"
30. Caxumba	"x"

Número de alunos do 9.º ano: **35 alunos**

Número de alunos avaliados no ditado: **28 alunos**

Número de alunos avaliados na produção textual: **26 alunos**

O ditado foi realizado com 30 palavras especiais, e em seu preâmbulo constou-se a seguinte observação:

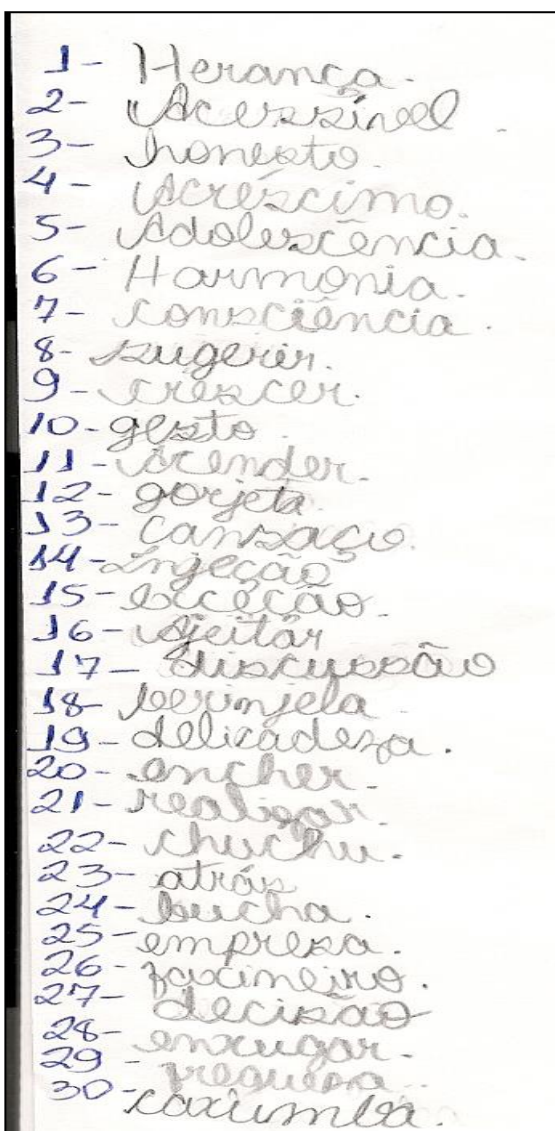
DITADO FINAL

- 1- Prestem bem atenção nas palavras ditadas. Se ao ouvir a palavra você não tiver seguro de como a escreve corretamente, você **NÃO DEVE** escrevê-la. Nesse caso, você deverá colocar um traço no espaço e seguir para a próxima palavra. Este exercício é para verificar o seu aprendizado com esse trabalho. Não se preocupe: Tenho certeza de que você teve progresso na sua escrita.

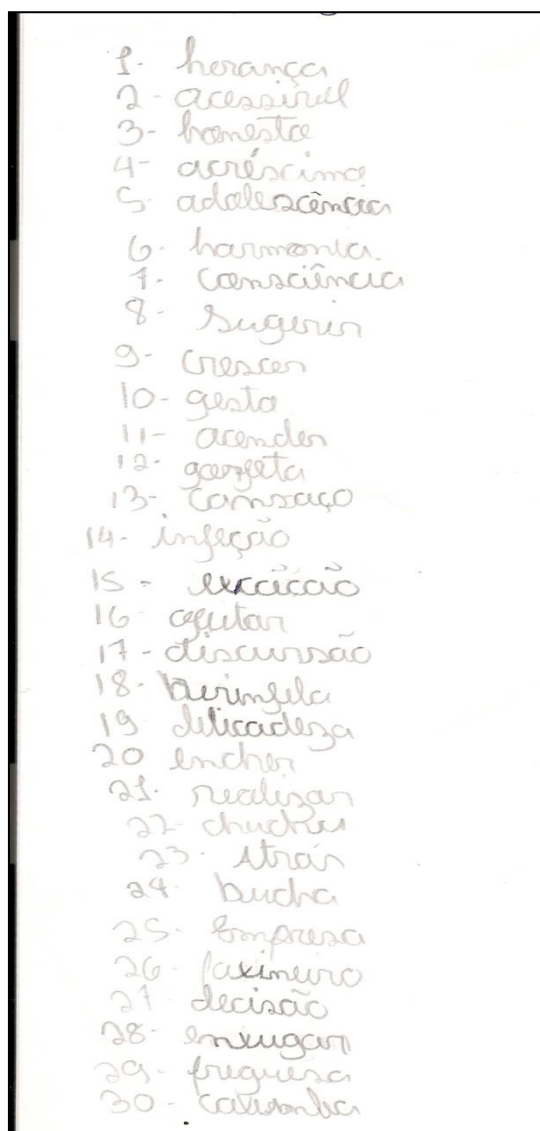
Todos os alunos participantes, após as etapas anteriores desenvolvidas, foram novamente avaliados com o objetivo de verificar o progresso alcançado por cada um.

Esta avaliação foi bastante objetiva, servindo para mensurar os desvios e os avanços ortográficos de cada aluno, conforme demonstrado em alguns exemplos resultantes do ditado.

Aplicação de ditado com palavras especiais



Fonte: (E11, 2016)



Fonte: (E12, 2016)

1. Herança
 2. Acessível
 3. Honesto
 4. Crescimento
 5. Adolescência
 6. Harmonia
 7. Consciência
 8. Maturar
 9. Crescer
 10. Gestos
 11. Acender
 12. Gorjeta
 13. Canoa
 14. Injeção
 15. Execução
 16. Ajeitar
 17. Discursão
 18. Berinjela
 19. Delicadeza
 20. Encher
 21. Realizar
 22. Chuchu
 23. Atrás
 24. Bucha
 25. Empresa
 26. Faxineiro
 27. Decisão
 28. Enxugar
 29. Fregueza
 30. Caxumba

Fonte: (E13, 2016)

1- herança
 2- acessível
 3- honesto
 4- crescimento
 5- adolescência
 6- harmonia
 7- consciência
 8- maturar
 9- crescer
 10- gestos
 11- acender
 12- gorjeta
 13- canoa
 14- injeção
 15- **execução**
 16- ajeitar
 17- **discursão**
 18- berinjela
 19- delicadeza
 20- encher
 21- realizar
 22- chuchu
 23- atrás
 24- bucha
 25- empresa
 26- faxineiro
 27- **decisão**
 28- **enxugar**
 29- **fregueza**
 30- caxumba

Fonte: (E14, 2016)

Nessa etapa da intervenção, observou-se, conforme a Tabela 13, que quase todos os aprendizes com dificuldades ortográficas melhoraram significativamente sua Ortografia. Alcançou-se um bom resultado, o que significou que a proposta de intervenção contribuiu não só para melhorar a escrita dos alunos, mas também para ratificar que a utilização das mídias digitais podem e devem fazer parte do plano de ensino de todo professor de qualquer disciplina, independentemente da série em que se esteja lecionando.

Tabela 13
Avaliação do nível ortográfico dos alunos através do ditado

Nº ord. Alunos	Palavras Especiais																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
8	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+
13	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
15	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
16	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
17	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
19	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
21	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
22	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
23	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
24	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
25	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
26	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
27	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
28	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Total de	27	28	24	28	24	27	27	28	27	27	25	24	23	24	21	28	18	28	28	28	28	28	28	28	28	28	23	26	20	21	19
% de acerto	90%	93%	80%	93%	80%	90%	90%	93%	90%	90%	83%	80%	77%	80%	70%	93%	60%	93%	93%	93%	93%	93%	93%	93%	93%	93%	77%	87%	67%	70%	63%
Total de	3	2	6	2	6	3	3	2	3	3	5	6	7	6	9	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	7	4	10	9	11
% de erros	10%	7%	20%	7%	20%	10%	10%	7%	10%	10%	17%	20%	23%	20%	30%	7%	40%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	23%	13%	33%	70%	63%

Fonte: Adaptado de Silva, Morais e Melo (2007)

Legenda:

(+) O aluno escreveu a palavra corretamente;

(-) O aluno não escreveu a palavra corretamente;

(°) O aluno colocou um traço no lugar da palavra, por ficar inseguro quanto á grafia

A avaliação final, com a utilização do ditado, depois de todas as atividades desenvolvidas, apresentou uma média de acerto de 84,1%, o que caracterizou uma melhora significativa dos alunos em relação à Ortografia de palavras especiais.

Avaliação diagnóstica final: Produção de texto

Número de alunos do 9º ano: **35 alunos**


Número de alunos avaliados no ditado: **28 alunos**

Número de alunos avaliados na produção textual: **26 alunos**

Veja-se abaixo alguns exemplos de produções de textos dos alunos apresentadas na etapa de avaliação diagnóstica.

AVALIAÇÃO FINAL: PONTO DE CHEGADA. (PARTE II)

PRODUÇÃO DE TEXTO



Faça uma carta ao presidente Temer, falando sobre a insegurança do povo brasileiro e sugerindo providências.

Fonte: www.hipocrates.com.br

Presidente Michel Temer, por mais desta vez não posso mais e venho clamando...
 presidencial para nos ajudar. Estamos passando por momentos difíceis, muito de mal
 internacional por isso não posso mais. Faltam dinheiro com Columbia, aids, etc. Faltam y...
 momento, sendo mantidos por um país que precisa estar melhor, mas os nossos
 produção de mais empregos, mais policiais, mais saúde.
 Na educação, estão sendo feitos no mundo das drogas, muito caro, muito caro,
 momento etc. Eles precisam de mais hospitais, mais postos de saúde, mais...
 coisa, nada. Preciso de mais hospitais, mais postos de saúde, mais...
 el, mais postos de trabalho, tudo pelo povo brasileiro, tempo, uma decisão, a qual - na
 a vontade a chama de povo, a nossa vontade, uma pessoa, mas estamos demorando
 com mais. Deus já está pronto para ajudar.

Túlio

AValiação FINAL: PONTO DE CHEGADA. (PARTE II)

PRODUÇÃO DE TEXTO



Faça uma carta ao presidente Temer, falando sobre a insegurança do povo brasileiro e sugerindo providências.

Fonte: www.hipocrates.com.br

Senhor Presidente Temer escrever essa carta para ti solicitar mais segurança no nosso Brasil, mais não só isso queremos o melhor para nossa educação, essa discussão que está dando por causa das suas atitude em relação a nossa educação está dando o que falar. Pedimos Senhor que pense o que está fazendo ter mais consciência de seus atos isso não vai fazer bem a nossa adolescência.

Queremos que o nosso Presidente tome uma decisão de realizar o meu pedido que faça a nossa educação ser mais valorizada no nosso Brasil, sei que não é difícil Senhor, mais isso vai

E. E. BEATO JOSÉ DE ANCHIETA

ALUNO: Amanda Ferraz LimaAValiação Final: Ponto de Chegada. (PARTE II)

PRODUÇÃO DE TEXTO



Faça uma carta ao presidente Temer, falando sobre a insegurança do povo brasileiro e sugerindo providências.

Fonte: www.hipocrates.com.br

Caro presidente Temer, quero fazer a discussão sobre um assunto muito importante que está acontecendo no país a insegurança do povo brasileiro. Precisamos de melhorar o país está acontecendo muitas coisas os nossos adolescentes estão precisando de mais transportes acessíveis e com mais segurança, também está um falta nas empresas a segurança dos trabalhadores que trabalham com eles precisam de equipamentos de segurança para eles. O também precisa melhorar condições contra o aquecimento dos países dos produtos que são utilizados no nosso dia a dia. O povo brasileiro está sem segurança nenhuma pelo a vida também que tem uma decisão para isso. O país também está precisando de por também a mão na consciência e pensar que eles não podem resolver tudo do jeito deles.

Precisamos melhorar a saúde, educação, fazer mais escolas e reduzir a inflação.

Se ter essas melhorias o país vai crescer mais e mais.

E também poder fazer isso onde já aconteceu com sua atenção muito grata Amanda.

Apresenta-se abaixo, através da Tabela 14, os resultados sintetizados da avaliação diagnóstica final.

Tabela 14
Avaliação diagnóstica final: Produção de texto

ALUNO	SOM /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC e S	SOM /z/ com Z, S e X	SOM /S/ Com X, CH	SOM /g/ com G ou J	Emprego do H no início da palavra
Aluno 1	+	+	+	+	+
Aluno 2	+	+	+	+	+
Aluno 3	+	+	+	+	+
Aluno 4	+	+	+	+	+
Aluno 5	+	+	+	+	+
Aluno 6	-	-	+	+	+
Aluno 7	+	+	+	+	+
Aluno 8	+	+	+	+	+
Aluno 9	+	+	+	+	+
Aluno 10	-	-	+	+	+
Aluno 11	+	+	+	+	+
Aluno 12	+	+	+	+	+
Aluno 13	+	+	+	+	+
Aluno 14	+	+	+	+	+
Aluno 15	+	+	+	+	+
Aluno 16	+	+	+	+	+
Aluno 17	+	+	+	+	+
Aluno 18	+	+	+	+	+
Aluno 19	+	+	+	+	+
Aluno20	+	+	+	+	+
Aluno 21	+	+	+	+	+
Aluno 22	+	+	+	+	+
Aluno 23	+	+	+	+	+
Aluno24	+	+	+	+	+
Aluno 25	+	-	+	+	+
Aluno 26	+	+	+	+	+
Total de acertos	24	23	26	26	26
% de acertos	92%	88%	100%	100%	100%
Total de erros	2	3	0	0	0
% de erros	8%	12%	0%	0%	0%

Fonte: Adaptado de Silva, Morais e Melo (2007).

Tendo em vista os resultados apresentados anteriormente, passar-se-á em seguida às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, caracterizado por uma proposta de Plano Educacional de Intervenção, demonstrou, pelas análises dos dados coletados, combinadas e apoiadas pela fundamentação técnico-teórica inserida na sua contextualização, que o objetivo final preconizado foi atingido, uma vez que se tratava de propor uma forma alternativa de ensino-aprendizagem da Ortografia, cujo foco era o desenvolvimento efetivo das habilidades da escrita dos alunos que cursam o 9.º ano do Ensino Fundamental, analisando como a tecnologia móvel do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* pode contribuir para melhorar o ensino de Ortografia.

O problema de estudo que foi delineado em entender se é viável a criação de um ambiente novo de ensino-aprendizagem da Ortografia no Ensino Fundamental, com utilização do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*? A essa questão a resposta é que sim, pelas razões que ora são descritas.

Recuperando-se, brevemente, as etapas trabalhadas, verifica-se que, inicialmente foi feito o levantamento junto à turma do 9.º ano do Ensino Fundamental, das deficiências quanto ao nível ortográfico dos alunos, evidenciando que, inicialmente, no primeiro semestre de 2016, iniciou-se o Plano de Intervenção com as turmas do 9º ano cinza. No primeiro contato com os alunos, foi explorado o tema sobre a importância da escrita. Através de vídeos, músicas, imagens de placas e fachadas com desvios de grafia, os alunos puderam debater e se posicionarem de forma que chegassem à conclusão de que é muito importante saber escrever corretamente nos dias atuais, em que a tecnologia deixou que o som e a imagem tomassem conta da maioria de nosso tempo.

Diante disso, estabeleceu-se alguns módulos para que fossem seguidos no sentido de aprimorar o conhecimento ortográfico dos alunos. O intuito foi despertar o interesse dos pesquisados pela prática da escrita, avaliando, eles mesmos, a escrita de cada um e reconhecendo a importância de saber escrever nos dias de hoje.

Com esse fim, passou-se, além de avaliar os cadernos dos alunos, a serem propostas produções de textos e ditados, com destaque para as palavras de maior complexidade, as chamadas palavras especiais.

Logo após esse primeiro contato, iniciou-se então a coleta de dados, que compôs o *corpus* desta pesquisa. Foi feita uma avaliação em duas etapas, a primeira com coletas de dados, através da análise da escrita nos cadernos e através das produções de texto. Na segunda etapa, foi aplicado um ditado com 60 palavras, que segundo Silva, Morais e Melo (2007), geram dúvidas quanto à sua correta Ortografia.

A primeira etapa da avaliação diagnóstica foi bastante proveitosa porque chegou-se à conclusão de que analisar os cadernos dos alunos é uma excelente oportunidade de se “garimpar” desvios ortográficos, tendo em vista que os cadernos se compõe de escrita cuja maior finalidade para esta produção científica seja a evidência do modo com que os alunos escrevem, mesmo que estes estejam transcrevendo do quadro-negro, a escrita muitas vezes traz desvios que ainda não foram superados pelo educando. Dessa forma, pauta-se o presente trabalho, também, nos desvios ortográficos encontrados nos cadernos dos alunos.

Já na produção de texto, encontrou-se um número maior de desvios ortográficos. Mas, foi no ditado objetivo, com as 60 palavras selecionadas no grupo de irregularidades ortográficas, é que se observou uma amostra mais apurada dos desvios de escrita dos alunos, os quais demonstraram ter bastantes dificuldades.

Após o desenvolvimento de todos os módulos, passa-se à etapa final, que foi a produção de texto e uma revisão de palavras especiais por meio de um novo ditado, contendo 30 palavras que constavam no ditado anterior de 60 palavras.

Nessa perspectiva, o resultado foi satisfatório, haja vista que os erros ortográficos reduziram, de forma considerável, levando a autora do presente PEI a refletir e responder ao problema de estudo, afirmando que a criação de um ambiente novo de ensino-aprendizagem da Ortografia no Ensino Fundamental, com utilização do celular e do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, é viável e produtivo.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar que a inserção do celular em sala de aula e da interface *Whatsapp*, com o objetivo de melhorar a aprendizagem ortográfica dos alunos, é um desafio constituído de barreiras impostas pela tradição educacional. É um trabalho que exige ousadia do professor, e também determinação.

No entanto, a tecnologia está pronta e presente na vida de todos, sobretudo no cotidiano destes jovens educandos. Assim, porque não adequar o celular para fins educativos?

Por resultado dessa experiência e, para além dos resultados positivos alcançados, outros resultados se fizeram presentes. Um é que a literatura educacional vem crescendo a respeito de trabalhos sobre esse mesmo assunto. O outro, que foi a sensação de melhora da inter-relação professor-aluno e, conseqüentemente, do ensino-aprendizagem, pois durante as avaliações concretizadas, a simples inserção do celular e do *Whatsapp* na sala de aula já provocou entusiasmo.

Esta experiência, conclui-se, trouxe conseqüências surpreendentes, não apenas pela avaliação realizada, mas pelo fato de que os alunos, após algumas aulas experimentais, passaram a expor suas opiniões e a perceber a necessidade que tem de aprender a boa Ortografia e que a boa Ortografia não é apenas um conteúdo escolar, mas uma habilidade que cada um deles deverá demonstrar, durante toda a vida, ao explicitar sua voz, através do seu discurso escrito.

REFERÊNCIAS

ABREU, Adriana Rodrigues de; NÓBREGA, Adriana Nogueira Accioly. Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. **Linguagem em (Dis)curso– LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 285-302, maio/ago. 2015.

ALBUQUERQUE, Guiomar Silva de. Avaliação de linguagem no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: CAPOVILLA, Fernando César; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do. **Temas multidisciplinares de neuropsicologia& aprendizagem**. São Paulo: Robe Editorial, 2004.

ALCÂNTARA, Carlos Augusto Almeida; VIEIRA, Anderson Luiz Nogueira. **Tecnologia móvel: uma tendência, uma realidade**. Disponível em: <<https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1105/1105.3715.pdf>> Acesso em: 19 jul.2016.

ALVARADO, Maite. **O leitorão: jogos para despertar leitores**. São Paulo: Ática, 2000.

ANDRADE, Antonio Carlos Siqueira de. A Língua Portuguesa em questão. In: ANDRADE, Antonio Carlos Siqueira de (Cont.). **Metodologia de ensino e estágio de língua portuguesa I**. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 2008. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/letras/ingles/4_periodo/Metodologia_Ensino_Estagio_Lingua_Portuguesa_I.pdf> Acesso em: 15.Dez.2016.

ANDRÉ, Maria Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus: 1995.

BARSANO, Paulo. **Imagem do Livro didático**. Maio/2014. Disponível em: <<http://paulobarsano.blogspot.com.br/2014/05/livro-didatico-de-poluicao-ambiental-e.html>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14ª edição. São Paulo: Saraiva 2008.

BOTTÉRO, Jean Botero; MORRISON, Ken. **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Reforma Ortográfica Guia de Bolso**. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**. Brasília: Ministério da Educação –Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008.** Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Brasília/DF: D. O. U., 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 54, de 18 de abril de 1995.** Aprova o texto do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Brasília/DF: Secretaria de Informação Legislativa. 1995.

BUESCU, Helena C.; ROCHA, Maria Regina; MAGALHÃES, Violante F. **Metas Curriculares de Português.** Ensino Básico. O domínio da Leitura e Escrita. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/1_ciclo_leitura_escrita.pdf> Acesso em: 25 set.2016.

CAGLIARI, GladisMassini; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. São Paulo: FAPESP, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CANTINHO DA EDUCAÇÃO. **Curiosidade sobre os refrigerantes.** Mar./2010. Disponível em: <<http://drika-cantinhodaeducacao.blogspot.com.br/2010/03/curiosidades-textos.html>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Leitura e escrita:** processos e desenvolvimento. Em Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **O Sistema de Escrita da Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/palestras_do_pnaic/sistema_escrita_gilcinei_teodoro_jun_2013.pdf> Acesso em: 15 set.2016.

DIÁRIO DO SERTÃO. **Harmonia conjugal.** Disponível em: <<http://www.diariosertao.com.br/coluna/harmonia-conjugal>>. Acesso em 26 nov. 2015.

DICIO. Harmonia. **Dicionário Online** de Português. Disponível em: <<http://aoprofessor.blogspot.com.br/p/atividades-4-ano.html>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée, GUESPIN, Louis, MARCELLESI, Cristiane, MARCELLESI, Jean Baptiste; MEVEL, Jean Pierre. **Dicionário de Linguística.** São Paulo: Cultrix, 2014.

DUTRA, Guilherme Braga. **A problemática do uso de celular em uma Escola Pública e uma Privada no Ensino Médio do Município de Guaratuba – PR**. Matinhos: Universidade Federal do Paraná – UFPR – Setor Litoral, 2014.

ESTADÃO. **Imagem do Congresso Nacional**. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/a-educacao-no-seculo-21/educacao-a-distancia-no-congresso-nacional/>>. Acesso dia:26 mar. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. Rio de Janeiro: Contexto, 2000.

FARIA, Iara Rosa; BOTELHO, Amanda Ribeiro. **Consciência fonológica e Sistema Braille: reflexões sobre o tratamento da Ortografia**. In: DÍAZ, Félix., et al., (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 117-126.

FERREIRA, Eduarda; TOMÉ, Irene. Jovens, Telemóveis e Escola. **Educação, formação & Tecnologias**. n. (extra), p. 24-34, 2010. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/>> Acesso em: 22 set.2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Formato digital**. 2009. Provedor: UOL. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br/>> Acesso em: 26 mar.2016.

GHISLENI, Maria Inês Werlang. **A redescoberta da memória: a memorização como estratégia para a compreensão textual**. [Dissertação de Mestrado em Letras]. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GREEN, Hannah; HANNON, Celia. **Their Space: Education for a digital generation**. 2007. Disponível em: <<http://www.demons.co.uk/files/their%20space%20-%20web.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

HIPÓCRATES. **Charge: insegurança**. Disponível em: <www.hipocrates.com.br> Acesso em: 16 maio de 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação. Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista**. 10. ed. Porto Alegre: Revistas Educação e Realidade, 1993.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Tradução de Antônio Estevão Allgayer e Fernando Becker. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização: Dilemas da Prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1986.

LELOCA. **O mundo de Leloca** – Atividades com tirinhas – Ortografia x e ch. Disponível em: <<http://www.leloca.com.br/atividades-com-tirinhas-Ortografia-x-e-ch/>>. Acesso em 26 mar. 2016.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 11.ed. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

MARGUTTI, Paulo. **Técnicas de leitura dinâmica**. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~margutti/Leitura%20Din%E2mica.pdf>> Acesso em: 21 set. 2016.

MATLIN, Margaret W. **Psicologia Cognitiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de, (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENEZES, MindéBadauy de; RAMOS, Wilsa Maria (orgs.). **Livro de estudo**. Coleção Proinfantil, módulo 1, vol. 1. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/proinfantil/proinfantil_livro1_modulo1unidade8.pdf> Acesso em: 09 set.2016.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. **Lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002**. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 2002.

MIRANDA, Ana Ruth Moreco. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: LEFFA; Vilson; ERNST, Aracy. **Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012.

MOLLICA, Maria Cecilia de Magalhães; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (orgs.). **Alfabetização e letramento**. Profletras. Abr./2015. Disponível em: <https://profletrasuefs.files.wordpress.com/2015/04/e-book_volume-1-final.pdf> Acesso em: 07 out.2016.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da Ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**, 2008. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, Vasco, PIMENTA, Hilário. **Gramática de Português**. 3º Ciclo de Ensino Básico / Ensino Secundário. Portugal: Porto Editora, 2011. Disponível em: <<http://fliphtml5.com/dkln/wmll/basic/301-350>> Acesso em: 13 ago.2016.

MORETTO, Talita. **Comunicação interrompida. É proibido usar celular**. Disponível em: <http://neteducacao.com.br/noticias/home/comunicacao-interrompida-e-proibido-usar-celular>. Acesso em: 25 fev.2016.

NIEMANN, Flávia de Andrade; BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática**. UPF, IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/ampedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>> Acesso em: 03 out.2016.

NOGUEIRA, Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. **O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky**. VI FIPED – Fórum Internacinal de Pedagogia. Santa Maria/RS. 30 jul./01 ago., 2014.

OBLINGER, Diana. The Nest Geration of Educational Engagement. **Journal of Interactive Media in Education**. Special Issue on the Educational Semantic. 2004. Disponível em: <<http://www-jime.open.ac.uk/2004/8/oblinger-20048.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. São Paulo: Atlas, 2006.

OLSON, David R.; TORRANCE, NANCY. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PAULA, Orlando de. *O discurso de formandos do Curso de Letras: “falta coesão, falta coerência no texto de uma menina de 10 anos!”*. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 11, n. 4, p.444-456, out./dez. 2014.

PENKAL, Loreni Loregian; ÂNGELO, Cristiane M. P. **Intervenções significativas no ensino-aprendizagem da Ortografia**. [Tese de Doutorado em Linguística]. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2004.

PEREIRA, Ângela Maria de Almeida; ALVES, Thelma Panerai. **Usos do Google Drive e do Whatsapp em sala de aula**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Uso%20do%20Google%20Drive.pdf>> Acesso em: 23 set. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação no espírito da excelência e do êxito escolares**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. **Saber Viver a Linguagem: um desafio aos problemas de literacia**. Porto: Porto Editora, 1998.

QUEIROZ, Rita de Cássia R. de. **A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf> Acesso em: 03 out.2016.

RAMOS, Deborah. **O que é disOrtografia**. Disponível em: <<http://www.deborahramos.com/artigos/o-que-e-disOrtografia/>> Acesso em: 07 out. 2016.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 11-23.

RODRIGUES, Daniele Mari de Souza Alves. **O uso do celular como ferramenta pedagógica**. [Dissertação de Especialização em Mídia na Educação]. Porto Alegre/RS: 2015.

SACCOL, Amarolinda Z.; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge Luis Victória. **M-learning e U-learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua**. 1. ed. São Paulo: Pearson Education, 2011.

SANTOS, Cristiane Silveira dos. **Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de KarmiloffSmith (1994).2015**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

SILVA, Alexandro da; ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de Melo. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Marinalva Freire da. **A Ortografia lusofônica: breve histórico**. InfSoc Est. v. 4, n. 1, pp. 85-89, 1994.

SILVA, Marley Guedes da. **O uso do aparelho celular em sala de aula**. Macapá: Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, 2012.

SOUZA, Tereza Videira Rocha; RODRIGUES, Maria Elizabeth; BEGHELLI, Regina Lúcia Meireles. **Ortografia**. Vol. 6. Jun./2015. Disponível em: <<http://dicasdiariasdeportugues.com.br/wp-content/uploads/2015/06/03.pdf>> Acesso em: 07 set. 2016.

SOUZA, Vera Lúcia de; MATTOS, Irene Badaró; SARDINHA, Regina Lúcia Lemos Leite; ALVES, Rodolfo Carlos Souza. **Gestão de desempenho**. Série Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

TEMPO AGORA. **Imagem da Previsão do tempo**. Disponível em: <<http://www.tempoagora.com.br/videos/previsao-do-tempo-29022016-com-frente-fria-sensacao-de-calor-diminui/>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

TRAVAGLIA, Luis Carlos; COSTA, Silvânia Almeida, Z. **A aventura da linguagem – 5º ano**. 2ª edição, Belo Horizonte, Dimensão, 2008.

TUFANO, Douglas. **Guia prático da Nova Ortografia: saiba o que mudou na Ortografia brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

UNESCO Publications, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France. Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2016.

UNIVERSAL. **Chicago ao entardecer**. Site G1 Globo.com/matéria. Disponível em: <<http://universal.globo.com/programas/chicagopd/materias/conheca-a-cidade-de-chicago-pd.html>>. Acesso em 26 nov. 2015.

VERÍSSIMO, Érico. **Olhai os lírios do campo**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

VIGNOLI, R. G.; BORTOLIN, S. A biblioteca escolar e as mediações com a geração pulegar. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 45-59, 2014.

VILAS BOAS, Heloisa. **Alfabetização: outras questões, outras histórias**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VROOM, Vítor H. **Gestão de pessoas, não de pessoal**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

WIKIBOOKS. **Português/Ortografia/Escrita**. Disponível em: <<https://pt.wikibooks.org/wiki/Portugu%C3%AAs/Ortografia/Escrita>> Acesso em: 12 out.2016.

ZAMPIERE JÚNIOR, Paulo Roberto. **Produção escrita**: desafios da correção – (Des)focar a gramática tradicional? Dissertação [Mestrado em Letras]. Três Lagoas/MS: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2015.

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

ZORZI, Jaime Luiz. Desvios na Ortografia. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto, BEFILOPES Débora Maria, LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. (orgs.). **Tratado de fonologia**. São Paulo: Roca; 2005. cap. 68. p. 878-891.

APÊNDICE

Apêndice A: Termo de consentimento¹⁰

Eu, _____ responsável pelo aluno(a) _____ dou meu consentimento para a utilização da produção escrita do meu filho(a) em trabalho de pesquisa sociolinguística, assinalando que meu nome e meus dados pessoais não serão divulgados.

Montes Claros – MG, _____ de _____ de 2016.

Assinatura

¹⁰Fonte: Mota (2008) – Adaptado pela autora.

Apêndice B: A importância da Escrita

E. E. BEATO JOSÉ DE ANCHIETA
LÍNGUA PORTUGUESA
PROF.^a DINAH DE ÂNGELIS

MÓDULO 2

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

Vamos ler e ouvir a música “Linhas tortas” de Gabriel O Pensador.

Linhas Tortas

Gabriel – O pensador

Alguns às vezes me tiram o sono, mas não me tiram o sonho
Por isso eu amo e declamo, por isso eu canto e componho
Não sou o dono do mundo, mas sou um filho do dono
Do verdadeiro Patrão, do verdadeiro Patrono
- E aí, Gabriel, desistiu do cachê?
- Cancelei um trabalho aí pra não me aborrecer.
- Explica isso melhor, o que foi que você fez?
- Tá tudo bem, eu explico pra vocês:
Tudo começou na aula de português
Eu tinha uns cinco anos, ou talvez uns seis
Comecei a escrever, aprendi a Ortografia
Depois as redações, para a nossa alegria
Professora dava tema-livre, eu demorava
Pra escolher um tema, mas depois eu viajava
E nessas viagens, os personagens surgiam
Pensavam, sentiam, choravam, sorriam
Aí a minha tia-avó, veja só você
Me deu de aniversário uma máquina de escrever
Eu me senti um baita jornalista, tchê
Que nem a minha mãe, que trabalhava na Tv
Depois, já aos quinze, mas com muita timidez
Fiquei muito sem graça com o que a professora fez
Ela pegou meu texto e leu pra turma inteira ouvir
Até fiquei feliz mas com vontade de fugir
Então eu descobri que já nasci com esse problema
Eu gosto de escrever, eu gosto de escrever, crer ver
Ver, crer, eu gosto de escrever e escrevo até poema

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
 Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
 Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
 Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

- Ih, pensador, isso é grave, hein!
 É, vovó dizia que eu já escrevia bem
 Tentei me controlar, me ocupar com um esporte
 Surf, futebol, mas não era o meu forte
 Um dia eu fiz uns raps e achei que tava bom
 Me batizei de Pensador e quis fazer um som
 Ficar famoso e rico nunca foi minha meta
 Minha mãe já era isso, eu só queria ser poeta
 Meu pai, um homem sério, um gaúcho de Poa
 Formado em medicina, não podia acreditar
 Ao ver o seu garoto Gabriel
 Com um fone nos ouvidos viajando com a caneta no papel
 - O que você tá fazendo? Vai dormir, moleque!
 - Ah, pai, peraí, eu só tô fazendo um rap!
 Ninguém sabia bem o que era, mas eu tava viciado naquilo
 E viquei uma galera!

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
 Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
 Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
 Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão

Não tô vendendo crack, não tô vendendo pó
 Não tô vendendo fumo, não tô vendendo cola
 Mas muitos me disseram que o que eu faço é viciante
 E vicia os estudantes quando eu entro nas escolas
 Sementes do que eu faço, já não sei se é bom ou mau
 Mas sei que muito aluno começa a fazer igual
 Escrevendo poemas, escrevendo redações
 Fazendo até uns raps e umas apresentações
 Me lembro dos meus filhos e a saudade é cruel
 Solidão me acompanha de hotel em hotel
 Casamento acabou, eu perdi na estrada
 O amor que ainda tenho é o amor da palavra
 É falar e cantar, despertar consciências
 Dediquei a vida a isso e maior recompensa
 É servir de referência pra quem pensa parecido
 Pra quem tenta se expressar e nunca é ouvido
 É olhar pra minha frente e enxergar um mar de gente
 E mergulhar no fundo dos seus corações e mentes
 É esse o meu mergulho, não é o do Tio Patinhas
 É esse o meu orgulho, escrever as minhas linhas
 Eu escrevo em linhas tortas, inspirado por alguém
 Que me deu uma missão que eu tento cumprir bem
 Escuto os corações, como um cardiologista

Traduzo o que eles dizem como faz qualquer artista
 Que ganha o seu cachê, que é fruto do trabalho
 De cigarra e de formiga, e eu não sei o quanto eu valho
 Mas eu sei que quando eu ganho, divido e multiplico
 E quanto mais eu vou dividindo, mais fico rico
 Rico da riqueza verdadeira que é de graça
 Como um só sorriso que ilumina toda a praça
 Sorriso emocionado de um senhor experiente
 Em pé há duas horas debaixo do sol quente
 Ouvindo os meus poemas em total sintonia
 Eu sou ele amanhã, e hoje é só poesia.

Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
 Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso

RESPONDA

Após ouvir, ler e cantar a música “Linhas Tortas” de Gabriel – O pensador, responda as questões propostas, fazendo uma reflexão de suas respostas e das respostas dos colegas.

- 01.** Em torno de qual **assunto** gira a história?
- 02.** O autor conta algo pessoal ou alheio (de outra pessoa)? **Justifique** com trechos da letra.
- 03.** Que pessoas influenciaram a vida do autor no que diz respeito à sua escrita? **Descreva** algumas situações.
- 04.** O autor diz que nasceu com um problema, que gosta de **escrever**, **ver** e **crer**. Qual a relação entre essas três atividades?
- 05.** Ao lermos a canção, vemos que o autor trata sobre a poesia e a arte de escrever. Mas não só o conteúdo traz isso, a forma e a escrita da música também. Aponte recursos poéticos presentes na música, como **rimas** ou **figuras de linguagem**.
- 06.** Durante a música, o autor fala sobre seus anseios e desejos. Qual o maior **desejo** do poeta? Do que ele tem **medo**?
- 07.** Escreva um parágrafo, no verso da folha, contando um de seus sonhos. (5 linhas).

Apêndice C: Como anda a minha escrita?

**E. E. BEATO JOSÉ DE ANCHIETA
LÍNGUA PORTUGUESA
PROF^a DINAH DE ÂNGELIS**

MÓDULO 3**COMO ANDA A MINHA ESCRITA?****TESTE**

Questão 1 – Leia o texto abaixo, marcando o tempo em seu relógio.

Bom tempo, sem tempo

Não chovia, meses a fio. Ou chovia demais. As plantas secavam, os animais morriam, os moradores emigravam. As plantas submergiam, os animais morriam, as pessoas não tinham tempo de emigrar. Assim era a vida naquele lugar privilegiado, onde medrava tudo para todos, havendo bom tempo. Mas não havia bom tempo. Havia o exagero dos elementos.

O mágico chegou para reorganizar a vida, e mandou que as chuvas cessassem. Cessaram. Ordenou que a seca findasse. Findou. Sobreveio um tempo temperado, ameno, bom para tudo, e os moradores estranharam. Assim também não é possível, diziam. Podemos fazer tantas coisas boas ao mesmo tempo que não há tempo para fazê-las. Antes, quando estiava ou chovia um pouco, isto é, no intervalo das grandes enchentes ou das grandes secas, a gente aproveitava para fazer alguma coisa. Se o sol abrasava, podíamos fugir. Se a água vinha em cata-dupa, os que escapavam tinham o que contar. Quem voltasse do êxodo vinha de alma nova. Quem sobrevivesse à enchente era proclamado herói. Mas agora, tudo normal, como aproveitar tantas condições estupendas, se não temos capacidade para isto? Queriam linchar o mágico, mas ele fugiu a toda.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*.

Questão 1 – Quantas palavras desse texto você conseguiu ler em um minuto?

- a) Menos de 50 palavras;
- b) Entre 50 e 70 palavras;
- c) Mais de 75 palavras.

Questão 2 – Quando você escreve um texto, você comete erros de Ortografia?

- A) Nenhuma vez;

- B) Algumas vezes;
- C) Muitas vezes;

Questão 3 – Você acha importante escrever sem cometer “erros” de Ortografia?

- A) Para mim, tanto faz;
- B) Não acho importante escrever corretamente;
- C) Acho muito importante escrever corretamente;

Questão 4 – Você se lembra de um famoso personagem das revistas em quadrinhos chamado “Cebolinha”? Me responda: De que cor são as suas roupas?

- A) Não me lembro;
- B) Verde e preto;
- C) Amarelo e marrom;

Questão 5 – Você acredita que o aparelho celular pode ser usado na escola como ferramenta de ensino/aprendizagem?

- A) Não, pois os alunos não saberiam usar o celular para estudar;
- B) Sim, o celular pode ser uma excelente ferramenta de ensino/aprendizagem na escola;
- C) Não sei opinar sobre essa questão;

Questão 6 – Você tem aparelho celular? () sim () não

Questão 7 – Durante quanto tempo você faz uso do aparelho celular por dia?

- A) Fico o dia inteiro e a noite também;
- B) Fico apenas algumas horas por dia;
- C) Os meus pais não permitem que uso celular;

Questão 8 – De que maneira você mais usa o seu celular?

- A) Uso para conversar com os amigos e familiares;
- B) Uso para ouvir música e assistir a filmes;
- C) Para mandar mensagens pelo WhatSapp;

Questão 9 – Você possui WhatSapp? Qual é o seu número de WhatSapp?

Apêndice D: Ditado de palavras especiais

**E. E. BEATO JOSÉ DE ANCHIETA
LÍNGUA PORTUGUESA
PROF^a DINAH DE ÂNGELIS**

MÓDULO 4- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: PONTO DE PARTIDA. (PARTE I)

DITADO DE PALVRAS “ESPECIAIS”

- 1- Prestem bem atenção nas palavras ditadas. Se ao ouvir a palavra, você não tiver seguro de como a escreve corretamente, você **NÃO DEVE** escrevê-la. Nesse caso, você deverá colocar um traço no espaço e seguir para a próxima palavra. Não se preocupe: no final deste projeto, você terá muitas melhoras com a escrita.

1 -	31 -
2 -	32 -
3 -	33 -
4 -	34 -
5 -	35 -
6 -	36 -
7 -	37 -
8 -	38 -
9 -	39 -
10 -	40 -
11 -	41 -
12 -	42 -
13 -	43 -
14 -	44 -
15 -	45 -
16 -	46 -
17 -	47 -
18 -	48 -
19 -	49 -
20 -	50 -
21 -	51 -
22 -	52 -
23 -	53 -
24 -	54 -
25 -	55 -
26 -	56 -
27 -	57 -
28 -	58 -
29 -	59 -
30 -	60 -

- A) Quantas palavras você escreveu corretamente? _____
B) Quantas palavras você deixou de escrever? _____

Apêndice F: Avaliação Final: Ponto de chegada

**E. E. BEATO JOSÉ DE ANCHIETA
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFª DINAH DE ÂNGELIS**

**MÓDULO 7
AVALIAÇÃO FINAL: PONTO DE CHEGADA.
(PARTE I)**

DITADO DE 30 PALAVRAS “ESPECIAIS”

- 1 - Prestem bem atenção nas palavras ditadas. Se ao ouvir a palavra, você não tiver seguro de como a escreve corretamente, você **NÃO DEVE** escrevê-la. Nesse caso, você deverá colocar um traço no espaço e seguir para a próxima palavra. Não se preocupe: você já alcançou muitos avanços em sua escrita.

1 -
2 -
3 -
4 -
5 -
6 -
7 -
8 -
9 -
10 -
11 -
12 -
13 -
14 -
15 -
16 -
17 -
18 -
19 -
20 -
21 -
22 -
23 -
24 -
25 -
26 -
27 -
28 -
29 -
30 -

- A) Quantas palavras você escreveu corretamente? _____
B) Quantas palavras você deixou de escrever? _____

Apêndice G: Avaliação Diagnóstica: Ponto de Partida (Parte II)

**E. E. BEATO JOSÉ DE ANCHIETA
LÍNGUA PORTUGUESA
PROFª DINAH DE ÂNGELIS**

**MÓDULO 7
AVALIAÇÃO FINAL: PONTO DE CHEGADA.
(PARTE II)**

PRODUÇÃO DE TEXTO



Faça uma carta ao presidente Temer, falando sobre a insegurança do povo brasileiro e sugerindo providências.

Fonte: www.hipocrates.com.br

ANEXO

Anexo I – Atividade móvel



Fonte: UNESCO – Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel