



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FRANCISCA CÁTIA DA SILVA GOMES ALCANTARA

**DESVIOS ORTOGRÁFICOS RECORRENTES NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º
ANO E SUA CORRELAÇÃO COM O ENSINO DA ORTOGRAFIA NOS ANOS
INICIAIS**

**FORTALEZA
2023**

FRANCISCA CÁTIA DA SILVA GOMES ALCANTARA

DESVIOS ORTOGRÁFICOS RECORRENTES NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO E
SUA CORRELAÇÃO COM O ENSINO DA ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A319d Alcantara, Francisca Cátia da Silva Gomes.

Desvios ortográficos recorrentes na escrita de alunos de 6º ano e sua correlação com o ensino da ortografia nos anos iniciais / Francisca Cátia da Silva Gomes Alcantara. – 2023.
217 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior.

1. ortografia. 2. desvios ortográficos. 3. reflexão. 4. ensino. 5. caderno pedagógico. I. Título.
CDD 400

FRANCISCA CÁTIA DA SILVA GOMES ALCANTARA

DESVIOS ORTOGRÁFICOS RECORRENTES NA ESCRITA DE ALUNOS DE 6º ANO E
SUA CORRELAÇÃO COM O ENSINO DA ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras (Profletras), da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 19/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Aurea Suely Zavam
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio, minha fortaleza, pela dádiva da vida e por estar todos os dias ao meu lado, me dando forças para enfrentar os obstáculos.

Aos meus filhos Karol e Kayo, que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões e compreenderam a minha ausência, me incentivando sempre.

Ao meu esposo Erivaldo, pelo incentivo e apoio incondicional, sem ele eu não teria conseguido.

À minha mãe, minha base, responsável por tudo que conquistei e me tornei.

Às minhas irmãs, meus amores, minhas amigas, companheiras em todos os momentos da minha vida.

Ao meu amigo Raimundo José, ontem meu aluno e hoje meu mestre, por sua preciosa colaboração e apoio durante a realização deste trabalho.

À minha amiga Valdenice, pela sua valiosa contribuição.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Lima Manguiera Júnior, primeiramente por aceitar o convite para ser meu orientador, por ter sido uma ajuda mais que adequada na orientação, conduzindo com sabedoria, serenidade e extrema competência, e por todas as palavras de incentivo que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

As Profas. Dras. Áurea Zavam e Silvana Militão, pelas valiosas contribuições na qualificação desta pesquisa e à prof^a Dra. Luciani Tenani por aceitar fazer parte da minha banca de defesa.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelo conhecimento compartilhado por meio de aulas ministradas com dedicação e competência, contribuindo, assim, para meu crescimento como docente.

Aos meus queridos colegas da turma VII, pelo companheirismo ao longo do curso.

Aos gestores, professores e coordenadores da escola onde realizei esta pesquisa por colaborarem prontamente.

Não te mandei eu? Esforça-te e tem bom ânimo. Não te apavores, porque o Senhor, o teu Deus, é contigo por onde quer que andares.
(Js, 1:9)

RESUMO

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde a escrita é amplamente valorizada. Dominar a escrita conforme as convenções ortográficas é um fator essencial para que o cidadão conquiste sua ascensão acadêmica e profissional. Dessa forma, é papel da escola promover essa aprendizagem. É comum estudantes alcançarem níveis altos de aprendizagem apresentando dificuldades ortográficas que já deveriam ter sido superadas nos anos iniciais de ensino. Frente ao exposto, esta pesquisa assumiu como objetivo geral investigar, nos anos iniciais do ensino fundamental, as abordagens relativas aos desvios ortográficos mais recorrentes na produção de alunos do 6º ano, sendo eles: o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo; a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/, e a concorrência de grafemas para marcar a nasalização. Para investigar como se dá o ensino ortográfico nos anos iniciais, em especial desses três casos de desvio, analisamos os livros didáticos de 1º ao 5º ano da Coleção Ápis; realizamos entrevistas e questionários com docentes, tomando como base para a análise documentos oficiais como o PCN e a BNCC, além de autores como Moraes (1998; 2005; 2007), Cagliari (1999; 2005), Roberto (2006), entre outros que defendem um ensino reflexivo e sistemático da ortografia. No que se refere ao livro didático constatou-se que a coleção apresenta uma proposta metodológica que se baseia nos movimentos de reflexão e sistematização, salvo algumas exceções. Entretanto, a quantidade de atividades ortográficas é insuficiente para a consolidação das aprendizagens, principalmente no que se refere ao desvio identificado como mais recorrente, sobre o qual a coleção apresenta apenas duas atividades divididas em dois volumes. As entrevistas e questionários realizados com os professores revelaram que, embora esses profissionais estejam abertos a novas possibilidades de ensino, ainda se utilizam de métodos tradicionais. Dessa forma, conclui-se que a abordagem de ensino utilizada nos anos iniciais pode contribuir para a ocorrência dos desvios ortográficos identificados no 6º ano dos anos finais. Assim, como forma de contribuir para um ensino reflexivo e sistemático da ortografia, elaboramos um Caderno Pedagógico com o objetivo de auxiliar alunos e professores a superar as dificuldades ortográficas tratadas nesta pesquisa. O Caderno conta com vinte atividades, distribuídas da seguinte maneira: duas atividades introdutórias que têm a finalidade de refletir sobre as diversas situações de uso da língua, tomando como tema a variação linguística, o preconceito linguístico e a norma padrão; seis atividades para trabalhar o uso da letra <R> em final de verbos no infinito; seis atividades sobre o uso do <s>, envolvendo grafema e fonema e seis atividades que abordam a nasalização, com foco nas regularidades de uso do <m> antes

de <P> e e o uso de <am> e <ão> em formas verbais no pretérito e no futuro. O referido Caderno se baseia num ensino sistemático e reflexivo, o qual foi defendido ao longo desta dissertação e levou em consideração as dificuldades ortográficas identificadas nas turmas pesquisadas no contexto desta pesquisa.

Palavras-chave: ortografia; desvios ortográficos; reflexão; ensino; caderno pedagógico.

ABSTRACT

We live in a graphocentric society, where writing is widely valued. Mastering writing according to spelling conventions is an essential factor for citizens to achieve their academic and professional advancement. In this way, it is the role of the school to promote this learning. It is common for students to achieve high levels of learning with spelling difficulties that should have already been overcome in the initial years of teaching. In view of the above, this research assumed as a general objective to investigate, in the early years of elementary school, the approaches related to the most recurrent spelling inaccuracies in the written production of students of the 6th year, namely: the elision of <r> each end of verbs in the infinitive, the competition of graphemes to represent the voiceless alveolar fricative /s/, and the competition of graphemes to mark nasalization. To investigate how spelling is taught in the early years, especially these three cases of inaccuracies, we analyzed the textbooks from 1st to 5th grade of the Ápis series; we conducted interviews and administered questionnaires with teachers, using official documents such as the PCN and the BNCC as a basis for analysis, as well as authors such as Morais (1998; 2005; 2007), Cagliari (1999; 2005), Roberto (2006), among others who defend a reflective and systematic teaching of spelling. With regard to the textbook, we found that the series presents a methodological proposal that is based on reflection and systematization, with some exceptions. However, the amount of spelling activities is insufficient for the consolidation of learning, especially with regard to the inaccuracy identified as the most recurrent, on which the collection presents only two activities divided into two volumes. The interviews and questionnaires carried out with the teachers revealed that, although these professionals are open to new teaching possibilities, they still use traditional teaching methods. Thus, we concluded that the teaching approach used in the early years can contribute to the occurrence of spelling inaccuracies identified in the 6th year of the final years. Thus, as a way of contributing to a reflective and systematic teaching of spelling, we created a Pedagogical Workbook with the aim of helping students and teachers to overcome the spelling difficulties dealt with in this research. The Workbook has twenty activities, distributed as follows: two introductory activities that aim to reflect on the different situations of language use, taking linguistic variation, linguistic prejudice and standard norms as their theme; six activities to work on the use of the letter <R> at the end of verbs in the infinitive; six activities on the use of <s>, involving grapheme and phoneme, and six activities that address nasalization, focusing on the regularities of using <m> before <P> and and the use of <am> and <ão> in verb forms in the past and future tenses. The

aforementioned Workbook is based on a systematic and reflective teaching, which was defended throughout this dissertation and took into account the spelling difficulties identified in the groups surveyed in the context of this research.

Keywords: spelling; spelling inaccuracies; reflection; teaching; pedagogical workbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Metodologia para o ensino de Língua Portuguesa.....	47
Figura 2 - Práticas para o ensino de Língua Portuguesa.....	47
Figura 3 - Quadro de autoavaliação no final de cada unidade da coleção Ápis.....	72
Figura 4 - Exemplo 1: Atividade sobre o uso do <R> em coda final na coleção Ápis.....	82
Figura 5 - Exemplo 2: Atividade sobre o uso do <R> em coda final na coleção Ápis.....	83
Figura 6 - Exemplo 3: Atividade sobre o grafema/fonema /s/ na coleção Ápis.....	84
Figura 7 - Exemplo 4: Atividade sobre nasalização na coleção Ápis.....	86
Figura 8 – Exemplo 5: Atividade sobre nasalização com <n> ou <m> na coleção Ápis.....	87
Figura 9 – Exemplo 6: Atividade sobre o uso de -ão e -am em verbos na coleção Ápis.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regularidades morfofossintáticas do português.....	30
Quadro 2 - Principais casos de irregularidades, segundo Moraes (2005)	31
Quadro 3 - Concepções de ensino	32
Quadro 4 - Propostas do PCN para o trabalho com a ortografia	49
Quadro 5 - Habilidades para o ensino da ortografia nos anos iniciais	53
Quadro 6 - Proposta de produção textual	59
Quadro 7 - Enunciado da atividade ditado lacunado	60
Quadro 8 - Conteúdos referentes aos estudos linguísticos	74
Quadro 9 - Atividades relacionadas ao desvio: apagamento do <r> em coda final de verbo no infinitivo	79
Quadro 10 - Atividades relacionadas ao desvio: concorrência de grafemas para representar o fonema /s/	80
Quadro 11 - Atividades relacionadas ao desvio: concorrência de grafemas para representar a nasalização	81
Quadro 12 - Perfil dos professores	92
Quadro 13 - Atividade introdutória I do Caderno Pedagógico	103
Quadro 14 - Atividade introdutória II do Caderno Pedagógico	104
Quadro 15 - Atividade 1 do bloco 1 do Caderno Pedagógico	107
Quadro 16 - Atividade 2 do bloco 1 do Caderno Pedagógico	109
Quadro 17 - Atividade 3 do bloco 1 do Caderno Pedagógico	110
Quadro 18 - Atividade 4 do bloco 1 do Caderno Pedagógico	111
Quadro 19 - Atividade 5 do bloco 1 do Caderno Pedagógico	112
Quadro 20 - Atividade final do bloco 1 do Caderno Pedagógico	113
Quadro 21 - Atividade 1 do bloco 2 do Caderno Pedagógico	115
Quadro 22 - Atividade 2 do bloco 2 do Caderno Pedagógico	117
Quadro 23 - Atividade 3 do bloco 2 do Caderno Pedagógico	118
Quadro 24 - Atividade 4 do bloco 2 do Caderno Pedagógico	120
Quadro 25 - Atividade 5 do bloco 2 do Caderno Pedagógico	122
Quadro 26 - Atividade final do bloco 2 do Caderno Pedagógico	123
Quadro 27 - Atividade 1 do bloco 3 do Caderno Pedagógico	126
Quadro 28 - Atividade 2 do bloco 3 do Caderno Pedagógico	127
Quadro 29 - Atividade 3 do bloco 3 do Caderno Pedagógico	129

Quadro 30 - Atividade 4 do bloco 3 do Caderno Pedagógico	129
Quadro 31 - Atividade 5 do bloco 3 do Caderno Pedagógico	131
Quadro 32 - Atividade final do bloco 3 do Caderno Pedagógico	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantificação dos desvios mais recorrentes no ditado	60
Tabela 2 - Categorização e Quantificação dos desvios identificados nas produções textuais	63
Tabela 3 - Contabilização da ocorrência de desvios no ditado dirigido	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorização dos desvios ortográficos nas produções escritas	65
Gráfico 2 - Percentual dos desvios mais recorrentes nas produções escritas em relação ao total.....	66
Gráfico 3 – Percentual de ocorrência em relação à quantidade dos três desvios mais recorrentes	67
Gráfico 4 - Comparativo de porcentagem de desvios nas produções escritas e no ditado dirigido	71
Gráfico 5 - Aspectos da língua portuguesa mais trabalhados nas formações do município ...	93
Gráfico 6 - Base de planejamento das aulas de língua portuguesa	94
Gráfico 7 - Aspectos mais importantes na prática de produção textual na opinião dos docentes.....	95
Gráfico 8- Frequência com que são desenvolvidas as práticas de linguagem nas aulas de LP	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AL – Análise Linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação.

OCPMC – Orientações Curriculares Prioritárias do Município de Caucaia.

P – Professor(a)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

VC – Vogal - Consoante

CVC – Consoante - Vogal - Consoante

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.1 Ortografia: um breve histórico	26
2.2 Uma abordagem sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa	28
2.3 Uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia	31
2.4 Os desvios ortográficos	36
2.5 Classificação dos processos fonológicos, conforme Roberto (2016)	38
2.6 Classificação dos processos fonológicos segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)	41
2.7 A ortografia nos livros didáticos	43
2.8 A ortografia sob a ótica dos documentos oficiais	45
2.8.1 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN</i>	45
2.8.2 <i>A Base nacional Comum Curricular – BNCC</i>	51
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	55
3.1 Natureza da pesquisa	55
3.2 Contexto da pesquisa	57
3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados	58
3.3.1 <i>A abordagem ortográfica no livro didático</i>	61
3.3.2 <i>Questionário e entrevistas com professores de LP dos anos iniciais</i>	62
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS	63
4.1 Produções escritas	63
4.2 A abordagem da ortografia nos livros didáticos da coleção Ápis	71
4.3 O ensino da ortografia na prática docente	91
4.4 Caderno pedagógico	101
4.4.1 <i>Bloco 1: trabalhando o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo</i>	107
4.4.2 <i>Bloco 2: trabalhando a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/ e a letras <s> com som de /z/</i>	115
4.4.3 <i>Bloco 3: nasalização</i>	126
4.4.4 <i>Parte 3: sugestões de jogos ortográficos</i>	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A - PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	145

APÊNDICE B - DITADO DIRIGIDO	146
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO	148
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA	152
APÊNDICE E - DADOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	153
APÊNDICE F - CADERNO PEDAGÓGICO DE ATIVIDADES ORTOGRÁFICAS	163

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país rico em variedade linguística e é papel do professor de Língua Portuguesa proporcionar aos alunos condições de aprendizagem, de forma que eles possam reconhecer e respeitar tais variedades, visto que essas fazem parte da cultura linguística brasileira. É fundamental, porém, que os alunos compreendam que há uma variedade de prestígio que deve ser utilizada em determinados contextos mais formais e que a modalidade escrita deve seguir a norma ortográfica, tendo em vista que vivemos numa sociedade grafocêntrica. Soares (2003) assevera que as sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas nas quais a escrita é enormemente valorizada por estar profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural e social.

Cagliari (1996) afirma que a escola deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores diferentes aos diferentes modos de falar e que, embora baseados em preconceito, esses valores têm consequências políticas e sociais bastante relevantes para as pessoas. O autor destaca que o aluno deve aprender não só como funciona a língua e suas variedades, mas aprender a usá-la, sobretudo a variedade padrão.

Portanto, numa sociedade grafocêntrica como a brasileira, em que a escrita é amplamente valorizada e estimulada desde a alfabetização, é papel da escola sistematizar e estimular o ensino da ortografia em todos os níveis de ensino, já que nesse tipo de sociedade a qualidade do ensino é avaliada conforme o nível de leitura e escrita, o que supõe que alunos que apresentam menos desvios ortográficos estão recebendo um ensino de melhor qualidade e, conseqüentemente, terão melhores oportunidades de ascensão social.

A habilidade da escrita é considerada uma importante condição para a inclusão social e está intimamente relacionada ao sucesso escolar e profissional. O domínio da norma padrão possibilita que o aluno participe de forma mais ativa nas diversas interações sociais, além de proporcionar melhores condições e oportunidades, seja no ingresso de um trabalho, seja na universidade ou em qualquer outra prática social. Exemplo disso é o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que é uma porta de entrada para a Universidade e avalia em sua primeira competência o domínio da escrita ortográfica. Moraes (2018) afirma que a sociedade continuará exigindo dos usuários da escrita que escrevam segundo a norma, dentro da escola e em seu cotidiano fora da escola.

Penso que ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita (MORAIS, 2018, p. 32).

Assim, ao considerar a aquisição da linguagem escrita como um fator de inclusão social em sociedades letradas, compreendemos que nenhuma camada da sociedade pode ser excluída desse direito. Sendo a escola um lugar de inclusão social, responsável por promover o ensino da escrita, é, portanto, papel dos docentes de Língua Portuguesa desenvolver uma prática pedagógica mais sistemática e reflexiva que leve o aprendiz, considerando o fenômeno da variação linguística, a produções escritas que atendam a norma padrão, se assim a situação comunicativa exigir, para que, dessa forma, consiga “avançar em níveis de letramento que lhe propiciem apropriar-se de fato de todos os benefícios decorrentes do domínio da escrita” (ROBERTO, 2016, p.141).

Aprender a escrever é um processo complexo que passa pelo domínio do sistema alfabético, pela compreensão da relação grafema/fonema e também pela aprendizagem da norma ortográfica. Horta e Martins (2004) consideram a ortografia como um dos componentes da escrita e a definem como a codificação linguística em formas escritas que respeitam um contrato social já aceito e respeitado por todos. Tal definição revela o caráter convencional da ortografia, que tem como objetivo facilitar a compreensão entre os leitores de uma mesma língua, unificando as diferentes formas de falar. Para Cagliari (1992) e Moraes (2018), ainda que haja uma enorme variedade linguística utilizada pelos falantes de uma mesma língua e que essa faça parte da riqueza cultural da língua, é a ortografia que garante a unificação da língua.

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (MORAIS, 2018, p. 27).

Conforme os estudos de Almeida e Barros (2018), a ortografia não era ensinada até o final da década de 1980. A exigência dos professores pela escrita correta era baseada na memorização de uma lista de palavras e ditados que os alunos deveriam copiar repetidas vezes. Após 20 anos, ainda nos deparamos com práticas semelhantes a essas. É verdade que os casos de irregularidades da língua necessitam ser memorizados, contudo é necessário que se adotem metodologias mais adequadas que ultrapassem esses métodos antigos e mecânicos.

Reconhecemos que, nas últimas décadas, muitos estudos foram realizados na área da educação na tentativa de desenvolver habilidades de leitura e escrita, entretanto podemos perceber que, no que se refere ao ensino da ortografia, não foi dada a devida importância, o que nos permite ainda, muitas vezes, contemplar um ensino retrógrado, baseado em práticas

de memorização que não possibilitam um avanço na aprendizagem dos alunos em relação à escrita de textos. Segundo Moraes (2018) se o trabalho de reescrita e produção textual é essencial para que os alunos avancem em seus conhecimentos linguísticos, não se pode esperar que aprendam ortografia sozinhos ou com o tempo. O autor ressalta que é necessário que essas práticas ocorram simultaneamente, de modo a possibilitar que o aluno, ao produzir um texto, registre-o cada vez mais de forma correta.

Segundo o autor, grande parte das escolas continuam não definindo metas para o ensino da ortografia, usando-a, não como um objeto de ensino, mas de avaliação e verificação da aprendizagem. O autor, em sua pesquisa realizada com professores das antes denominadas 2ª, 3ª e 4ª séries, constata que quase 100% dos professores pesquisados adotavam o ditado como atividade preferida no ensino da ortografia, e que, após o ditado de pequenos textos ou lista de palavras, faziam a correção coletiva no quadro, propondo a repetição da palavra, cuja escrita não estava correta.

Diante dessa realidade, é importante que se proponham discussões que repensem o ensino da ortografia com o intuito de se criar uma nova cultura que priorize uma aprendizagem baseada na reflexão e compreensão da norma. Para isso, o ensino da ortografia precisa ser visto como um processo complexo que deve, sobretudo, ser compreendido pelos professores das séries iniciais, nas quais este processo se inicia. Roberto (2016) afirma que muitos professores perdem tempo corrigindo a forma de falar dos alunos, quando deveriam levar os alunos a refletir sobre as relações entre fala e escrita.

A autora defende que o ensino sistemático da norma ortográfica nos anos iniciais de escolaridade contribui para o letramento do aprendiz. Concordamos com as ideias da autora e acreditamos que o ensino da ortografia é um processo contínuo que se inicia na alfabetização, etapa em que se desenvolve a consciência fonológica dos alunos, conhecimento necessário para que alcancem níveis mais elevados de consciência, até chegar à consciência fonêmica.

Como bem pontua Soares (2014), a ortografia é um sistema de representação das palavras em escritas alfabéticas. Nesse sentido, compreendemos a ortografia como representações fonográficas regidas pela norma ortográfica do Português, que necessitam ser internalizadas pelos aprendizes de forma reflexiva, promovendo uma aprendizagem significativa.

Entendemos que, embora as pesquisas na área da ortografia tenham avançado nos últimos anos, ainda não se esgotaram as possibilidades de estudos sobre esse tema tendo em vista a sua importância no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim,

são necessários estudos e pesquisas com foco no ensino da ortografia que corroborem com o ensino de novas práticas e que possibilitem uma aprendizagem significativa, numa perspectiva reflexiva, que leve os aprendizes ao domínio da língua escrita e contribua para sua formação, não só como leitor, mas também como produtor de textos (MORAIS, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), as pesquisas na área da ortografia que objetivam investigar novas metodologias para esse ensino aumentaram a partir da década de 1990. Desde então, muitos trabalhos foram realizados com o objetivo de identificar, categorizar e explicar a ocorrência de erros ortográficos e sua motivação. Além desses, observa-se também a realização de estudos que apresentam propostas de atividades que visam a amenizar os problemas identificados como recorrentes na escrita de alunos.

Zanela (2010) realizou um estudo com 356 estudantes das turmas de 3º ao 8º ano de duas escolas (pública e privada) com o intuito de avaliar a aprendizagem dos alunos no que se refere às regras ortográficas. A autora constatou que, embora houvesse uma evolução na qualidade da escrita na passagem de uma série à outra, alguns estudantes continuavam cometendo erros elementares em séries mais avançadas, o que implica a realização de novas pesquisas que apontem uma proposta de intervenção em pontos específicos do ensino da ortografia.

Santos e Barreira (2012) apresentam uma pesquisa realizada com 22 alunos da 4ª série do ensino fundamental, que objetivou estudar a relação entre desempenho ortográfico e qualidade da transgressão intencional da norma ortográfica. Tal estudo evidenciou que há uma relação entre desempenho ortográfico, qualidade da transgressão e capacidade de explicitação das regras ortográficas. Resultados assim corroboram com as ideias de pesquisas anteriores como a de Moraes (2005), que sugere a existência de uma relação entre conhecimento explícito e norma ortográfica, contribuindo com a ideia de que aprender a escrever é um processo complexo e que o conhecimento da ortografia não é algo que a criança adquire espontaneamente, mas necessita de um ensino sistemático, explícito e reflexivo. A pesquisa aponta ainda a necessidade de estudos que foquem na aprendizagem da ortografia.

Santos (2019), em sua pesquisa sobre o ensino reflexivo da ortografia, a partir das dificuldades apresentadas na escrita ortográfica dos alunos, apresenta uma proposta didática por meio de oficinas com o intuito de atenuar os problemas encontrados. A autora se utiliza de estratégias e de métodos variados, buscando promover um ensino reflexivo, destacando a variação linguística, trazendo reflexões acerca do preconceito linguístico e relacionando esses temas ao ensino da ortografia. Em sua proposta, busca também ampliar a maneira de trabalhar

a ortografia apresentando-a como alternativa para que outros professores possam utilizá-la na realidade de seus alunos.

Assim como os estudos acima citados, são vários os estudos que se desenvolveram buscando, por meio dos desvios apresentados na escrita dos estudantes, propor metodologias que contribuam para um ensino reflexivo da ortografia. No entanto, as possibilidades não se esgotaram, tendo em vista que ainda há uma longa caminhada até se chegar a um ensino desejável que conceba a ortografia como um objeto de ensino e não como objeto de avaliação da escrita. Sobre o ensino da ortografia, Morais (2018) assevera que para ajudar nosso aluno a aprender a norma ortográfica precisamos antes de tudo compreender como esse objeto de conhecimento está organizado, além de saber como a criança reconstrói esse conhecimento em sua mente.

Dias e Ferreira (2015) abordam o ensino reflexivo da ortografia e observam que o professor de Língua Portuguesa, por desconhecer as diferenças entre o sistema alfabético-ortográfico e o fonológico, acaba causando transtornos na vida escolar do aluno. Morais (1998) já apontava para o mesmo pensamento quando afirmava que, quando conhece as motivações e organizações ortográficas, o professor pode ajudar os alunos na aprendizagem da escrita de modo mais eficiente. No entanto, não podemos deixar de considerar o fato de que os professores de Língua Portuguesa lotados nos anos iniciais são aqueles cuja formação é a Pedagogia, curso que, muitas vezes, não contempla de forma mais aprofundada os conhecimentos fonéticos e fonológicos necessários para a compreensão dos processos que influenciam na escrita dos aprendizes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o ensino da ortografia de forma contextualizada e afirma que a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável no processo de alfabetização (BRASIL, 2017). Assim, concordamos que o ensino da ortografia não pode ficar à margem da aprendizagem da escrita, mas estes devem estar intrinsecamente ligados, dada a sua relação de interdependência.

A maior parte das pesquisas referentes à aprendizagem da ortografia avalia os desvios ortográficos e suas motivações. Santos e Barrera (2012) dividem essas pesquisas em três categorias: as que avaliam os desvios e descrevem o desempenho ortográfico; as que investigam as relações entre competências cognitivas e aprendizagens; e aquelas que estudam o processo de aquisição de aspectos específicos.

Com o intuito de avançar nas pesquisas nessa área, extrapolamos as categorias observadas por Santos e Barreira (2012) quando nos propomos a investigar como o ensino da ortografia se dá nos anos iniciais e verificar de que forma esse ensino pode influenciar nos

desvios ortográficos recorrentes identificados na escrita de alunos do 6º ano de uma escola pública.

Tendo em vista a importância do ensino da ortografia na aprendizagem da escrita, nos propomos a investigar esse tema, visando a contribuir com as pesquisas nessa área. A motivação que desencadeou tal interesse, além das já citadas anteriormente, foi o fato de perceber, como professora de Língua Portuguesa dos anos finais, as dificuldades que os alunos apresentam no que se refere às normas de convenção da escrita. Com uma experiência de aproximadamente 20 anos lecionando nos anos finais do ensino fundamental, constato uma situação que se arrasta durante todos esses anos, e que, embora o ensino já tenha passado por diversas mudanças e várias pesquisas tenham sido realizadas nessa área, como já salientamos, é frustrante perceber a permanência da situação. Grande parte dos alunos chega aos anos finais apresentando dificuldades ortográficas cada vez mais recorrentes.

Essa não é uma realidade isolada, é um problema presente em grande parte das escolas do Brasil, o que mostra que é um fato que merece atenção. Os alunos chegam ao 6º ano dos anos finais apresentando desvios ortográficos recorrentes na escrita. Tal evento se configura como um problema a ser pesquisado, visto que o domínio da ortografia faz parte do conhecimento linguístico que o aluno deve adquirir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e produção textual, requisito básico para o sucesso escolar. Assim o problema que desencadeou esta pesquisa foi: Por que os alunos chegam aos anos finais do ensino fundamental apresentando em suas produções escritas desvios ortográficos que já deveriam ter sido superados nos anos iniciais?

Procuramos responder neste trabalho as questões que motivaram esse estudo, sendo elas:

- a) Quais são os desvios ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos do 6º ano?
- b) Como os desvios ortográficos mais recorrentes identificados na escrita dos alunos do 6º ano são abordados no livro didático dos anos iniciais?
- c) Como a ortografia é abordada nos documentos norteadores do ensino da língua portuguesa?
- d) Como os professores dos anos iniciais planejam e conduzem o ensino da ortografia nas suas aulas de Língua Portuguesa?
- e) Que tipo de atividade pode compor uma proposta didática para alunos do 5º ano que contribua para a redução dos desvios ortográficos recorrentes na escrita de alunos do 6º ano?

Para responder às questões acima citadas tomamos como objetivo geral investigar, nos anos iniciais do ensino fundamental, as abordagens relativas aos desvios ortográficos mais recorrentes na produção de alunos do 6º ano. Para alcançarmos esse objetivo desenvolvemos cinco objetivos específicos sendo eles:

- a) Identificar os desvios ortográficos mais recorrentes na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental;
- b) Avaliar como os livros didáticos adotados pela escola para os anos iniciais do ensino fundamental abordam o ensino ortográfico relacionado aos desvios mais recorrentes identificados nas produções de alunos do 6º ano;
- c) Identificar conceitos e abordagens da ortografia em documentos educacionais oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que subsidiem o ensino da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- d) Investigar como se dá o ensino da ortografia nos anos iniciais na prática, sob a visão dos professores dessa etapa de ensino;
- e) Elaborar uma proposta didática para alunos do 5º ano que contemple as questões ortográficas relacionadas aos desvios ortográficos mais recorrentes identificados na escrita dos alunos das turmas de 6º ano, bem como, possíveis lacunas encontradas na investigação do material didático.

Baseado no conceito de Roberto (2016), quando afirma a importância do ensino da ortografia se iniciar já nos anos iniciais de forma sistemática, este estudo tem por objetivo investigar como o ensino é abordado nessa etapa escolar, levando em conta os conteúdos contemplados no livro didático, as orientações no manual do professor e as metodologias utilizadas pelos docentes no ensino da ortografia. Propomo-nos, ainda, a identificar como esse ensino é abordado em documentos que dão subsídios ao ensino da língua, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Finalmente, objetivamos também elaborar uma sequência de atividades que contemple o ensino reflexivo dos desvios encontrados na escrita de alunos do 6º ano. Acreditamos que esta pesquisa nos dará condições de analisar se há uma coerência entre a proposta apresentada para o ensino, os conteúdos disponibilizados nos livros didáticos e a prática do professor.

A relevância desta pesquisa se dá pelo fato de não apenas identificarmos o problema e propormos uma solução, mas buscarmos compreender a sua raiz quando investigamos o ensino da ortografia em todas as etapas dos anos iniciais, até a chegada aos anos finais, tomando como base os recursos que permeiam esse ensino.

Esta pesquisa está ancorada na hipótese de que há uma estreita relação entre os desvios identificados na escrita de alunos no início dos anos finais e o tratamento que é dado ao ensino da ortografia, referente a esses desvios, nos anos iniciais. Tal premissa, se confirmada, nos dará abertura para uma nova pesquisa, que pode focar tanto na capacitação de professores de Língua Portuguesa como numa investigação com técnicas de testagem que verifiquem a hipótese aqui levantada, contribuindo para validação desta pesquisa e de outras nessa área.

Este estudo está pautado em uma abordagem qualitativa, apresentando alguns dados quantitativos. Utilizamos como parte dos procedimentos técnicos a pesquisa documental que se deu em documentos oficiais que norteiam o ensino como a LDB e a BNCC, e nos livros didáticos da coleção Ápis, que são os livros adotados pela escola para as turmas de 1º ao 5º ano. Realizamos ainda questionários e entrevistas com os professores de língua portuguesa atuantes nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e, por fim, elaboramos uma proposta didática com atividades sistemáticas e reflexivas para trabalhar os desvios mais recorrentes identificados nas produções textuais de alunos do 6º ano, dos quais podemos citar o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo, a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/, a concorrência de grafemas para representar a nasalização, a hipossegmentação e a aférese.

Além da introdução, esta dissertação compreende mais quatro partes. A primeira trata dos pressupostos teóricos e apresenta um breve histórico da ortografia, reflexões sobre o sistema ortográfico brasileiro, o ensino e aprendizagem da ortografia e os desvios ortográficos na visão de autores como Cagliari (1998, 1996, 1992, 2002) e Moraes (1998,2005,2007,2012,2018), assim como a orientação sobre o ensino da ortografia no PCN e na BNCC e como ela se configura no livro didático. Ela traz ainda a classificação dos processos fonológicos segundo Seara, Nunes e Lazzarotto Vulcão (2015) e Roberto (2016).

Na segunda parte apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, descrevendo todas as fases e etapas desse processo. A terceira parte trata da análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa. Ademais apresentamos as atividades propostas no Caderno Pedagógico elaborado, e por fim, retomamos as questões que motivaram este estudo, apresentando as reflexões e considerações finais com base na análise dos dados na quarta parte que compõe esta dissertação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No Brasil, há várias pesquisas desenvolvidas na área da escrita ortográfica. Para construir o referencial teórico deste trabalho, pesquisamos diversos estudos que apresentam o ensino da ortografia como tema central. Barbosa (2013), Bastos (2016), Carvalho (2020), Dias e Ferreira (2015), Freitas (2011), Lima (2014) e Santos (2019) descrevem e analisam as motivações dos processos fonológicos, investigam a natureza dos erros ortográficos e revelam um desconhecimento, embora parcial, por parte dos professores, no que se refere às relações existentes entre sistema fonológico e ortográfico e suas representações. Esses autores buscaram explicar as dificuldades ortográficas que surgem após o domínio do código alfabético, tanto para identificá-las, como para encontrar maneiras de facilitar a aquisição da linguagem escrita e, assim, contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem nessa área.

Outros autores se propuseram a pesquisar o ensino da ortografia nos livros didáticos. Araújo e Parisoto (2013), Cardoso (2017), Couto (2020), Silva (2010), Silva e Moraes (2005), Soares (2014), Tomasi e Corbari (2018) pesquisaram o ensino da ortografia tomando como base o livro didático com o objetivo de verificar a forma como é abordada a ortografia em coleções de livros didáticos para o ensino fundamental. Tais pesquisas defendem os pressupostos teórico-metodológicos por intermédio de autores como Cagliari (1998, 2002), Melo (2007) e Moraes (2005, 2012, 2018) entre outros que defendem a abordagem reflexiva do ensino da ortografia. Essas pesquisas buscam verificar se os materiais analisados trazem propostas de atividades no que se refere às regularidades e irregularidades numa perspectiva reflexiva ou se ainda apresentam atividades baseadas numa abordagem tradicional.

No que se refere à abordagem da ortografia em documentos norteadores, Almeida e Barros (2018) e Nascimento e Araújo (2018) apontam que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ortografia está contida no eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e, segundo esse documento, a aprendizagem da ortografia e da pontuação deve ser contextualizada no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os autores concluem que, no referido documento, algumas unidades temáticas, apesar de não estarem diretamente associadas à ortografia, trazem habilidades importantes para pensar no ensino da ortografia de uma forma reflexiva e dentro da classificação de Moraes (1998).

Os trabalhos acima citados contribuem de maneira significativa para as pesquisas acerca da ortografia, visto que são estudos que indicam que ainda existem lacunas no que se

refere a esse tema, resultando na necessidade de novas pesquisas nessa área. Enquanto os estudos já realizados, de um lado, apresentam análises e descrições dos erros ortográficos destacando as relações que motivam essa ocorrência, do outro, evidenciamos trabalhos que se detêm à análise da abordagem da ortografia em documentos norteadores e no livro didático de forma isolada. Nesse sentido, acreditamos que nosso trabalho pode contribuir com estas pesquisas já realizadas de forma a ampliar os estudos nessa área.

Nessa perspectiva, este estudo procura contribuir com essa discussão ao se propor a ir além dos trabalhos acima citados ao pesquisar como se dá o ensino da ortografia nos anos iniciais e se existe uma relação entre o ensino ortográfico nessa etapa e as dificuldades percebidas na escrita de alunos nos anos finais, o que aponta para um estudo que busca compreender o motivo da persistência do problema, propondo uma intervenção pedagógica que possa reduzi-lo. Para isso, este estudo se baseia em autores como Cagliari (1996, 2002), Moraes (1998, 2005, 2007, 2009, 2012, 2018) e Roberto (2016). Para alcançarmos os objetivos deste estudo, tomamos como base ainda os documentos que orientam o ensino da língua portuguesa, como os PCN e a BNCC.

Ademais, ressaltamos a importância do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e das Orientações Curriculares Prioritárias do Município de Caucaia (OCPMC) como documentos norteadores do ensino, entretanto, para esta pesquisa, nos limitaremos as orientações contidas nos PCN e na BNCC. Tal decisão se dá pelo fato dos referidos documentos, tanto o estadual como o municipal, refletirem as orientações e valores contidos na BNCC.

2.1 Ortografia: Um breve histórico

A ortografia é um objeto de estudo que deve ser planejado, ensinado e organizado de forma sistemática. Tal prática exige um saber adequado acerca do sistema ortográfico. Além disso, conhecer a evolução da ortografia da Língua Portuguesa também é um fator relevante para que o professor planeje suas aulas de ortografia de forma mais eficiente. Por essa razão, julgamos importante trazer um breve histórico da ortografia portuguesa.

Do grego 'ORTHOGRAPHIA', a palavra ortografia significa escrita correta dos vocábulos. Segundo Moraes (2018), a ortografia “cristaliza” na escrita as diferentes formas de falar dos usuários de uma mesma língua, de forma a unificar essa escrita. Assim, podemos dizer que a ortografia é a parte da gramática que orienta a escrita correta das palavras e unifica a forma como as escrevemos. A ortografia normatizou a escrita estabelecendo uma única

grafia. Massini-Cagliari e Cagliari (1999) asseveram que, ainda que existam várias pronúncias para uma mesma palavra, a norma ortográfica indica uma única grafia.

A ortografia portuguesa é uma convenção que se relaciona a três momentos distintos do desenvolvimento da escrita, os quais Scliar-Cabral (2003) chama de fase fonética, fase pseudo-etimológica e fase simplificada. A fase fonética se caracteriza pela inexistência da forma padrão, ausência de regras oficiais de registros da escrita, ou seja, cada um escrevia como desejava, percebia-se nesse período, que ocorreu entre os séculos XII e XV, uma forte tentativa de representar na escrita a forma que se falava. Cristóvão-Silva (2002) afirma que a grafia era fonética e procurava representar fielmente a pronúncia daquela época. Não havia concorrência entre grafemas, por exemplo, para grafar palavras como: ‘casa/caza’, ‘cheiro/xeiro’ e ‘ensaio/enssaio’. Esse tipo de registro gerou várias discrepâncias na escrita, o que perdura até os dias atuais como, por exemplo, na grafia de ‘Souza / Sousa’.

A partir do século XVI até o XX, aconteceu a fase pseudo-etimológica na qual ocorreu um processo de idolatria à escrita greco-romana, o que desencadeou a ocorrência de inúmeros vocábulos gregos na escrita da Língua Portuguesa como forma de denotar status. Nessa fase foram adotadas na grafia do português letras que não tinham valor sonoro, como o “h” em início de vocábulos e também em palavras como ‘eschola’ e ‘pharmacia’, fato que foi questionado por estudiosos da época. Finalmente, no século XX chega a fase simplificada da ortografia, inaugurada pela obra intitulada “Ortografia Nacional”, de Gonçalves Viana, com o objetivo de reduzir tantas possibilidades de grafia e resolver quaisquer dúvidas de escrita. Mais tarde, em 1904, surge a sistematização de uma proposta de ortografia para o português por meio do livro de Gonçalves Viana intitulado “Ortografia Nacional simplificação e uniformização das ortografias portuguesas”. Esta obra toma como base o princípio da funcionalidade e opta por deixar de lado a influência greco-romana, reduzindo as possibilidades de escrita de uma mesma palavra, propondo a supressão de letras dobradas, a eliminação de consoantes sem valor sonoro no português e a regularização dos acentos gráficos.

Entretanto, no Brasil essa proposta de ortografia só passou a vigorar a partir de 1931 e, em 1990, Brasil, Portugal e outros países de Língua Portuguesa firmaram um novo acordo e, mais tarde, discutiram uma nova base ortográfica que previa a unificação da Língua Portuguesa. Conforme o acordo, esses países teriam uma base linguística comum de escrita (HENRIQUES, 2012). Tal acordo deveria entrar em vigor em 1994, porém foi invalidado por falta de adesão de todos os países envolvidos. Somente em 1998 firmou-se o acordo ortográfico entre os países de Língua Portuguesa e, no Brasil, foi proposto um período de

adaptação para as novas regras. Conforme o acordo, os usuários da língua poderiam utilizar tanto a antiga quanto a nova ortografia até dezembro de 2015. Atualmente, a ortografia da Língua Portuguesa está assentada no que se chamou Novo Acordo Ortográfico.

Conhecer as fases de desenvolvimento da escrita do Português é essencial para percebermos a estreita relação entre escrita e ortografia, pois à medida que ocorria a disseminação da escrita, maior era a necessidade de um código que unificasse a grafia de palavras e facilitasse a comunicação entre os falantes da língua. Portanto, reconhecer a ortografia como convenção social requer que se conheça também as peculiaridades do sistema ortográfico, que conforme explica Nóbrega (2013):

Trata-se de um sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função de sua posição na palavra; inclui a uniformização gráfica de prefixos, sufixos, desinências que indicam flexões nominais ou verbais; também a uniformização gráfica de radicais, além de recursos para distinguir palavras que soam semelhantes, mas são escritas com grafias diferentes, as chamadas homófonas-heterógrafas (NÓBREGA, 2013, p. 12).

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p.74), “entender o que é ortografia, como funciona e até mesmo a sua história é importante para todos, principalmente para a escola e, de modo especial, para o professor alfabetizador e seus alunos”. Assim, conhecer a história da ortografia e compreender o processo de fixação da norma ortográfica é importante para que o professor possa se instrumentalizar para um melhor desenvolvimento de seu trabalho. Cagliari (2002) afirma ainda que a escrita passou por adaptações ao longo do tempo e foi caracterizando-se em determinadas regiões, assumindo diferentes formas e obrigando os leitores a lidarem com as diversas representações gráficas das palavras. Tal processo ocorreu devido à relação que sempre se fez entre fala e escrita, no entanto a escrita alfabética como representação da fala de cada sujeito resultaria em um caos. Portanto, a convenção do sistema de escrita alfabética é fundamental para a manutenção e sistematização da Língua Portuguesa.

2.2 Uma abordagem sobre o sistema ortográfico da língua portuguesa

O sistema alfabético da Língua Portuguesa é composto por 26 letras sendo 5 vogais e 21 consoantes. Além desses grafemas existem os dígrafos que são compostos pela união de duas letras para formar um único som. São eles: <RR, SS, SC, SÇ, XC, LH, NH, CH, QU, GU>, o que faz do alfabeto um conjunto de grafemas que representam fonemas.

A Língua Portuguesa possui uma escrita fonográfica de base alfabética cujos sons da fala (fonemas) são representados na escrita por letras (grafemas). Esse sistema, de certa

forma, apresenta-se como um empecilho para a compreensão da língua entre os vários grupos que usam variedades linguísticas diferentes. Assim, para resolver esse impasse, surgiu a ortografia como forma de padronizar a escrita que é definida como tecnologia (MORAIS; TEBEROSKY, 1994), um “recurso capaz de cristalizar” na escrita as diferentes formas de falar dos usuários da língua (MORAIS, 2018 p. 27).

A língua oral está em constante transformação, fato que impossibilita uma escrita única e fiel. Há muito tempo a escrita alfabética foi realizada em decorrência da fala, numa relação grafema-fonema; entretanto, atualmente, isso tornou-se inviável visto a variação existente entre os usuários da língua.

Para Moraes (2007), a ortografia surgiu em decorrência da falta de homogeneidade da língua oral, visto que essa apresenta, em um mesmo momento histórico variações em virtude do espaço geográfico, dos grupos sociais, das situações comunicativas, da idade, do grau de escolarização, dentre outros aspectos. Dessa forma, podemos compreender, a partir dos estudos de Moraes (1998, 2005, 2007, 2009, 2018), que a ortografia se apresenta com o objetivo de unificar o sistema de escrita para que haja uma compreensão por parte de todos os falantes da língua. Para o autor,

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (MORAIS, 1998, p. 19).

Assim, para que houvesse uma compreensão entre os usuários dos diversos países que falam a Língua Portuguesa, sem, no entanto, perderem suas particularidades e identidades linguísticas, a escrita resultou numa convenção estabelecida por meio de acordo entre esses países que gerou a norma ortográfica.

O sistema ortográfico da língua portuguesa se caracteriza pela presença ou não de regras para os casos chamados regulares ou irregulares. O princípio da regularidade estabelece regras que determinam com quais letras determinadas palavras devem ser grafadas e podem ser compreendidas através de seus princípios gerativos. Os casos de irregularidades se apresentam pela falta de regras e desses princípios gerativos para a escrita ortográfica, posto que a compreensão e a reflexão serão dispensáveis, nesse caso, para a notação correta de determinadas palavras (MORAIS, 1998).

Moraes (2005) classifica os casos de regularidades em três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

As regulares diretas ocorrem quando só existe um grafema para notar determinado fonema. No português são os grafemas: <P, B, T, D, F, V>. O fonema /p/ corresponderá sempre à letra <P> de papai, o mesmo ocorre com ‘bola’ - /bɔlə/; ‘tatu’ - /ta'tu/; ‘foca’ - /fɔkə/; ‘vela’ - /vɛlə/ (MORAIS,2005).

As regularidades contextuais ocorrem quando o contexto dentro da palavra determina a relação grafema-fonema, pela posição em que a letra aparece na palavra, como nos casos: /x/ inicial, intervocálico e pós vocálico como em ‘rato’, ‘correndo’ e ; ‘enrolou’.

Por fim, as regularidades morfológico-gramaticais ocorrem quando o grafema a ser usado na palavra é determinado por aspectos gramaticais. Por exemplo, os substantivos 'princesa' deve ser grafado com <s>, mas 'beleza', por ser derivado de adjetivo, ‘belo’, deve ser grafado com <z>. Da mesma forma, os adjetivos pátrios devem ser grafados com <ês>, como em 'chinês', 'polonês', 'português', etc. As flexões verbais também são determinadas por regras, como os verbos no infinitivo, que sempre são notados com <r> no final (MORAIS, 2005). O quadro a seguir ilustra alguns casos de regularidades morfológico-gramaticais.

Quadro 1 - Regularidades morfosintáticas do português

Exemplos de regularidades morfosintáticas do português
FLEXÕES VERBAIS • O emprego de R nas formas verbais no infinitivo que tendemos a não pronunciar (<i>cantar, comer e dormir</i>). • O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (<i>cantou, comeu e dormiu</i>). • O emprego de ãO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (<i>cantarão, comerão e dormirão</i>). • O emprego de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (<i>sejam, cantam, cantavam, cantariam</i>.)

Fonte:(MORAIS, 2005, p. 23)

Para os casos de irregularidades, não existem regras ou princípios gerativos. Há a concorrência de grafemas para escrita de determinado fonema. Nesse caso não existe uma regra que justifique, pois a escrita depende da origem da palavra ou das formas que foram convencionadas nos acordos ortográficos, a exemplo de palavras escritas com <Z, S, X> (‘zebra’, ‘casa’, ‘exemplo’). Nesse caso, é necessário a consulta de um dicionário, utilizando-se da técnica da memorização (MORAIS, 2005). Morais aponta no quadro abaixo os principais casos de irregularidades.

Quadro 2 - Principais casos de irregularidades, segundo Moraes (2005)

Principais irregularidades do português
• a notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: por exemplo, em <i>seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar</i>. • a notação do som /z/ com Z, S e X (<i>gozado, casa, exame</i>). • a notação do som /ʃ/ com X, CH ou Z (<i>xale, chalé, rapaz</i>). • a notação do som /g/ com J ou G (<i>gelo, jiló</i>). • a notação do som /ʎ/ com L ou LH em palavras como <i>família</i> e <i>toalha</i>. • a notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final (<i>cigarro, seguro</i>). • a notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (<i>buraco, bonito</i>). • o emprego de H em início de palavras (<i>harpa, hoje, humano</i>).

Fonte: (MORAIS, 2005, p. 25)

Sabemos que, nos casos acima, o aprendiz não dispõe de uma regra que o auxilie na escolha de determinada letra, sendo necessário a interferência direta do professor com propostas de atividades que levem o aluno a memorizar a forma ortográfica de determinados vocábulos em que ocorrem essas irregularidades.

Em suma, a distinção do que é regular e irregular no sistema ortográfico pode levar o professor a considerar que são necessárias diferentes estratégias de ensino ortográfico. Diante disso, podemos afirmar que é essencial propor um ensino da ortografia sistematizado que leve os aprendizes a refletir sobre as regularidades, bem como a compreender que, em alguns casos, a escrita é fruto de acordo convencional e, portanto, necessita ser memorizada. Esse ensino reflexivo pode desenvolver nos alunos habilidades cognitivas tornando-os sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e não meros receptores de conhecimento.

2.3 Uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia

Para refletirmos sobre o ensino da ortografia, é importante entendermos o referido objeto de estudo. Conforme Moraes (2007), as convenções ortográficas consistem em “um complexo objeto de conhecimento e que para aprendê-las, de modo mais eficiente, precisamos assumir o papel de sujeitos ativos, que analisam as peculiaridades da norma estabelecida, indagando as palavras com que se defrontam.” (MORAIS, 2007, p. 8). O autor explica a ortografia a partir de duas concepções. Na primeira concebe-se a ortografia como uma natureza arbitrária, ou seja, uma convenção social determinada como lei para determinada comunidade linguística. Já a segunda compreende a aquisição de normas ortográficas como uma necessidade de unificar a forma como escrevemos, a fim de facilitar a comunicação.

No que se refere ao ensino da ortografia, compreendemos que é papel da escola proporcionar aos aprendizes a oportunidade de adquirir esse conhecimento, de forma que o aluno possa se apropriar do sistema de escrita ortográfica, podendo participar de forma efetiva dos privilégios da sociedade letrada.

O ensino da ortografia foi, por muito tempo, pautado na repetição, memorização de regras e correção dos erros na escrita. Atualmente, mesmo com o surgimento de novas abordagens no que se refere ao ensino da ortografia, muitos professores ainda reproduzem essa prática antiga, promovendo a continuidade dos mesmos erros ortográficos.

Infelizmente ainda acontece nas escolas um ensino ortográfico associado à avaliação e a mera memorização de regras. Cagliari (1998) afirma que não há argumentos favoráveis para a ortografia ser objeto de avaliação, sobretudo, como elemento de reprovação, pois mesmo pessoas que usam frequentemente a escrita possuem dúvidas na grafia de algumas palavras. Assim, é importante que se entenda que a ortografia é um objeto de conhecimento que deve ser ensinado de forma reflexiva, de modo que os aprendizes possam viver experiências de escrita bem-sucedidas e não como instrumento para avaliar, julgar e estigmatizar o aluno, pois “ensinar ortografia é uma exigência social, um requisito para sermos mais eficientes e persuasivos ao nos comunicarmos por escrito” (MORAIS, 2007, p. 14).

Moraes (2007) apresenta três diferentes concepções de ensino da ortografia. A primeira concepção seria a “tradicional”, ou seja, em que o ensino da ortografia se dá por meio de cópias, repetições e memorizações. A segunda concepção é denominada pelo autor de progressista decorrente de uma má interpretação do construtivismo dos anos 80, na qual os professores acreditam que o ensino da ortografia não é necessário porque, segundo eles, os alunos aprendem naturalmente. Por fim, a terceira concepção defende um ensino reflexivo e sistemático. Tal concepção é a defendida neste estudo e servirá como base para a elaboração da proposta de atividades ortográficas que será apresentada nesta pesquisa.

Freitas (2018) faz uma síntese das características principais das três concepções de ensino relatadas anteriormente.

Quadro 3 - Concepções de ensino (Continua)

Concepção tradicional	Concepção progressista	Concepção reflexiva
Repetição	Ausência de sistematização do ensino de ortografia	Aprendizagem por meio de atividades reflexivas

Quadro 3 - Concepções de ensino (Conclusão)

Memorização de regras	Ensino pelo contato com o texto escrito	Aluno ativo (refletir sobre as hipóteses geradas)
Punição ao aluno	Normas ortográficas apenas contextualizadas	Incentivo ao pensamento investigativo
Sem discussão dos erros	Alunos leitores e produtores de textos	Desenvolvimento da habilidade metalinguística

Fonte: (FREITAS, 2018, p.44)

Levando em conta o quadro acima, é importante destacar a relevância da proposta de ensino reflexivo em relação às outras. Por suas características de ensino, entendemos que é uma proposta que promove uma aprendizagem significativa e contribui para melhorar o desempenho do discente num processo que envolve os aprendizes de maneira ativa e reflexiva.

Os PCN explicam o conceito de aprendizagem significativa como o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. Segundo o documento,

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (BRASIL, 1997, p. 37).

Morais (2005) aponta que o professor precisa diagnosticar as dificuldades de seus alunos para, a partir delas, definir metas para o ensino ortográfico. Para isso, o autor indica ações como o mapeamento e registro periódico que permite um acompanhamento organizado de cada aluno, tanto das dificuldades quanto dos avanços, onde o professor pode acompanhar o percurso dos estudantes, e ainda possibilita a comparação, ao longo do ano, de cada aluno e também da turma. Tais ações possibilitam ao professor mapear as oscilações e progressos de cada aluno para assim, tomá-las como base para apurar os objetivos de ensino.

Segundo o autor, após a construção de metas baseadas nas dificuldades diagnosticadas, é necessário organizar o ensino da ortografia. É preciso pensar: que conteúdos devem ser ensinados? Qual o conteúdo adequado para cada etapa de escolaridade? São questionamentos que devem permear o planejamento do ensino da ortografia. Ainda na alfabetização, quando as crianças já conhecem alguns princípios do sistema alfabético, já começam a assimilar as correspondências grafofônicas, indicando que é nesse momento que o professor deve introduzir, de maneira gradual, os conteúdos ortográficos.

Morais (1998) aponta a diferença entre o ensino da ortografia e o ensino do sistema de escrita alfabética, chamando a atenção para a importância de não confundi-los.

Na fase da alfabetização, o aprendiz deve compreender o funcionamento da escrita, ou seja, é necessário que ele domine o sistema de escrita alfabética. Todavia, após essa fase, é importante que a criança compreenda que a escrita alfabética não é fiel às relações fonema-grafema, e que relacione a escrita às convenções ortográficas.

Conforme Roberto (2016) a escrita é um produto culturalmente construído, artificial, uma invenção do homem para atender a uma necessidade. Para a autora, escrevemos com o objetivo de comunicar algo a alguém que precisa compreender aquilo que queremos transmitir, justificando, assim, a importância da escrita unificada. Segundo a autora:

O que precisa estar claro são as regras desse “jogo de escrever”, e é aí que entra a importância da escola e dos professores. É necessário garantir que os futuros leitores e “escrevedores” conheçam as regras que comandam o jogo da escrita/leitura. Compreender como está organizada nossa ortografia é o primeiro degrau nessa longa escadaria que envolve a atividade de produção textual e compreensão textual (ROBERTO, 2016, p. 143).

A linguista aponta o ensino sistemático e eficiente da norma ortográfica nos primeiros anos escolares como um fator essencial para o letramento dos alunos. A autora afirma que é nesse alicerce que estão as regras envolvidas na passagem do grafema ao fonema e vice-versa. Segundo a pesquisadora, tudo começa com o desenvolvimento da consciência fonológica, durante o processo de alfabetização.

Entretanto, Moraes (2018) assevera que a ortografia tem sido utilizada mais como forma de avaliação do que como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa e quando é tema da aula é apresentada como um amontoado de regras que precisam ser memorizadas. Concordamos com o autor que o ensino da língua materna não tem dado a atenção necessária às questões ortográficas, desmerecendo-as em relação a outros aspectos relacionados à conteúdos linguísticos.

O ensino da ortografia tem um histórico baseado na memorização de palavras e regras com a utilização de ditados e repetições de palavras baseadas nos “erros” identificados na escrita dos alunos, como forma de corrigir a escrita ortográfica. Atualmente, a ortografia é considerada um objeto de ensino que precisa ser ensinado de forma sistemática. Tal concepção exige uma nova postura da escola e do professor no que se refere a esse conhecimento e abre espaço para estudos que procurem compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem relacionados a esse objeto.

Cagliari (2005) destaca a necessidade da escola e dos professores assumirem os erros dos alunos como uma verdade de ensino:

[...] enquanto a escola não assumir os erros de aprendizagem como uma verdade do ensino, camuflando-os e escondendo-os de todos, inclusive do próprio aprendiz, é impossível desenvolver uma educação que leve o aluno a refletir sobre o que faz, porque há uma parte do processo na qual ele está sempre enganado. Ensinar os alunos a corrigir seus erros é talvez a tarefa mais desafiadora que a escola tem, mas sem resolver essa questão, em vez de ensinar, a escola vai criando um caos pedagógico (CAGLIARI, 2005, p. 84).

Sobre os desvios ortográficos, Moraes (2018) afirma que, historicamente, a escola tem tido uma postura de aversão e punição adotando medidas como cópias repetidas vezes como forma de “remediar o erro” para que o aluno “não peque” novamente. Tal prática leva o aluno a escrever apenas por imitação, ou seja, não estimula a reflexão e a tomada de decisões conscientes. Moraes (2018, p.72) ressalta que “o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos”. Segundo o autor, o aluno precisa refletir e explicitar seus conhecimentos sobre a língua. O teórico aponta que:

O professor precisa assumir a tarefa de “semear a dúvida” entre seus alunos.[...] em lugar de censurar as perguntas que eles fazem em sala de aula (por exemplo: Professora, ‘chuveiro’ se escreve com X ou CH?), precisamos entender que a dúvida expressa um primeiro passo para a tomada de consciência das formas corretas (MORAIS, 2018, p. 72).

Moraes (2007) apresenta três princípios gerais que podem nortear o ensino da ortografia. O primeiro se refere à importância de a criança conviver com materiais escritos, segundo ele, tal princípio pode fomentar a reflexão sobre a ortografia. O segundo princípio trata da explicitação dos conhecimentos sobre a escrita desenvolvidos pelas crianças, que, segundo o autor, podem gerar dúvidas sobre a grafia correta das palavras, o que pode proporcionar a transgressão intencional das regras estudadas e a verbalização das justificativas de determinadas palavras serem escritas com determinadas letras. O terceiro convoca os professores a estabelecerem metas de aprendizagens ortográficas para os diferentes anos de escolaridade.

Muitos são os desafios enfrentados pelo professor ao tomar a ortografia como um objeto de ensino reflexivo e sistematizado. Além de promover a realização de atividades diagnósticas para construir suas metas e planejamento para o ensino das regularidades e irregularidades, o professor precisa estar atento à progressão dos conteúdos ortográficos ao longo de cada etapa de ensino. Nesse sentido, as orientações de ensino contidas nos PCN e na BNCC são essenciais como auxílio ao professor nessa nova abordagem de ensino.

2.4 Os desvios ortográficos

Nesta pesquisa optamos por adotar a nomenclatura “desvio ortográfico” e não “erro ortográfico” por entendermos que esta expressão traz uma carga negativa no processo de ensino e aprendizagem, além de fazer referência a uma concepção antiga que relaciona o “erro” à incapacidade, a qual não corrobora com as nossas pretensões neste trabalho.

Um ensino da ortografia sistemático e reflexivo contribui para o desenvolvimento da competência ortográfica que faz parte das capacidades linguísticas que devem ser desenvolvidas em sala de aula. Assim, a competência ortográfica consiste:

[...] na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema (BARBEIRO, 2007, p.33).

Nos primeiros anos de escolaridade, é compreensível que a criança cometa muitos desvios ortográficos, pois ainda não domina completamente a norma ortográfica. Nessa fase, é muito importante que o professor se atente para as dificuldades apresentadas pelos alunos, como estratégia de ensino e planejamento. Tais desvios podem apontar para o professor os variados níveis de conhecimento do aluno, mostrando em que processo da escrita ele está envolvido, evidenciando os conhecimentos já assimilados pelos alunos e aqueles que ainda precisam ser explorados.

No ensino da ortografia numa perspectiva reflexiva, os desvios ortográficos cometidos são indicações do nível de conhecimento alcançado pelo aluno, assim, no momento de uma correção, por exemplo, o desvio ortográfico pode indicar variados níveis de conhecimento.

O desvio ortográfico pode apresentar funções diferentes conforme a visão que lhe é atribuída. Por uma visão tradicionalista, o desvio é visto como um indicador negativo do rendimento do aluno com a finalidade de reprovação. Numa perspectiva reflexiva, o erro pode ser visto como um indicador de progresso, indicando o que precisa ser aprimorado e o que já avançou na escrita do aprendiz (MORAIS, 2007).

Neste trabalho entendemos o desvio como um estágio necessário para a apropriação da escrita. Um estágio que deve ser acompanhado pelo professor com o intuito de planejar e reorientar sua prática pedagógica.

Moraes (1998) afirma que, ao se apropriar dos princípios gerativos que norteiam as regularidades da norma ortográfica, o aluno é capaz de avançar na escrita de palavras

regidas por determinada regra, ainda que estas lhes sejam desconhecidas. Já para os casos de irregularidades, o autor aponta a necessidade de que se desenvolva estratégias de memorização e pesquisa a dicionários ou outros materiais que possibilitem a visualização da grafia correta, possibilitando que o aprendiz guarde em sua mente a imagem dos vocábulos visualizados. Contudo, além da classificação de Moraes (1998), pretendemos ainda, nesta pesquisa, considerar que os desvios ortográficos podem ser também influenciados por motivação fonético-fonológica, ou seja, por influência da fala na escrita.

Os desvios ortográficos de motivação fonética são mais comuns na fase inicial de escolarização por estabelecerem uma relação direta entre letra e som, ou seja, as crianças escrevem conforme falam, estabelecendo uma relação entre fonema e grafema, como, por exemplo, escrevem “iscola” em vez de ‘escola’. Segundo Cagliari (1996) esses desvios tendem a reduzir à medida que a criança vai convivendo com a escrita. No entanto, esse tipo de desvio ainda é muito presente na escrita de alunos dos anos finais, como por exemplo do apagamento do <R> em coda final, quando o aluno escreve "canta" em vez de “cantar”.

De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) e Roberto (2016), os desvios ortográficos cometidos pelos aprendizes podem ter motivação fonético-fonológica, relacionada aos processos fonológicos que ocorrem quando a escrita é influenciada por traços de oralidade. A partir das afirmações das autoras acima citadas, compreendemos que os desvios cometidos pelos aprendizes não são arbitrários e, de certa forma, revelam o conhecimento fonológico que o usuário possui sobre a fonologia da sua língua. Cagliari (2001) endossa que

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz (CAGLIARI, 2001, p. 61).

Dessa forma, compreendemos que o conhecimento acerca dos processos fonológicos se faz necessário aos professores de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao ensino da ortografia. Tal conhecimento desfaz a ideia de que o aluno erra por distração ou incapacidade, levando o professor a uma nova visão no que se refere aos desvios cometidos pelos estudantes.

Roberto (2016) assevera que:

Os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de

aquisição da linguagem, em que as dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes (ROBERTO 2016, p. 117).

A autora ainda afirma que o estudo dos processos fonológicos é relevante para a compreensão de diferentes aspectos da língua, tais como mudanças de língua (estudo diacrônico), variações fonéticas e questões da aquisição da linguagem e ainda possibilita a análise do processo de alfabetização, tendo em vista que alguns processos fonológicos podem resultar em dificuldades na leitura e na escrita.

Frente ao exposto, consideramos relevante colocarmos em tela os processos fonológicos, segundo as autoras Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) e Roberto (2016).

2.5 Classificação dos processos fonológicos, conforme Roberto (2016)

Segundo Roberto (2016), os processos fonológicos se organizam em quatro categorias diferentes, sendo eles: processos por apagamento ou supressão; processos por acréscimo; processos por transposição e processos por substituição. Explicitamos a seguir cada processo por categoria.

a) **processos por apagamento ou supressão** (também chamados de processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento) são aqueles de estruturação silábica que envolvem o apagamento ou supressão de um segmento, seja vogal, consoante, semivogal ou até mesmo de uma sílaba. De acordo com o elemento apagado, pode se classificar em:

i) aférese: quando ocorre o apagamento de fonemas no início do vocábulo.

está > 'tá' - ['ta]

[e] > Ø

ii) síncope: Quando o apagamento ocorre no interior do vocábulo.

xícara > 'xícra' - ['fikrə]

[a] > Ø

iii) apócope: quando o apagamento de fonemas acontece no final do vocábulo:

pegar > 'pegá' - [pe'ga]

[x] > Ø

b) **processos fonológicos por acréscimo** consistem na inserção de fonemas no início, interior ou final de vocábulos.

i) prótese: consiste na inserção de um fonema no início de um vocábulo. A prótese é comum em algumas variações linguísticas.

levantar > “alevantá” - [alevɐ'ta]

ii) epêntese: ocorre quando há o acréscimo de vogais no interior da palavra, comum em processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem.

advogado > “adivogado” - [adʃivo'gadu]

iii) ditongação: é o acréscimo de semivogais no interior de vocábulos.

doze > “douze” - [ˈdowzi] nós > “nóis” - [ˈnojs]

iv) paragoge: quando o acréscimo de fonemas se dá no final da palavra. Este processo é comum no aportuguesamento de palavras estrangeiras inseridas no léxico português.

internet > “internete” - [ĩter'netʃĩ]

c) processos fonológicos por transposição, também conhecidos por metátese, consistem na alternância de segmentos dentro do vocábulo, que pode se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas. São exemplos de metátese:

dentro > “drento” - [ˈdrɛtu]

caderneta > “cardeneta” - [karde'neta]

É possível ocorrer a transposição não de segmentos, mas do acento, que é um elemento suprasegmental. Neste caso, o fenômeno denomina-se hiperbibasmo, como nos exemplos a seguir:

rubrica > “rúbrica” - [ˈrubrika]

ruim > “ruim” - [ˈrũj]

d) processos fonológicos por substituição, são mais variados e consistem basicamente na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõem por influência contextual:

i) plosivização ou fortalecimento: quando um fonema fricativo ou africado é substituído por um plosivo.

vaca > “baca” - [‘baka]

bravo > “brabo” - [‘brabu]

ii) harmonia vocálica: processo no qual as vogais tornam-se iguais ou semelhantes entre si.

vamos > “vomos” - [‘võmus]

iii) sonorização: consiste em realizar consoantes plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras, através do traço mais sonoro de uma vogal que a segue ou de outra consoante sonora próxima.

subsídio > “subzídio” - [sub’zidju]

decote > “degote” - [de’gõtĩ]

iv) dessonorização: é o oposto da sonorização, pois consiste na perda do traço de sonoridade.

gato > “cato” - [‘katu]

você > “focê” - [fo’sẽ]

v) desassimilação: este processo ocorre quando um fone perde um ou mais traços para se distinguir de outro fone próximo a ele, também sendo comum que o fenômeno ocorra em ambas as direções.

voo > “vou” - [‘vow]

vi) palatalização (palatização): quando um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal.

gente - [‘ʒẽtĩ]

leite - [‘lejtĩ]

vii) sândi: alterações morfofonêmicas ocasionadas pela junção de segmentos, podendo ocorrer no interior de uma palavra (sândi interno) ou na fronteira entre palavras (sândi externo).

compreender > “comprender” - [‘kõprêder]

com a gente > “coagente” - [kwa’ʒẽtĩ]

viii) substituição da líquida ou rotacismo: consiste na troca do fonema /l/ por [r].

problema > “pobrema” - [po’brẽma]

blusa > “brusa” - [‘bruza]

ix) lambdacismo: é a troca de [r] por /l/.

cérebro > “célebro” - [‘selebru]

praia > “plaia” - [‘plaja]

x) semivocalização de líquida: consiste na substituição de uma líquida por uma semivogal.

carne > “caine” - [‘kajni]

bola > “bóua” - [‘bɔwa]

xi) anteriorização: quando há a substituição de um fonema por outro mais anterior, por exemplo, a troca de uma consoante velar por uma alveolar. churrasco > “surrasco” - [su’xasku]

xii) posteriorização: quando um fonema é substituído por outro mais posterior.

salsicha > “salchicha” - [saw’ʃiʃa]

xiii) alçamento: é a substituição de uma vogal por outra mais alta. É o que ocorre com as átonas finais /e/ e /o/, que se realizam [i] e [u] respectivamente, no português atual.

menino > “mininu” - [mi’nĩnu]

perigo > “pirigu” - [pi’rigu]

2.6 Classificação dos processos fonológicos segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) organizam os processos fonológicos em quatro categorias e afirmam que todos estão presentes na língua portuguesa. São eles: a) assimilação; b) reestruturação silábica; c) enfraquecimento e reforço; d) neutralização.

a) **O processo de assimilação** acontece quando um segmento assume os traços distintivos do segmento adjacente. Esses processos estão organizados da seguinte forma:

i) palatização ocorre quando a pronúncia da consoante é influenciada pela vogal que a segue, como geralmente acontece com consoantes seguidas da vogal alta anterior, que tem tendência à palatização, exemplo: tia > [tʃiɐ].

ii) labialização é um fenômeno que acontece quando o arredondamento dos lábios se mantém na pronúncia de consoantes que estão diante de vogais posteriores arredondadas, tornando essas consoantes labializadas, como em tudo > [ˈtu˞du].

iii) nasalização ocorre quando a produção da consoante nasal e a vogal anterior a essa consoante são produzidas quase simultaneamente, tornando essa vogal nasalizada, a exemplo de cama > [ˈkɐ̃ma].

iv) vozeamento acontece quando uma consoante se torna surda ou sonora, a depender do vozeamento da consoante que a segue: gosta > [ˈɡɔsta] mesmo > [ˈmezmu].

iv) harmonia vocálica é um processo assimilatório e ocorre com as vogais átonas que adotam o traço da vogal tônica que a segue: menino > [miˈninu] coruja > [kuˈruʒa].

b) **processo por reestruturação silábica** acontece quando há alterações na disposição de consoantes e vogais nas palavras, podendo haver inserção ou eliminação desses segmentos.

i) reestruturação silábica por eliminação: como o padrão silábico do português brasileiro é o segmento consoante-vogal (CV), a eliminação pode ocorrer em estruturas silábicas mais complexas, transformando-as em CV. Exemplo: livro > [ˈlivu].

ii) reestruturação silábica por permuta: ocorre quando há a mudança de lugar de um fonema dentro da palavra: lagartixa > [laxgaˈtʃiʃa].

c) **processo de enfraquecimento e reforço** acontece quando fonemas são modificados de acordo com sua posição na palavra.

i) apagamento: em palavras proparoxítonas, a penúltima vogal tende a desaparecer, transformando a palavra em paroxítona: fósforo > [ˈfɔsfɾu].

ii) reforço: processo no qual vogais tônicas podem sofrer ditongação: paz > [ˈpajs].

d) **processo por neutralização** ocorre com vogais átonas no final da palavra. Assim, vogais finais, como a vogal média-alta anterior e a vogal alta anterior podem ser pronunciadas como [i], neutralizando, por exemplo, os traços distintivos entre jure > [ˈʒuri] e júri > [ˈʒuri].

Acreditamos que a capacidade de analisar os desvios ortográficos cometidos pelos alunos, à luz dos processos fonológicos, conhecendo e compreendendo as motivações que levam a tais desvios, é um fator positivo que pode contribuir de forma significativa na construção de metas de ensino e no planejamento de atividades pelo professor.

2.7 A Ortografia nos livros didáticos

Geralmente o livro didático é o principal recurso que o professor utiliza em suas aulas. Principalmente na escola pública, ele tem sido o suporte utilizado tanto para guiar o planejamento, quanto como fonte de atividades.

Na década de 80, a qualidade do livro didático, doravante LD, passou a ser tema de reflexão e muitas discussões no âmbito educacional. A grande quantidade de livros que circulava nas escolas apresentava uma série de questões que comprometiam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Batista (2003), somente em 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a desenvolver e executar medidas visando possíveis melhoras em relação ao livro didático. Segundo o autor, o LD “tornou-se um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (BATISTA, 2003, p. 28).

Diante desse fato, o MEC percebe a necessidade de formar uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade do material e estabelecer critérios gerais para a avaliação e aquisição do livro didático. Assim, em 1996, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado e executado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com a finalidade de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita a todas as instituições públicas e sem fins lucrativos.

Conforme informações disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2010), o PNLD foi criado com três objetivos principais, sendo eles: i) contribuir para a socialização, universalização e melhoria na qualidade do ensino através da distribuição dos LD; ii) diminuir as desigualdades sociais, estabelecendo padrões mínimos de qualidade pedagógica dos LD das distintas regiões do Brasil; e iii) fazer com que os professores tenham uma participação efetiva, democrática e que reflitam criticamente diante das coleções analisadas.

O fato de o PNLD contribuir para melhorar a qualidade do LD não isenta o professor de acompanhar e observar os desafios que ainda surgem em relação a qualidade do livro didático, visando melhores condições no processo de ensino e aprendizagem do discente. Batista (2003) assevera que tanto o LD quanto a escola de forma geral devem levar em conta as novas exigências da sociedade atual, rompendo, assim, com paradigmas antigos. Para que isso ocorra, o autor afirma a necessidade da elaboração do LD se pautar em documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, não como um manual a ser seguido, mas como uma referência importante a ser considerada.

Além do mais, partilhamos a opinião de que o LD deve apresentar propostas de atividades que promovam reflexões ancoradas nas necessidades da sociedade contemporânea. Para Batista (2003), para que o LD cumpra essas novas perspectivas, é necessário que ele

seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectivas, formulando hipóteses de soluções para os problemas atuais. Isso significa colocar o LD como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar (BATISTA, 2003, p. 44).

Para que o livro didático responda às expectativas da sociedade atual é necessário que ele seja pautado no diálogo e na reflexão capaz de promover um conhecimento efetivo que ultrapasse os muros da escola. Entretanto, mesmo depois das várias mudanças ocorridas, provenientes de novas pesquisas e novas concepções de ensino e aprendizagem, ainda se pode contemplar reflexos de ideias antigas, principalmente no que se refere ao ensino da análise linguística e da ortografia.

Pessoa, Silva e Nascimento (2014) apontam que os exercícios ortográficos que eram apresentados nos livros didáticos tinham como objetivo a fixação de conhecimentos e a memorização de regras exploradas anteriormente. Contudo, com o surgimento de novas concepções de leitura, escrita e análise linguística se espera que a abordagem da ortografia nos livros didáticos também tenha avançado.

Soares (2014), em sua análise nos livros didáticos com foco na ortografia, verificou que os livros considerados pelo PNLD como as melhores coleções apresentam atividades de ortografia sistematizadas que promovem uma reflexão por parte dos alunos. Já as coleções com avaliações mais baixas trazem atividades pautadas na memorização que não favorecem a reflexão durante a aprendizagem. A autora ainda aponta a necessidade de uma

compreensão da ortografia como objeto de conhecimento por parte dos professores, que pode ser motivada pelas orientações teóricas no manual do professor.

Cardoso (2017) também apresenta um estudo com foco no livro didático. No entanto, diferente de Soares (2014), suas discussões contemplam a análise linguística como um todo e não somente a ortografia. Contudo, o autor aponta que a coleção analisada destoa do que é postulado pelos PCN no que se refere à ortografia, visto que, dos 84 exercícios de ortografia analisados, apenas aproximadamente 12 deles abordam uma perspectiva reflexiva de ensino. Em concordância com Soares (2014), o autor ressalta a importância da formação do professor para que ele seja capaz de propor reflexões com base no conteúdo ortográfico.

Assim como Soares (2014) e Cardoso (2017), este trabalho se propôs a analisar uma coleção de livros didáticos. No entanto, nossa pesquisa se deterá apenas nos conteúdos ortográficos relacionados aos desvios identificados na escrita dos alunos, visto que o propósito é verificar como o livro didático aborda essas questões.

2.8 A ortografia sob a ótica dos documentos oficiais

Os documentos oficiais que regulamentam a educação básica no Brasil orientam o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica no ambiente escolar. No que se refere ao ensino da ortografia no ensino fundamental, abordaremos aqui a visão de dois documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.8.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

O processo de elaboração dos PCN's se iniciou em 1995 em decorrência de uma deliberação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para um sistema nacional de educação. A elaboração desse documento se constitui como um marco histórico na educação brasileira pela participação coletiva tendo em vista que, além do MEC, várias instituições de ensino e representantes da educação contribuíram com sugestões para o aperfeiçoamento e deram sustentação ao documento original.

Em 1997, a versão final dos PCN destinada à primeira fase do Ensino Fundamental, foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação, publicada e distribuída aos professores do ensino fundamental I. A publicação está organizada em 10 livros, dos quais nos interessa para esta pesquisa o que está proposto para o ensino de língua portuguesa.

O PCN-LP se constitui em duas partes. A primeira apresenta a definição das linhas gerais e das propostas para o ensino da língua portuguesa, e faz referência a alguns problemas relacionados a esse ensino, apresentando conteúdos e objetivos relacionados ao ensino de língua portuguesa. A segunda parte se refere às características para o ensino e aprendizagem do 3º e 4º ciclos definindo os conteúdos e objetivos a serem alcançados, assim como orientações didáticas e tecnológicas da comunicação.

Assim, Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constitui como um documento referencial para a educação do Ensino Fundamental no país. O volume de Introdução aos parâmetros curriculares nacionais diz que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

De acordo com o referido documento, a educação, a nível nacional, deve se organizar tomando como base os princípios democráticos de respeito e igualdade, buscando promover um ensino de qualidade que respeite todas as diversidades do país em toda sua complexidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm como objetivo padronizar a educação brasileira e torná-la democrática. A função principal dos PCN consiste em "orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional" (BRASIL, 1997, p. 13).

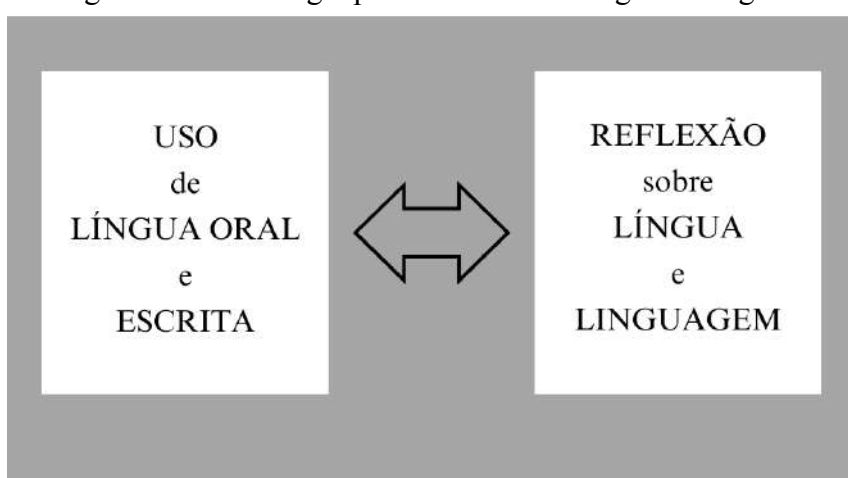
Pautados na teoria sociointeracionista de Bakhtin, os PCN apresentam o aluno como sujeito importante na comunicação, que interage com a língua materna que, por sua vez, é vista como um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade (BRASIL, 1998, p.20).

A orientação proposta no documento reconhece a importância do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo, do professor como agente de intervenção que colabora na construção dos conhecimentos. Da mesma forma, atribui à escola a função de ser um espaço de formação e informação que favoreça que as aprendizagens nela construídas possam se concretizar nos contextos sociais.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, os PCN reconhecem a importância do domínio da língua oral e escrita para a participação social efetiva. Assim, o documento atribui à escola a responsabilidade de ensiná-la de forma que garanta ao aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania. Segundo o PCN-LP

(1997), o ensino e aprendizagem de língua portuguesa resulta da articulação entre aluno, língua e ensino. Nessa tríade, o aluno é o sujeito da ação que age sobre o objeto de conhecimento que é a língua e o ensino é a prática educacional que envolve e faz a mediação entre os dois primeiros elementos. Segundo o documento, para que ocorra o ensino, é necessário que o professor planeje, implemente e dirija as atividades didáticas, de forma que desenvolva, apoie e oriente a prática de ação e reflexão dos alunos. No que se refere a metodologia, os PCN-LP organizam os conteúdos em torno de dois eixos básicos: O uso de língua oral e escrita e reflexão sobre língua e linguagem.

Figura 1: Metodologia para o ensino de Língua Portuguesa

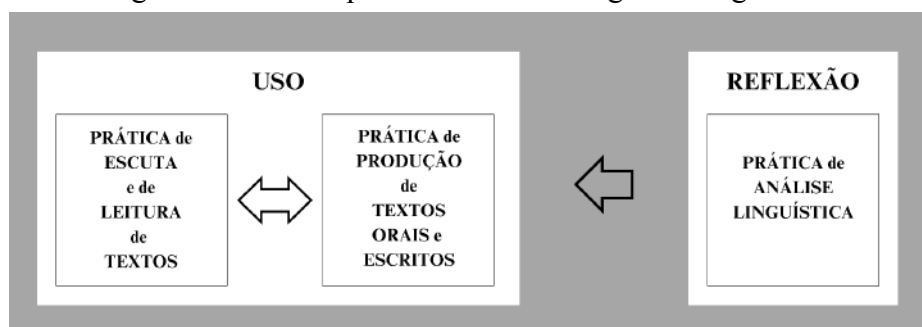


Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 34)

O que se pode observar é que os dois eixos devem se articular entre si, já que o uso da língua oral e escrita pressupõe uma reflexão sobre essa prática de forma que leve o aprendiz a adquirir habilidades que o possibilite fazer uso da linguagem adequada, empregando os recursos linguísticos de que dispõe, nas diversas situações de uso da língua.

O ensino da ortografia está dentro do ensino da análise linguística que está sob o eixo reflexão, como mostra a figura a seguir.

Figura 2 : Práticas para o ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 35)

O documento prevê que haja uma articulação entre os conteúdos trabalhados nos dois eixos. Assim a reflexão sobre a prática da análise linguística dá ao aprendiz subsídios linguísticos necessários para o uso na prática de leitura e produção de textos, gerando a ampliação da competência discursiva do aluno.

Vale ressaltar que o documento traz em sua nota de rodapé (p.35) a informação de que a organização mostrada na figura acima toma como base a proposta de Geraldi (1999/2009) para o ensino de Língua Portuguesa.

Queremos ainda salientar que, para esta pesquisa, voltamos nossa atenção para o eixo da reflexão por estar diretamente relacionado às práticas de análise linguística, dentro da qual se insere a ortografia, tema deste trabalho.

Vale ainda destacar que o termo Análise Linguística foi usado pela primeira vez em 1984 por Geraldi em seu artigo "Unidades básicas do ensino de português", que trouxe uma nova perspectiva sobre o sistema linguístico que sobrepõe um ensino reflexivo sobre o ensino tradicional da gramática. Assim, a análise linguística se apresenta como uma proposta de ensino em que o uso efetivo da língua seja considerado como ponto de partida para uma reflexão epilinguística e metalinguística, de forma que esse uso seja retomado posteriormente.

Dessa forma, podemos considerar que AL se refere a uma prática de ensino reflexivo que toma a língua tanto como ponto de partida (uso efetivo) como objetivo de chegada.

De acordo com os PCN (1997), o ensino da ortografia tem sido desenvolvido por meio da exposição e repetição de regras que são vistas como “fórmulas” e ainda, por meio de ditados, redações e cópias como forma de correção. Segundo o documento, mesmo expostos a atividades de repetição e memorização de regras e sendo capazes de reproduzi-las, os alunos ainda continuam a cometer desvios na grafia de algumas palavras. Tal fato corrobora a ideia de que o ensino da ortografia não deve ser de forma passiva, mas de forma reflexiva, apontando a intervenção pedagógica como um fator relevante nesse processo de ensino e aprendizagem.

O documento afirma ainda que foi a partir de 1990, com o aumento das pesquisas acerca do ensino da ortografia, que ela passou a ser tratada como objeto de ensino que deve ser trabalhada de forma reflexiva e sistemática. Sobre as estratégias didáticas para o ensino da ortografia, os PCN orientam que sejam articuladas em torno de dois eixos básicos:

[...] a distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há

regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 1997, p. 57).

Os PCN asseveram que é preferível optar por um trabalho regular e frequente articulado à seleção de palavras imposta pelo universo temático dos textos às atividades intensivas e pontuais e enfatiza que é importante dar ênfase às regularidades, ainda que o trabalho com as regularidades e irregularidades ocorra paralelamente, visto que no texto são empregados essas duas formas, pois não se aprende a escrever as palavras uma a uma. Assim, o documento apresenta algumas orientações concernentes às atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Portanto, para a realização de atividades de análise linguística pautadas na reflexão, o documento apresenta propostas que atendam as necessidades dos alunos no que se refere à ortografia. O quadro a seguir explicita essas sugestões.

Quadro 4 - Propostas do PCN para o trabalho com a ortografia

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de ordem ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta.

Fonte: (BRASIL, 1998, p. 86)

Segundo os PCN, o trabalho com a ortografia contribui para o aperfeiçoamento da escrita do aluno, portanto precisa ser realizado de forma contínua e recorrente sempre com o fim de ampliar as possibilidades de escrita do aluno. No primeiro ponto do quadro acima é apresentada a sugestão de identificar e analisar a interferência da fala na escrita. Acreditamos que esse seja um ponto que deve ser bastante explorado pelo professor, já que é possível se constituir como um fator responsável por boa parte dos desvios ortográficos. É comum

encontrar nos textos dos alunos palavras escritas conforme são pronunciadas. O documento também orienta o trabalho com as regularidades e irregularidades, tomando um corpus de palavras para analisar e explicitar os casos de regularidades e irregularidades, adotando procedimentos de consultas em caso de dúvidas.

O documento ainda instrui que em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deve organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, PCN-LP, 1997, p. 57).

No que se refere ao ensino das regularidades e irregularidades, os PCN defendem que independente de ser regular ou irregular, que seja definida ou não por regras, a escrita de palavras de uso mais frequente deve ser aprendida o quanto antes.

Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de “quando” e de “questiúncula”, de “hoje” e de “homilia” — dada a enorme diferenciação da frequência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário (BRASIL, 1997, p. 58).

Como ponto importante, os PCN ressaltam o papel do professor no processo de ensino aprendizagem, visto que, segundo o documento, cabe ao docente:

planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.22).

Podemos perceber que cabe ao professor um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno. A ele é atribuída a responsabilidade de mediar e desenvolver ações que priorizem as necessidades dos alunos de modo que eles possam aprender de forma ativa e reflexiva.

Em tese, o documento sugere que o ensino da ortografia seja realizado a partir da apresentação, da observação e da exploração das regularidades do sistema ortográfico, de

forma que torne possível ao aprendiz inferir os princípios gerativos da escrita convencional das palavras. “É preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia” (BRASIL, 1997, p. 57).

Em suma, o documento defende um ensino ortográfico reflexivo e contextualizado pautado em situações que motivem os aprendizes a escrever conforme os padrões ortográficos, tendo em vista que suas produções escritas serão objetos de leitura de outras pessoas.

Os PCN foram essenciais tanto na reformulação dos currículos educacionais como no estabelecimento de novas formas de ensino. No que se refere à ortografia, o documento promove uma reflexão sobre o ensino tradicional, mecânico apontando para uma nova forma de ensino pautada na contextualização, rompendo com práticas antigas e ultrapassadas.

2.8.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento normativo que orienta o ensino e apresenta um conjunto de habilidades que os alunos devem adquirir ao longo de sua vida escolar. No que se refere à proposta curricular de Língua Portuguesa, orienta que:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2017, p. 41).

Assim como nos Parâmetros Curriculares nacionais, a BNCC defende um ensino linguístico que esteja a serviço da ampliação das possibilidades de participação efetiva nos diferentes contextos e esferas sociais. Segundo o documento, cabe ao componente de língua portuguesa

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, BNCC, p. 63-64).

Para o componente Língua Portuguesa, a BNCC orienta que o texto deve ser a unidade central do trabalho do docente “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p.67), em consonância com a proposta contida nos PCN.

Sobre o ensino da norma, o documento oficial destaca que:

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda a escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL, 2017, p.139).

Nesse documento, a ortografia está contida no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, devendo a aprendizagem da ortografia e da pontuação ser contextualizada no desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento diz que “a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita [...]” (BRASIL, 2017, p. 69).

Em consonância com o que foi exposto nos PCN, A BNCC reafirma a centralidade do texto como base para o trabalho com a análise linguística quando orienta que esse ensino deve promover o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. De maneira geral, o documento aponta algumas diretrizes para o ensino da ortografia no ensino fundamental, sendo elas:

- a) Em relação aos aspectos notacionais e gramaticais, o aprendiz deve utilizar a ortografia padrão e pontuação adequada, quando for exigido o uso da norma-padrão;
- b) Observar como fala e escrita se articulam nas práticas de linguagem, como também os diferentes modos de fala e como essa diferença se unifica através da escrita;
- c) No que se trata do aspecto fono-ortográfico, o estudante deve se apropriar das relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas do português brasileiro, como também ser instruído sobre a estruturação silábica de sua língua materna;
- d) Acerca da escrita, orienta que o discente utilize os conhecimentos sobre regularidades e irregularidades do sistema ortográfico brasileiro em suas produções textuais.

O documento ressalta que nos anos iniciais os estudos de natureza teórica e metalinguística devem ser tomados como práticas de reflexão que permitam que os aprendizes ampliem suas capacidades de uso da língua/linguagem em práticas situadas de linguagem. No

que se refere ao ensino da ortografia, que fica dentro do eixo da Análise linguística, o documento estabelece algumas habilidades que devem ser desenvolvidas, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5 - Habilidades para o ensino da ortografia nos anos iniciais

Fono-ortografia	● Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. ● Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Elementos notacionais da escrita	● Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). ● Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. ● Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 82-83)

O documento estabelece as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano escolar, no entanto, deixa claro que isso não é uma imposição, mas uma sugestão para a organização dos currículos.

[...] os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2017, p.31).

No que se refere ao ensino da ortografia, na seção para os anos iniciais, a BNCC ressalta as relações de regularidades (diretas, contextuais, morfossintáticas) e irregularidades, trazendo uma discussão sobre a complexidade do sistema ortográfico do português. Sobre as

regularidades, instrui que os alunos “podem ir construindo as regras” enquanto indica que as irregularidades dependem da memorização. Embora o documento enfatize que essa organização não é uma imposição, pressupõe-se que o aluno, ao concluir os anos iniciais do ensino fundamental, deve ter domínio sobre as regularidades e irregularidades mais frequentes. Entretanto, essa não é a realidade de boa parte dos alunos, quando chegam aos anos finais.

No que tange à pesquisas que revelam como a ortografia é tratada na BNCC, Almeida e Barros (2018) fazem um comparativo sobre o ensino da ortografia na BNCC e em dois documentos que normatizam o ensino na rede municipal de Recife. Na referida pesquisa, os autores concluíram que a política de ensino de Recife, apesar de se orientar na perspectiva interacionista em que se pauta a BNCC, apresenta a ortografia de forma genérica, de uma maneira que não auxilia os docentes sobre as regularidades que devem ser trabalhadas a cada ano.

Essa é uma realidade do município em que realizamos esta pesquisa, confirmada pelos baixos resultados nas avaliações externas que demonstram que, apesar das novas orientações de ensino, os alunos não avançam no que se refere à leitura e escrita. Tal fato denota a necessidade de pesquisas que possam trazer reflexões, não apenas acerca do problema generalizado, mas que o focalize em casos específicos, buscando compreendê-lo para, assim, propor intervenções reais e pautadas em fatos específicos e comprovados.

Dessa forma, esta pesquisa, assim como a citada anteriormente, se ancora nas orientações contidas nos documentos oficiais norteadores da educação como base para analisar como se dá o ensino da ortografia nos anos iniciais e identificar possíveis fatores que possam influenciar o problema detectado, ou seja, a recorrência dos desvios ortográficos identificados na escrita de alunos do 6º ano. Entretanto, focamos apenas nos aspectos diretamente relacionados ao fato mencionado, como a postura dos professores acerca do ensino da ortografia e das atividades propostas no livro didático, com o intuito de melhor analisar o fato, para assim, propor uma intervenção mais direcionada e produtiva.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresentamos neste capítulo os métodos de pesquisa utilizados para a realização deste estudo, descrevendo os passos desse processo. Este capítulo está dividido em três seções, sendo elas: natureza da pesquisa, contexto da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Para atender aos objetivos deste trabalho, utilizamos a pesquisa-ação com uma abordagem predominantemente qualitativa de caráter descritivo, com a apresentação de alguns dados quantitativos, utilizando como parte dos procedimentos técnicos a pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa recorre a recursos variados, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesse caso, a pesquisa documental se deu pela realização da análise de propostas de ensino de ortografia contidas em livros didáticos, além das abordagens, conceitos e orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Thiollent (1985) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que nasce e se realiza por meio da relação dos pesquisadores com um problema coletivo. Trata-se, portanto, de uma proposta que visa intervir no contexto do pesquisador, de forma a atuar sobre determinado problema, com o intuito de promover uma transformação social.

Na esfera educacional, a pesquisa-ação é uma proposta pertinente, visto que possibilita que o professor investigue um determinado problema de natureza pedagógica, propondo ações práticas que colaborem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para o aprimoramento da sua prática docente. Dessa forma, esse tipo de pesquisa pode ser bastante relevante para professores em exercício no magistério que buscam se qualificar profissionalmente e contribuir para a transformação do seu contexto de trabalho.

Sobre a pesquisa-ação em contexto de sala de aula, Viana (2007) traz a seguinte definição:

[...] pesquisa desenvolvida por professores, abordando questões (problemas, preocupações, inquietações) oriundas da prática em sala de aula, visando/gerando

melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigativa contínua (VIANA, 2007, p. 235).

Nossa proposição tem como fundamento a pesquisa-ação pelo fato de a investigadora usar seu contexto social de trabalho para desenvolver o referido estudo que está baseado em dificuldades reais apresentadas por seus alunos. Conforme Thiollent (1985), a pesquisa-ação nasce e se realiza através da relação próxima com uma situação que envolve um problema coletivo no qual pesquisadores e participantes se envolvem de forma cooperativa e participativa.

Para Tripp (2005) a principal função da pesquisa-ação é planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhoria de sua prática. Dessa forma, é um tipo de pesquisa que possibilita que o professor-pesquisador amplie seus conhecimentos e melhore sua prática pedagógica. Essa proposta de pesquisa supõe uma ação com o fim de intervir sobre determinado problema. Nesse caso, o problema pesquisado foi as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos do 6º ano sobre as quais queremos intervir com uma proposta de atividades ortográficas elaboradas pela pesquisadora e direcionadas a tais dificuldades.

Ao final deste trabalho apresentamos um Caderno Pedagógico de atividades planejado e direcionado para um ensino ortográfico significativo e reflexivo. A Resolução 003/2021 do Conselho Gestor do programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), considerando o enfrentamento da Covid-19 e o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão de curso da sétima turma do referido programa, determina que os trabalhos de conclusão poderão ser propositivos, sem necessariamente serem aplicados em sala de aula presencial, apresentando um produto final, neste caso, um Caderno Pedagógico com atividades planejadas e sistematizadas a partir dos estudos, análises e reflexões aqui expostas.

De acordo com Thiollent (1997), a pesquisa-ação pode ser dividida em quatro fases, sendo elas: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase de avaliação. No que se refere a esta pesquisa, a fase de avaliação, etapa final, não ocorreu de forma efetiva, tendo em vista a Resolução 003/2021 citada, que justifica a impossibilidade de avaliar a eficácia do produto desenvolvido nesta pesquisa. No entanto, nada impede que essa etapa seja realizada posteriormente.

Conforme Gil (2002), a pesquisa-ação se difere de outros tipos de pesquisas tanto pelo envolvimento do pesquisador quanto pela flexibilidade das etapas, o que impossibilita um planejamento em fases ordenadas temporariamente, visto que “há um vaivém entre as fases que é determinado pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada” (GIL, 2002, p.143).

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em três fases principais, levando em conta a classificação de Thiollent (1997); entretanto, não foram fases cristalizadas – como afirma Gil (2002), não se pode cristalizar as etapas, visto a dinâmica desse tipo de pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa, identificamos o problema e realizamos a coleta de dados. Descreveremos, a seguir, os passos dados em cada etapa dessa fase.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu no contexto de uma escola pública municipal de Caucaia, no Ceará. A referida escola está entre as maiores do município e conta com um total de 700 alunos distribuídos nas turmas de ensino regular de 1º ao 9º ano (anos iniciais e finais) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos turnos manhã, tarde e noite. A instituição fica localizada em um contexto sociocultural bastante violento. Situada na zona urbana na região do sertão do município, é formada de pessoas que têm como fonte econômica o comércio local, as cerâmicas de tijolos e as empresas de um complexo portuário.

A escola é composta de quinze salas de aula, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma sala para direção, uma sala para coordenação, um refeitório com cozinha, almoxarifado, uma bateria de 14 banheiros para alunos, três banheiros para funcionários e um estacionamento. O quadro docente é composto por professores efetivos e temporários, todos graduados na área de atuação. Além dos professores, a equipe escolar é composta pela diretora, dois coordenadores pedagógicos, secretária, agentes administrativos, pelo apoio de AEE, cozinheiras, funcionários de serviços gerais, porteiros e vigias. O grupo de professores de língua portuguesa é composto por quatorze professores, com diferentes tempos de experiência de atuação docente, sendo dez atuantes nos anos iniciais, os quais são pedagogos e quatro nos anos finais, sendo estes formados em letras português.

O motivo pela escolha dessa escola é o fato da pesquisadora atuar como professora de Língua Portuguesa na referida instituição, o que possibilitou uma atuação direta no campo da pesquisa, relacionando teoria e prática. Nesta pesquisa focamos nas dificuldades

ortográficas apresentadas pelos alunos do 6º ano, os quais somam um total de 90 alunos matriculados. Dos noventa alunos matriculados, utilizamos as atividades de 78 desses alunos, tendo em vista que os demais não apresentam ainda uma escrita ortográfica, estando nos níveis silábico e pré-silábico. As referidas atividades que foram realizadas com os alunos no contexto da sala nos conduziu ao nosso primeiro passo de análise, que consistiu na identificação dos desvios ortográficos mais recorrentes na escrita de alunos nessa etapa de ensino.

Buscamos examinar a relação entre os desvios observados na escrita dos alunos das turmas do 6º ano e o ensino da ortografia nos anos iniciais. Assim, após a identificação dos desvios mais recorrentes, ou seja, aqueles que apresentaram uma maior ocorrência nas produções textuais, investigamos como o ensino da ortografia é conduzido nos anos iniciais no que se refere aos desvios identificados, como forma de verificarmos se existe uma relação entre esses desvios e o ensino ortográfico nessa etapa de ensino. Dessa maneira, aplicamos um questionário com perguntas sobre o ensino de língua portuguesa com os professores dos anos iniciais que atuam nesse componente curricular. Somado a isso, realizamos ainda uma entrevista com cinco dos dez docentes que atuam nessa etapa de ensino. Ressaltamos que os docentes participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Para dar maior sustentação à pesquisa, analisamos como a ortografia é concebida nos livros didáticos dos anos iniciais.

Assim, faz parte do *corpus* da pesquisa as atividades realizadas com os alunos. Primeiro, uma produção textual que mostrou, de forma geral, os desvios mais recorrentes na escrita dos alunos do 6º ano e, posteriormente, uma atividade dirigida e contextualizada que confirmou a ocorrência dos desvios encontrados nos textos. Além disso, os livros didáticos da coleção Ápis da editora Ática, e os questionários e entrevistas realizados com os professores completaram o corpus desta pesquisa.

3.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados foi realizada em etapas. De início, objetivamos identificar os desvios ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos. Para tanto, consideramos dois momentos distintos: o primeiro com a proposta de uma produção textual semiespontânea (APÊNDICE A), e o segundo, no qual realizamos um ditado dirigido, lacunado e contextualizado (APÊNDICE B) com uma abordagem direcionada aos desvios mais

recorrentes identificados na primeira atividade, como forma de confirmar a ocorrência de tais desvios.

As propostas foram aplicadas nas aulas de língua portuguesa como atividades rotineiras desse componente, contribuindo para a obtenção de um resultado mais próximo da realidade. Antes de iniciar a atividade de escrita, propomos uma conversa informal sobre os jogos e brincadeiras preferidas por eles, como forma de motivar, gerar ideias e criar um ambiente favorável à escrita. Explicitamos abaixo o enunciado da proposta de produção textual que se encontra na íntegra no Apêndice A deste trabalho.

Quadro 6 - Proposta de produção textual

Agora que já relembrou a sua brincadeira preferida, escreva uma carta convidando um amigo(a) para brincar com você. Descreva a brincadeira de forma que ele(a) sintasse motivado a aceitar o convite. Não esqueça de informar o nome da brincadeira, quantas pessoas podem participar, as regras, entre outras informações relevantes.

Fonte: Elaborada pela autora

O tratamento analítico dessa atividade considerou os seguintes passos:

- a) Levantamento de todos os desvios;
- b) Classificação dos desvios ortográficos conforme os processos fonológicos e as relações grafo-fonológicas;
- c) Levantamento dos desvios mais recorrentes.

A atividade foi aplicada em todas as turmas de 6º ano que totalizam 90 alunos, dos quais 82 realizaram a atividade. Do total de atividades realizadas, quatro produções foram descartadas por ainda não apresentarem uma escrita ortográfica, objeto desta pesquisa, sendo consideradas para análise um total de 78 produções escritas. Nesta etapa, optamos pelo gênero carta pessoal por ser um gênero conhecido dos alunos, tendo em vista que havia sido trabalhado anteriormente. De posse das produções textuais, identificamos e classificamos todos os desvios ortográficos presentes. Primeiramente elaboramos uma tabela com todos os casos de desvios ortográficos, que foram categorizados conforme os processos fonológicos. Após a tabulação dos dados, verificamos como maior recorrência os referidos desvios: apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo, com 59 ocorrências; em seguida, a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/, com 27 ocorrências; e, em terceiro lugar, a concorrência de grafemas para representar a nasalização, com 20 ocorrências.

Realizada a contabilização dos desvios ortográficos, elaboramos a segunda atividade, que foi um ditado dirigido em forma de texto *cloze* que contemplou os referidos desvios como forma de confirmar esses dados. O texto que foi utilizado no ditado foi uma adaptação do texto “Loló quer ter filhotes”. Antes de iniciar a atividade, realizamos uma leitura do texto com reflexões sobre o tema abordado. Após esse momento foi explicado como seria a atividade. A professora fazia a leitura do texto, de forma bem compassada, de modo que todas as palavras fossem bem pronunciadas, assegurando que todos os sons fossem emitidos. Em seguida, os alunos preenchiam as lacunas com as palavras que faltavam. A título de ilustração, explicitamos abaixo o enunciado dessa atividade, que se encontra na íntegra no anexo B.

Quadro 7 - Enunciado da atividade ditado lacunado

Complete as lacunas com as palavras que estão faltando no texto, ouvindo com atenção a leitura feita pelo professor.

Fonte: Elaborado pela autora

A referida atividade mostrou diversos desvios ortográficos; no entanto, nos detemos em analisar apenas os desvios já apresentados na produção textual como os mais recorrentes. A segunda atividade confirmou a dificuldade identificada nas produções dos alunos quando apresentaram o resultado mostrado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Quantificação dos desvios mais recorrentes no ditado

CATEGORIZAÇÃO DO DESVIO	Nº DE OCORRÊNCIAS
Apagamento do < r > em coda final de verbos no infinitivo	171
Concorrência de grafema para marcar o fonema /s/	91
Concorrência de grafema para representar a nasalização	64

Fonte: Elaborada pela autora

Para a contabilização dos desvios, consideramos as 78 atividades (ditado dirigido), cada uma contendo cinco palavras para cada um dos três desvios mais recorrentes na primeira atividade. Assim, foram analisadas 390 palavras para cada desvio, perfazendo um total de 1170 palavras, das quais 326 apresentaram desvio ortográfico.

As referidas atividades nos permitiram conhecer as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos no que se refere à escrita ortográfica e, assim, a partir desse conhecimento prévio e das orientações contidas nos PCN e na BNCC, pudemos verificar como o livro didático adotado pela escola aborda o ensino da ortografia no que se refere aos desvios identificados, tanto no que se refere às orientações para o professor, como às atividades ortográficas propostas com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos desvios acima citados.

A segunda etapa foi a pesquisa documental, em que analisamos os livros didáticos utilizados pela escola nos anos iniciais, tomando como base os documentos norteadores e autores especialistas no tema. A análise dos livros didáticos objetivou analisar como os conteúdos ortográficos relacionados aos desvios identificados na escrita dos alunos do 6º ano são abordados no que se refere a conteúdo, proposta de atividades e orientações para o professor nos anos iniciais.

3.3.1 A abordagem ortográfica no livro didático

Nesta etapa nos propomos a verificar o tratamento dado ao estudo da ortografia na coleção de livros didáticos destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental que foi adotado pela escola para os anos 2020 a 2022, sendo esta a coleção Ápis em sua 3ª edição (2017), de autoria de Ana Triconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicada pela editora Ática. Realizamos uma análise nos volumes 1º, 2º, 3º, 4º e 5º, observando como o ensino é abordado desde os primeiros anos de ensino até o 5º ano, momento em que os alunos se preparam para os anos finais, etapa que exige uma maior autonomia com a escrita. De forma geral, buscamos analisar se as atividades ortográficas propostas na coleção seguem as propostas dos documentos nacionais que orientam o ensino educacional e se o ensino da ortografia é pautado numa abordagem sistemática e reflexiva. Cabe ressaltar que a referida análise se detém apenas a conteúdos de ortografia.

A partir das atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa da referida coleção, analisamos a proposta de ensino abordada e se as atividades ortográficas estão baseadas num ensino reflexivo e sistemático ou se contribuem, de alguma forma, para a manutenção dos desvios na escrita dos alunos dos anos finais. Nesta etapa, seguimos a sequência:

- I. Identificação dos conteúdos ortográficos apresentados para cada ano.

II. Identificação das atividades que se relacionem aos desvios ortográficos identificados na escrita de alunos do 6º ano.

III. Análise das atividades, observando os seguintes critérios:

a) A atividade proposta é elaborada conforme as orientações curriculares, de forma que leve o aluno a refletir sobre a língua, ou seja, pautada na tríade reflexão-uso-reflexão?

b) A orientação dada ao professor contribui para o desenvolvimento de métodos e estratégias que priorizem um ensino sistemático e reflexivo?

3.3.2 Questionário e entrevistas com professores de LP dos anos iniciais

A terceira etapa deste estudo se deu com a realização da pesquisa com os professores de Língua Portuguesa dos anos iniciais, que ocorreu por meio de um questionário (APÊNDICE C) e entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2002), a entrevista semiestruturada é uma combinação de perguntas fechadas e abertas, permitindo que o entrevistado discorra livremente sobre o tema pesquisado sem a delimitação do entrevistador, e segue um roteiro (APÊNDICE D) sobre o tema que o entrevistador deseja explorar.

As entrevistas e questionários versaram sobre o ensino da ortografia no que se refere a metas e planejamentos, estratégias de ensino, atividades propostas, conteúdos prioritários, e dificuldades dos alunos e professores em relação ao ensino e aprendizagem da ortografia. A partir dessas questões, pudemos conhecer a opinião dos docentes sobre:

- a) A importância dada ao ensino da ortografia;
- b) Objetivos e estratégias usadas no ensino da ortografia;
- c) Como é feito o planejamento do ensino da ortografia;
- d) Atividades ortográficas mais utilizadas no ensino ortográfico.

O questionário aplicado aos dez docentes atuantes no ensino de LP nos anos iniciais foi elaborado no Google Forms, composto por dez questões de múltipla escolha e uma questão aberta. As entrevistas foram realizadas com cinco dos dez professores de LP, de forma que envolveu professores de 1º ao 5º ano. Gil (1999, p.128) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, a aplicação de questionário teve como objetivo coletar informações gerais no que se refere ao ensino da língua portuguesa na prática dos professores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os dados coletados. Como citado anteriormente, os dados desta pesquisa foram gerados por meio de atividades realizadas com os alunos, de questionários e entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa, da análise dos livros didáticos dos anos iniciais tomando como base os documentos que orientam o ensino de LP e autores especialistas no tema. A seguir, apresentaremos a análise e as discussões acerca dos dados coletados.

4.1 Produções escritas

Escolhemos a produção textual para investigar as dificuldades ortográficas por acreditarmos que ela pode apresentar informações relevantes no que se refere à ortografia. Morais (2018) afirma que, quando os alunos escrevem seus próprios textos, eles têm uma possibilidade maior de cometer desvios na escrita, pois suas escolhas para o uso de determinados grafemas são frutos dos conhecimentos elaborados enquanto aprendizes da norma ortográfica. Assim, seus textos podem revelar os conhecimentos ortográficos adquiridos e as dificuldades que ainda precisam ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa.

Segundo Nobrega (2013), para que as informações coletadas por meio dos textos auxiliem o professor acerca da aprendizagem ortográfica dos alunos, é necessário que os desvios apresentados sejam detalhados, classificados e enquadrados de acordo com as categorias. Dessa forma, apresentamos abaixo uma tabela com os desvios identificados nas produções escritas dos alunos, os quais foram classificados segundo as tipologias usadas por Cagliari (2001), Morais (2018) e Roberto (2016). Após categorizados, os desvios foram quantificados e organizados conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 2 - Categorização e Quantificação dos desvios identificados nas produções textuais (Continua)

Desvio	Quantidade	%
Apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo	59	32,07%
Concorrência de grafemas para representar o fonema /s/	27	14,67%
Concorrência de grafemas para representar a nasalização	20	10,87%
Aférese	9	4,89%
Alçamento Vocálico	8	4,35%

Tabela 2 - Categorização e Quantificação dos desvios identificados nas produções textuais (Conclusão)

Apócope	7	3,80%
Hipersegmentação	7	3,80%
Concorrência de grafemas para representar o fonema <w>	4	2,17%
Hiposegmentação	4	2,17%
Ditongação	4	2,17%
Monotongação	4	2,17%
Concorrência de grafemas para representar o fonema /z/	3	1,63%
Apagamento do <r> em coda final	3	1,63%
Concorrência de grafemas para representar róticos	3	1,63%
Epêntese	3	1,63%
Hipercorreção	3	1,63%
Nasalização	3	1,63%
Concorrência de grafemas para representar o fonema /z/	3	1,63%
Apagamento da lateral /l/	2	1,09%
Concorrência de grafemas para representar o fonema /ʃ/	2	1,09%
Dessonorização	2	1,09%
Não registro do /h/ inicial	2	1,09%
Concorrência de grafemas para representar o fonema <k>	1	0,54%
Concorrência de grafemas para representar o fonema /s/ em coda final.	1	0,54%
Desnasalização	1	0,54%
Metátese	1	0,54%
Síncope	1	0,54%
Total	184	100,00%

Fonte: Elaborada pela autora

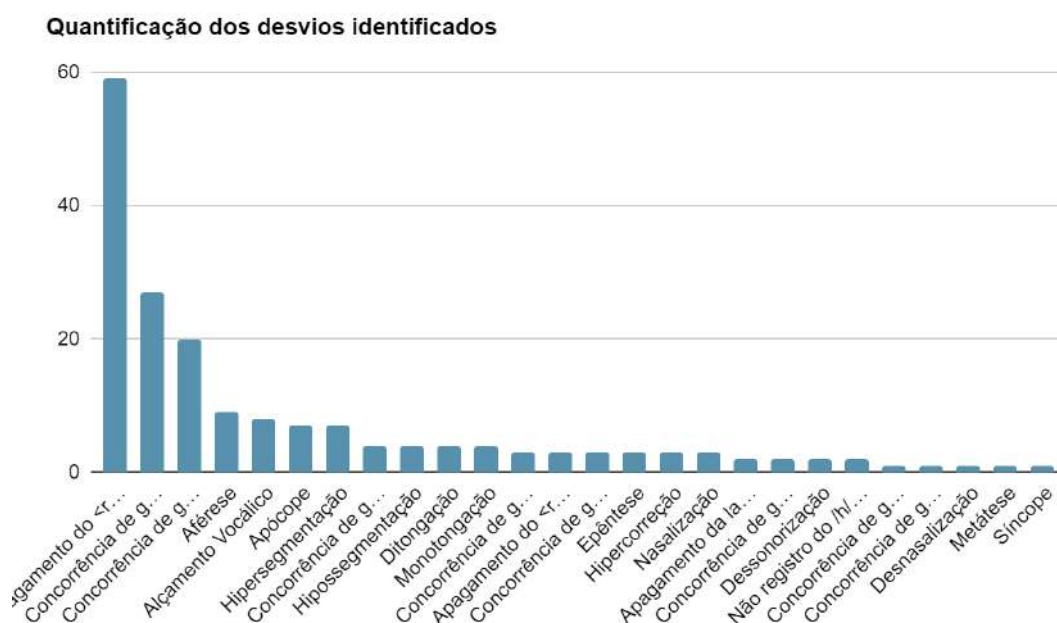
Nas produções textuais foram identificados 184 desvios nas mais diversas categorias, como mostra a tabela anterior. Os dados expostos na tabela revelam que os desvios ortográficos que apresentaram um maior índice de ocorrência foram: apagamento do <r> em coda final; concorrência de grafema para representar o fonema /s/ e a concorrência de grafema para representar a nasalização, com um total de 59 (32,07%), 27 (14,67%) e 20 (10,87%) ocorrências, respectivamente.

Dentre as três maiores ocorrências, se destacou o apagamento do <r> em coda final, sendo ainda mais recorrente quando se refere a verbos no infinitivo, o que pode indicar a influência da oralidade na escrita desses alunos. Tal fenômeno é considerado por Moraes (1998) como uma regularidade morfológico-gramatical, sendo esta passível de ser ensinada e compreendida por meio de princípio gerativo, tendo em vista que existe uma regra que determina que todos os verbos no infinitivo terminam com <r>. Bortoni-Ricardo (2004) explica que, na oralidade, consoantes que se encontram no final de sílabas são passíveis de

serem omitidas, principalmente nas formas verbais no infinitivo. Esse fenômeno é transferido para a linguagem escrita, o que gera esse tipo de desvio ortográfico. Essa afirmação é confirmada pelos dados acima, tendo em vista que sua incidência foi relativamente superior se comparada com outros casos.

Apresentamos no gráfico a seguir um panorama dos desvios identificados por suas respectivas categorias.

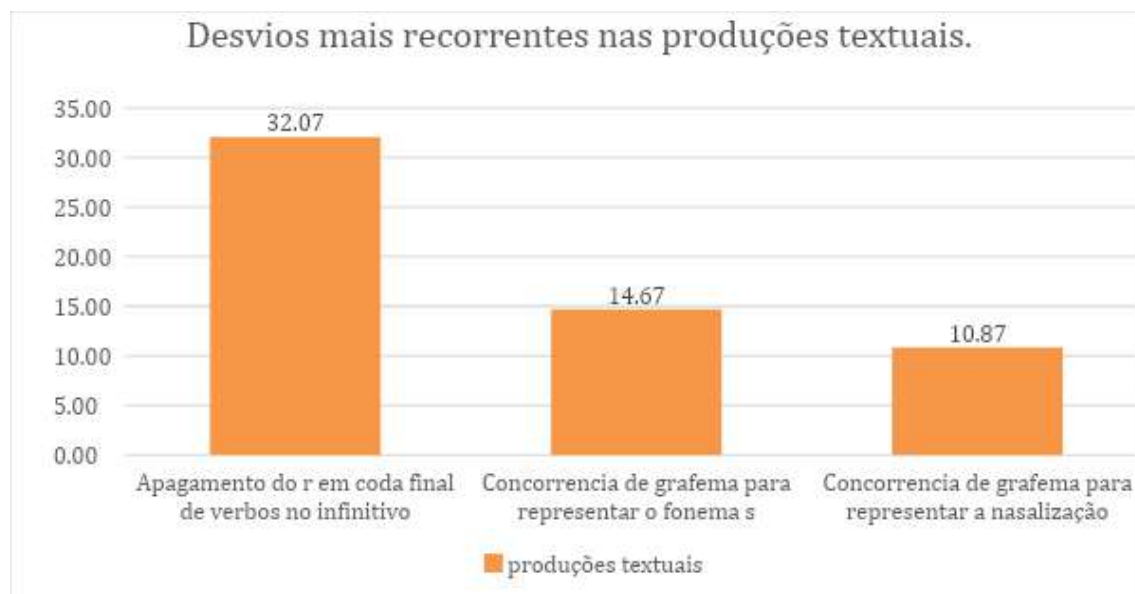
Gráfico 1 - Categorização dos desvios ortográficos nas produções escritas



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 1 apresenta todos os desvios identificados na atividade de produção textual, classificados de acordo com a sua natureza. Nas 78 produções foram identificados 184 desvios ortográficos, dos quais destacaram como os três mais recorrentes: o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo, com 59 ocorrências; a concorrência de grafema para representar o fonema /s/, com 27 ocorrências; e a concorrência de grafema para representar a nasalização, com 20 ocorrências. O gráfico a seguir mostra de forma mais específica os três desvios ortográficos mais recorrentes e sua porcentagem em relação ao total.

Gráfico 2 - Percentual dos desvios mais recorrentes nas produções escritas em relação ao total



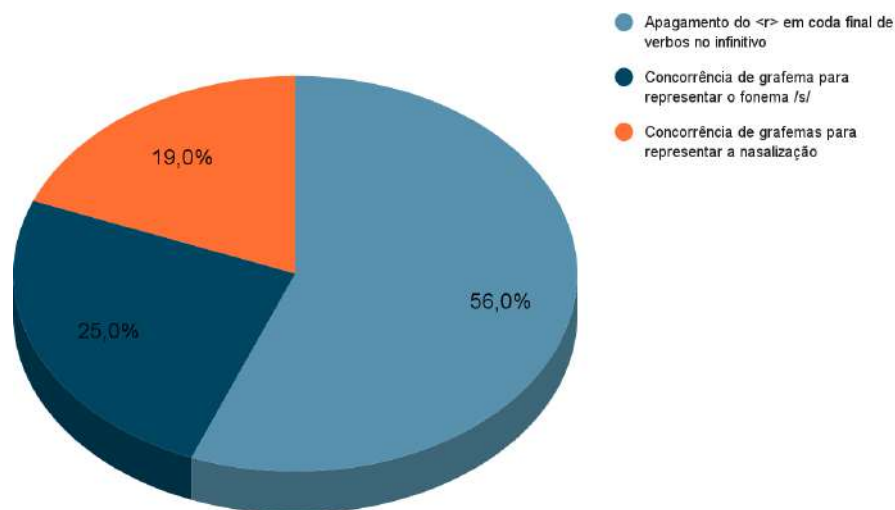
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 2 apresenta a porcentagem dos desvios ortográficos mais recorrentes em relação ao total de desvios identificados. Segundo Cristófar-Silva (2002, p.59-60), o apagamento é um fenômeno fonológico e ocorre quando um segmento consonantal ou vocálico é cancelado. Esse é um processo fonológico que está presente na fala de grande parte dos falantes da língua portuguesa no Brasil e que repercute na escrita, como podemos perceber nas produções textuais analisadas, as quais apontaram uma maior ocorrência desse desvio quando se refere ao apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo, com 32,07% dos casos.

Tal resultado mostra que os alunos, além de apresentarem interferência da fala na escrita, ainda não consolidaram a regularidade do sistema ortográfico que se refere à regra de escrita dos verbos no infinitivo. Em seguida, aparece o desvio por concorrência de grafema

para representar a fricativa alveolar surda /s/, com 14,67%. Trata-se de uma irregularidade do sistema ortográfico. Em terceiro lugar, com 10,87% dos casos, aparece a concorrência de grafema para representar a nasalização. Podemos observar que os três desvios juntos somam 106 ocorrências, o que representa mais de 50% em relação ao total. A seguir apresentamos um gráfico que ilustra a porcentagem dos três desvios mais recorrentes em relação ao total de desvios que eles representam.

Gráfico 3 – Percentual de ocorrência em relação a quantidade dos três desvios mais recorrentes



Fonte: Elaborado pela autora

Os três desvios mais recorrentes identificados nas produções escritas somam 106 desvios ortográficos e representam um número significativo em relação aos demais, o que reforça a tese de que esses desvios precisam ser mais trabalhados pelo professor. Conforme o gráfico acima, o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo corresponde a mais da metade dessa quantidade, totalizando 56% das ocorrências. Por sua vez, a concorrência de grafemas para a representação do fonema /s/ ocupa 25% das ocorrências registradas e, por fim, a concorrência de grafemas para representar a nasalização totaliza 19% dos dados analisados. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de desvios ortográficos que ilustram os casos mais recorrentes nas produções textuais dos alunos, identificados nessa etapa da pesquisa. Cabe ressaltar que os exemplos a seguir foram retirados das produções escritas dos estudantes.

I - Exemplos de apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo.

i) “...pra **fala** verdade pode **brinca** quantas pessoa **quise**, mas tipo uma 5 policia e umas 5 ladrao e **melho**.”

ii) “O meu jogo preferido é o roblox, para **joga** vc pode **chama** varios amigos para **joga** com vc.”

iii) “ gosto de **chama** mais de tres pessoa, pois com menas não dá pra **brinca**.”

iv) “... é uma forma de **reuni** os amigos, pois hoje em dia eles só quer **fica** no celular.”

Nos exemplos acima podemos perceber que o apagamento do <r> se dá majoritariamente no final dos verbos no infinitivo. Esse é um fenômeno comum na linguagem oral, por isso, é um desvio ortográfico influenciado pela oralidade, os alunos transferem essa omissão do /r/ em final de sílabas para a escrita. Esse foi o fenômeno mais presente nas produções escritas e se trata, segundo Morais (2009), de casos de regularidades morfológico-gramaticais em que há a regra que determina que todos os verbos no infinitivo terminam com <r>, embora na fala o <r> não seja pronunciado em muitas regiões.

II - Exemplos de desvios por concorrência de grafemas para representar o fonema /s/.

v) “...bricar é algo **ecencial** para nossas vidas, parece que nao, mais tem várias brincadeiras que nos fasem bem..”

vi) “...eu tentava fica o mais longe **posivel** do pegador...”

vii) “ ...**nesa** brincadeira eu ja ganhei 10 veses.”

viii) “ ... no **massimo** dez **pesoas** pode participa, não podem **pasa** da linha branca...”.

Os casos acima mostram os tipos de desvios provocados pela concorrência de grafema para representar o fonema /s/. São casos de irregularidades da norma em que, segundo Morais (2018), não há uma regra para definir a utilização de determinado grafema. Entretanto, podemos perceber que o aluno ainda não assimilou que a letra <s>, entre vogais, representa o fonema /z/, que, embora não seja uma regra da escrita, a consciência do contexto em que o <s> tem som de /z/ seria uma forma de evitar esse tipo de desvio que ocorreu em palavras como: “posivel”, “nesa”, “pesoas” e “pasa”.

III - Exemplos de desvios ortográficos por concorrência de grafemas para representar a nasalização.

ix) “... não pode fica **enpurrando**...”

x) “... eu **senpre** saio ganhando...”

xi) “... eles já **ficão** bravos...”

xii) “...**muintos** **gostão** de brincar...”

Nos exemplos acima, podemos perceber que os desvios são motivados pela dificuldade de representar a nasalização. No entanto, em todos os casos exemplificados há uma regra que orienta a escrita. Nos casos ix e x, a regra determina que antes de <p> e só é admitido o grafema <m>, enquanto os exemplos xi e xii se referem a verbos da terceira

pessoa do plural no pretérito perfeito que são sempre grafados com <m> no final. Cabe ressaltar que apareceram casos em que ocorreu o inverso, o aluno escreveu o verbo de terceira pessoa do futuro do presente com a terminação -am em vez de -ão. O resultado sinaliza que os alunos ainda apresentam dificuldades em registrar na escrita palavras com nasalização mostrando que ainda não assimilaram a regra do <m> antes de <p> e , como também as regras de terminações verbais, como mostram os exemplos acima. Tal resultado aponta para a necessidade de ampliação de estudos dessas regras, que Moraes (2005) nomeia como regularidades contextuais morfológico-gramaticais. Há, ainda, em xii, o caso da palavra ‘muito’, que é a única palavra do português com nasalização sem nenhuma marcação gráfica. Por ser única, seu ensino pode ser feito sem muitas dificuldades.

A atividade de produção textual teve como objetivo identificar, contabilizar e categorizar todos os desvios, de forma que se pudesse identificar os três mais incidentes na escrita dos alunos. Como forma de confirmar esses dados, foi realizado um ditado dirigido com foco nos três desvios mais recorrentes identificados na produção textual dos alunos. A tabela a seguir apresenta a quantificação e alguns exemplos dos desvios identificados no ditado.

Tabela 3 - Contabilização da ocorrência de desvios no ditado dirigido (Continua)

Categorização do desvio	Escrita da palavra	Exemplos de escrita	Quant. Desvios por palavra	Total / %
Apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo	brincar	Brinca/brica	51	171 52,4%
	chocar	Choca/xoca	36	
	conversar	Convesa/convessa	38	
	passar	Passia/pasia	28	
	subir	subi	18	
Concorrência de grafema para representar o fonema /S/	faço	Faso/fasso	23	91 28%
	afastessem	Atastases/afastace	30	
	disseram	Diseram/diserao	20	
	direção	Diresão/diressão	8	
	atenciosa	Atessiosa/atensioza	10	

Tabela 3 - Contabilização da ocorrência de desvios no ditado dirigido (Conclusão)

Concorrência de grafema para marcar a nasalização	sentiam	Sentião/sentian	14	64 19,6%
	estavam	Istavão/estavan	14	
	quebraram	Quebrarão/quebraran	10	
	choravam	Choravão/xoravan	16	
	verão	Verau/veram	10	
Total de desvios			326	100%

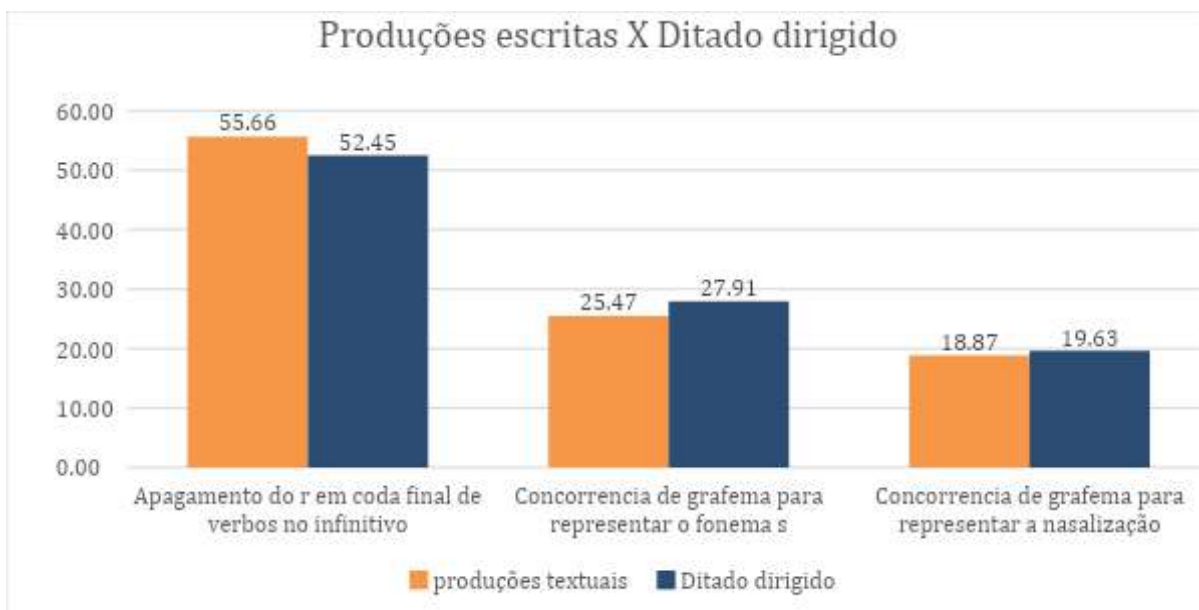
Fonte: Elaborada pela autora

A tabela acima mostra os dados obtidos na atividade de ditado lacunado. Vale ressaltar que essa atividade teve a finalidade apenas de confirmar os dados obtidos nas produções escritas, por isso foi analisada apenas a escrita das categorias tidas como mais recorrentes nas referidas produções textuais.

Foram analisadas cinco palavras de cada categoria, o que somou um total de 1170 palavras, analisadas em 78 atividades, das quais foram identificadas 171 ocorrências de apagamento do <r> em coda final de verbos no infinito, 91 casos de concorrência de grafemas para representar o fonema /s/ e 64 casos de concorrência para representar a nasalização, o que representa um percentual de 52,4%, 28% e 19,6%, respectivamente, de todos os desvios.

Isso também significa que, das 390 palavras com <r> em coda eliciadas na atividade, 44% (171) foram grafadas sem o <r>; das 390 palavras com /s/, 23% (91) foram grafadas com um grafema equivocado; e das 390 palavras com nasalização, 16% (64) foram grafadas com uma marcação não apropriada. No gráfico abaixo apresentamos um comparativo das ocorrências nas duas atividades realizadas, levando em conta apenas essas três categorias de desvio.

Gráfico 4 - Comparativo de porcentagem de desvios nas produções escritas e no ditado dirigido.



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da representação gráfica acima é possível observar que houve um número relativamente equivalente de ocorrências se compararmos os percentuais das duas atividades. Dessa forma, os dados coletados por meio do ditado dirigido confirmam a frequência dos desvios analisados na escrita dos alunos do 6º ano, sendo assim, passíveis de uma atenção maior por parte do professor, e, portanto, foco do Caderno Pedagógico produzido nesta pesquisa.

4.2 A abordagem da ortografia nos livros didáticos da coleção Ápis

Como já citado anteriormente, a coleção analisada foi a Ápis, adotada pela escola para os anos iniciais. Nesta pesquisa nos interessa conhecer como os livros didáticos dessa coleção tratam o ensino da ortografia no que se refere aos desvios ortográficos mais recorrentes na escrita de alunos do 6º ano, a saber, o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo, a concorrência de grafema para representar o fonema /s/ e a concorrência de grafema para representar a nasalização. De forma geral, buscamos verificar se a coleção está de acordo com os documentos norteadores PCN e BNCC, bem como identificar e analisar as atividades ortográficas que interferem na aprendizagem dos desvios identificados nesta pesquisa.

Para alcançar nosso objetivo, nos ancoramos nas seguintes perguntas:

a) Como se estrutura a coleção Ápis para os anos do 1º ao 5º ano?

- b) Quais os conteúdos ortográficos para cada ano de ensino?
- c) Quais os conteúdos e atividades relacionados aos desvios ortográficos identificados na escrita de alunos do 6º ano?
- d) A coleção apresenta conteúdos e atividades de forma a sistematizar o ensino ao longo dos anos iniciais?

No que se refere à estrutura organizacional, a coleção é composta de cinco volumes que estão organizados em unidades que variam em quantidade conforme o ano de ensino. Cada unidade apresenta uma sequência didática que se articula em torno de um gênero textual e correlaciona os eixos de leitura, análise linguística, produção textual e oralidade.

Cada volume se inicia com uma introdução que apresenta o tema e motiva os alunos para o desenvolvimento da unidade e mais quatro seções, sendo elas: leitura e compreensão do texto, práticas de oralidade, produção de texto e estudos sobre a língua. Cada unidade é pautada em um gênero textual e segmentada em seções que, como já foi dito, se articulam entre si. A última seção, que se refere aos estudos linguísticos, é denominada Língua: Uso e reflexão, que traz uma subseção com foco na ortografia, chamada “palavras em jogo”. A partir do 2º ano, ao final de cada unidade, a coleção traz uma seção denominada “O que estudamos”, fechando cada unidade com uma autoavaliação dos conteúdos estudados. Nessa seção é apresentado um quadro com os conteúdos estudados para que o aluno marque dentro dos quatro eixos estudados o que avançou e o que precisa estudar mais. Conforme imagem abaixo:

Figura 3 - Quadro de autoavaliação no final da unidade



O QUE ESTUDAMOS

Autoavaliação

● Faça um **X** na coluna que mostra como você se saiu nesta unidade.
Respostas pessoais.

Unidade 5		Avancei	Preciso estudar mais
Gênero	• Leitura e interpretação de reportagem		
	• Recursos empregados na reportagem		
	• Produção de texto: reportagem		
Estudo sobre a língua	• Verbo: tempos e modos		
	• Advérbio e locução adverbial: formas de marcar o tempo e o espaço		
	• Verbos terminados em -am ou -ão		
	• Vendesse ou vende-se?		
Oralidade	• Participação nas atividades orais		

O que estudamos

O quadro-síntese tem o objetivo de apresentar os conceitos abordados nesta unidade, para que os alunos se apropriem da organização dos conteúdos, atribuindo-lhes nomes. Ler o quadro-síntese dos conteúdos para os alunos, orientando-os sobre as colunas que o compõem. A coluna **Avancei** indica o que eles já sabem ao final da unidade. A coluna **Preciso estudar mais** indica o que eles precisam retomar e estudar um pouco mais. Motiva-os a fazer comentários sobre o próprio desempenho e ajudá-los a reconhecer suas necessidades de revisão.

Possivelmente os alunos tenham dificuldade de sintetizar o conceito do uso de **-am** e **-ão** no final de formas verbais como marcas da 3ª pessoa do plural no tempo passado e no tempo presente. Sugere-se que algumas atividades de retomada oral de exemplos desses usos sejam apresentadas aos alunos nesses casos.

Fonte: Coleção Ápis. Manual do professor. VOL. 5, p. 177.

De acordo com as orientações para os professores nessa seção, a coluna “preciso estudar mais” indica o que os alunos precisam retomar e estudar um pouco mais, e orienta que os alunos sejam estimulados a fazer comentários sobre o próprio desempenho, com o objetivo de ajudá-los a reconhecer suas necessidades de revisão. No entanto, não apresenta um plano de retomada dessas necessidades que precisam ser revistas, como por exemplo, no caso da ortografia, retomar a seção de produção de textos como forma de rever algumas necessidades da escrita.

Como citado anteriormente, os volumes diferem em quantidades de unidade, o que se justifica, segundo o manual do professor, pelo fato de que foi levado em conta

- a especificidade do trabalho de alfabetização e letramento nos dois primeiros anos;
- a necessidade de ampliação da sistematização das atividades para aprofundamento da leitura e compreensão de texto, das atividades de produção textual e a sistematização mais intensiva da reflexão sobre a língua nos dois últimos anos do Ensino Fundamental I; [...] (TRICONI; BERTINI; MARCHEZI, 2017. p. XXV).

Dessa forma, os volumes do 1º ano apresentam 22 unidades, enquanto 2º e 3º apresentam 12, e o 4º e 5º apresentam 8 unidades. De acordo com o manual do professor, a coleção dá maior ênfase ao estudo dos gêneros; no entanto, a prática de análise linguística está situada nesse contexto, possibilitando uma reflexão sobre os usos da língua, das regras e convenções de usos formais que darão suporte às práticas de leitura, escrita e oralidade. Neves (2000) assevera que a escola deve proporcionar vivências plenas da língua materna, valorizando todas as modalidades (falada, escrita, padrão, não padrão) e afirma que cabe, especialmente à escola, oferecer ao usuário da língua o bom exercício da língua escrita e da norma padrão. A autora afirma que

O tratamento da língua padrão na escola, ao contrário de implicar uma consideração de que essa modalidade seja algo divorciado do uso linguístico, deve assumir que ela nada mais é do que uma das variantes da língua em uso (NEVES, 2000, p.95).

Dessa forma, julgamos importante ressaltar que, na referida coleção, os eixos de leitura, escrita e análise linguística estão bem relacionados de forma a desenvolver essas habilidades de forma contextualizada. Morais (1998) assevera que mesmo para quem se apropriou da escrita alfabética, incorporar a norma ortográfica é um longo processo.

Não podemos nos assustar e, em nome da correção ortográfica censurar e diminuir a produção textual no dia a dia. Ênfase que o ensino sistemático da ortografia não pode transformar em “freio” às oportunidades de a criança apropriar-se da linguagem escrita pela leitura e composição de textos reais. Se o trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para nossos alunos avançarem em seus

conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam a ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos”. É preciso garantir que enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta (MORAIS, 1998, p. 22-23).

Concordamos com o autor que a ortografia não precisa ser ensinada isoladamente; contudo, é necessário que seja vista como um objeto de ensino que, contextualizado ou não, seja reflexivo e sistemático. Para isso, a escola precisa garantir a sua aprendizagem.

Para responder à primeira questão desta etapa do trabalho, expomos, a seguir, os conteúdos linguísticos trabalhados na coleção que estão inseridos dentro dos conhecimentos linguísticos/semióticos (alfabetização e ortografização). Assim, apresentamos abaixo a organização dos conteúdos relativos a esse eixo, distribuídos por ano de ensino do 1º ao 5º ano.

Quadro 8 - Conteúdos referentes aos estudos linguísticos de 1º ao 5º ano (Continua)

Estudos sobre a língua	
1º ano	Sistema de escrita
	● O Alfabeto em diferentes formatos. Letras de imprensa e letras cursivas, letras maiúsculas e minúsculas. ● Quando as vogais se encontram. ● Estudos do Sistema Alfabético da escrita: apresentação dos grafemas e fonemas do sistema alfabético.
2º ano	Língua: Usos e reflexão
	● Morfossintaxe – relações de concordância: ☐ Singular e plural; ☐ Masculino e feminino; ● Entonação, pontuação e expressividade: ☐ Sinais de pontuação; ☐ Entonação expressiva; ☐ Paragrafação; ● Convenções da escrita: letras maiúsculas e letras minúsculas ● Recursos estilísticos:

	☐ Aumentativo e diminutivo; ☐ Onomatopeias;
	Sistema de escrita
	• Ordem alfabética: retomada • Letras/grafemas/sons/fonemas • Retomada das correspondências regulares diretas (P/B, por exemplo) e contextuais (C/Q, por exemplo) • Sílabas • Formação de sílabas: CV,V,CCV,CVC
3º ano	Língua: usos e reflexão
	• Morfossintaxe: ☐ Usos dos adjetivos/relação de concordância com o substantivo; ☐ Língua falada e língua escrita; • Verbos: usos e relações de concordância: ☐ Tempo, pessoa do verbo; ☐ Usos de verbos no imperativo; • Pontuação, entonação e expressividade: ☐ Sinais de pontuação; ☐ Ordem de frases e pontuação; • Recursos expressivos: ☐ Usos da língua: modos de se expressar; ☐ Sinônimo e antônimo; ☐ Palavras imitam sons; ☐ Variedade linguísticas: linguagem formal, linguagem informal; ☐ Sentido das palavras; ☐ Formação de palavras;
	Sistema de escrita

	• Formação e separação das sílabas na escrita. • Tonicidade e acentuação. • Ortografia: relações entre sons e representação escrita. • Usos e convenções: nasalização, uso de letras que representam sons diferentes e sons que são representados por letras diferentes.
4º ano	Língua: usos e reflexão
	• Morfossintaxe: ☐ Parágrafo e organização do texto; ☐ Substantivos e relações de concordância nominal (início); • Verbo: relação de concordância: ☐ Verbo: marcador de tempo; ☐ Uso do verbo no imperativo; ☐ Uso de pronomes; ☐ Uso de palavras de ligação (coesão); • Pontuação e entonação expressiva: ☐ Sinais de pontuação • Recursos expressivos: ☐ Usos da língua: modos de se expressar ☐ Sinônimos e antônimos ☐ Variedades linguísticas: linguagem formal, linguagem informal ☐ O sentido das palavras ☐ Formação de palavras
	Sistema de escrita
	• Formação e separação das sílabas na escrita • Estudo da palavra: sílaba e tonicidade • Acentuação • Ortografia: relação entre sons e representação escrita • Usos e convenções: uso de letras que representam sons diferentes e sons que são representados por letras diferentes.

5º ano	Língua: usos e reflexão
	● Morfossintaxe: ☐ Parágrafo e organização do texto; ☐ Substantivos e relações de concordância nominal; ● Verbo: relações de concordância ☐ Verbo: marcador de tempo; ☐ Uso do verbo no imperativo; ☐ Uso de pronomes; ☐ Palavras de ligação (coesão); ● Pontuação e entonação expressiva: ☐ Sinais de pontuação; ● Recursos expressivos: ☐ Usos da língua: modos de se expressar; ☐ Sinônimos e antônimos; ☐ Variedades linguísticas: linguagem formal, linguagem informal; ☐ O sentido das palavras; ☐ Formação de palavras;
	Sistema de escrita
	● Formação e separação das sílabas na escrita ● Estudo da palavra: sílaba e tonicidade ● Ortografia: relação entre sons e representação escrita ● Usos e convenções: uso de letras que representam sons diferentes e sons que são representados por letras diferentes

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da coleção Ápis.

O quadro acima apresenta os conteúdos linguísticos trabalhados nos livros didáticos do 1º ao 5º ano que foram analisados. Podemos perceber que o ensino da ortografia vai se consolidando a partir do 2º ano, enquanto o 1º ano focaliza na apresentação das letras do alfabeto, no sistema alfabético e nas relações de grafema e fonemas. Entretanto, optamos

por analisar a partir do 1º ano por entendermos que o ensino da ortografia passa pelo ensino do sistema alfabético.

A base alfabética é um pressuposto para o domínio da escrita ortográfica. O conhecimento ortográfico requer antes que o aluno compreenda que a natureza do sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético, entenda as relações letra-som, ou seja, a incorporação da norma ortográfica não pode acontecer se antes não houver a apropriação do sistema alfabético. Dessa forma, são pertinentes os conhecimentos adquiridos na fase de alfabetização, expostos no 1º volume da coleção. Moraes (1998) afirma que o saber ortográfico envolve conhecimentos específicos, ou seja, habilidades e conteúdos como os expostos no quadro acima para o 1º e 2º ano, a saber: traçados de letras, compreensão da organização espacial, letras permitidas em nossa língua, diferentes valores sonoros, correspondências possíveis entre fonemas e grafemas, entre outros que envolvam o ensino do sistema alfabético de escrita da língua portuguesa.

O foco desta pesquisa é o ensino da ortografia que, segundo o manual do professor, se inicia a partir do segundo volume e se intensifica a partir do terceiro ano. Entretanto, entendemos a importância da aprendizagem do sistema alfabético nesse processo, motivo que nos levou a analisar as atividades desse período. Assim, entendemos que as atividades desta etapa têm como objetivo desenvolver a consciência fonêmica/fonológica quando trabalham a relação fonema/grafema, buscando desenvolver a autonomia do estudante no que se refere aos sons da língua, preparando-os para assimilar novas combinações para uso em suas representações escritas.

De acordo com Cunha e Capellini (2011),

os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o estabelecimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades fonológicas mais complexas. Desta forma, enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (suprafonêmicos) parecem se desenvolver naturalmente, a consciência fonêmica parece exigir experiência específica em atividades que possibilitam a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita (CUNHA; CAPELLINI; 2011, p.88).

O primeiro e segundo ano de ensino se concentram no ensino do sistema alfabético; no entanto, tais aprendizagens são de suma importância para o desenvolvimento da escrita ortográfica. Por esse motivo, optamos por analisar também as atividades desse período.

Conforme já mencionado, a ortografia é abordada na seção “palavras em jogo”. Sobre essa seção, o manual do professor traz a seguinte nota:

Esta seção terá particular importância, pois tem como principal objetivo a apresentação, sistematização e consolidação do sistema alfabético de escrita, bem como das formas notacionais, preparando o aluno para melhor assimilação do sistema de convenções da escrita e regularidades ortográficas (TRICONI; BERTINI; MARCHEZI, 2017. p. XXVII).

A partir da nota acima, podemos supor que a coleção apresenta uma abordagem reflexiva, como propõem Moraes (1998), Moraes e Silva (2007) e Melo (2007). Mais adiante, apresentaremos alguns exemplos de atividades nas quais nos propomos a analisar que tipo de abordagem os autores utilizaram ao elaborar as atividades, se uma abordagem reflexiva ou tradicional. Tal análise tem como foco as atividades que podem ter relação com os desvios identificados nesta pesquisa. Assim, apresentamos, a seguir, alguns quadros com as atividades identificadas por categoria de desvio, nos quais identificamos a unidade, página, tema e quantidade de atividades propostas.

Quadro 9 - Atividades relacionadas ao desvio apagamento do <r> em coda final de verbo no infinitivo.

Ano/vol.	Unidade/página	Tema	Quant. de atividades ortográficas
1º ano	-	-	-
2º ano	Unid. 4 - pág. 87	R em final de sílabas	1 ativ. (4 questões)
3º ano	Unid. 6 – pág. 133-134	R em final de sílabas	1 ativ. (3 questão)
4º ano	-	-	-
5º ano	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos o quadro, que se refere ao desvio identificado como o mais recorrente, ou seja, o apagamento do <R> em coda final de verbos no infinitivo, podemos perceber que apenas nos anos 2º e 3º é trabalhado o conteúdo referente ao <R> em coda final. Vale ainda ressaltar que tal conteúdo é trabalhado de forma superficial, quando são apresentadas apenas duas questões, o que se justifica pelo fato desse conteúdo ser apresentado ainda nos anos referentes à consolidação do sistema alfabético e introdução da ortografia. Entretanto, podemos constatar que a coleção não apresenta uma continuidade, ou seja, uma sistematização desse ensino nos anos posteriores. Tal assunto não é mais abordado ao longo

dos anos iniciais, o que pode gerar essa dificuldade na escrita dos alunos no primeiro ano das séries finais.

Quadro 10 - Atividades relacionadas ao desvio concorrência de grafemas para representar o fonema /s/.

Ano/vol.	Unidade/página	Tema	Atividade ortográfica
1º ano	Unid. 18 - pág. 212-213	Uso de S e SS	1 ativ. (2 questões)
2º ano	Unid. 11 - pág. 221-223	Letra s; S com som de z; s ou ss?	1 ativ. 1 ativ. 1 ativ.
3º ano	Unid. 10 – pág. 211-214.	Um só som, várias letras: S, SS, Ç, C, SC	1 ativ. (8 questões)
4º ano	Unid. 5 – pág. 169-170. Unid. 8 – pág. 263-266	Letra X com som de S. S ou Z?	1 ativ. (4 questões) 1 ativ. (5 questões)
5º ano	Unid. 5 – pág. 271 - 274.	Palavras terminadas em ice ou isse.	1 ativ. (7 questões)

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos o quadro acima, podemos perceber que em todos os volumes dos anos iniciais é trabalhada a representação de /s/. O ensino se inicia ainda no 1º ano e vai se consolidando ao longo dos anos, de forma que vai ocorrendo um aprofundamento do conteúdo até chegar ao 5º ano. Uma justificativa para o foco dado a esse conteúdo pode ser o fato de sua representação gráfica ser uma das principais dificuldades dos aprendizes, que muitas vezes os acompanham a vida toda. Outro ponto que se pode observar é que as atividades focalizam nos casos de regularidades contextuais. Os casos de irregularidades, que são os casos em que o fonema/s/ pode ser representado por <s, c, ss, ç, x, sc, xc> são pouco explorados, em toda coleção são apresentadas apenas duas atividades, sendo estas no 4º e 5º volume.

Quadro 11 - Atividades relacionadas ao desvio concorrência de grafemas para representar a nasalização

Ano/vol.	Unidade/página	Tema	Atividade ortográfica
1º ano	Unid. 3 – pág. 54-55	Uso do til.	2 ativ. (6 questões)
2º ano	Unid. 8 - pág. 167-170	Letra n no final de sílaba; Letra m no final de sílaba; Til.	3 ativ. (12 questões)
3º ano	Unid. 3 – pág. 63-65. Unid. 7 – pág. 157.	Sons nasais: sílabas com ão, m ou n; Letra M antes de P e B. As terminações am e ão nos verbos.	2 ativ. (6 questões) 2 ativ. (4 questões)
4º ano	-	-	-
5º ano	Unid. 5 – pág. 173-174	Verbos terminados em am ou ão.	1 ativ. (5 questões)

Fonte: Elaborado pela autora

Buscamos identificar todas as atividades que trabalhassem a nasalização. Identificamos 10 atividades ao longo de quatro volumes, sendo eles 1º, 2º, 3º e 5º. Os conteúdos se iniciam nos três primeiros anos, com a percepção da nasalização por meio do til, da letra <M> e <N>, e vão se aprofundando nos volumes seguintes, por fim, trabalhando as regularidades do <m> antes de <p> e , e as terminações -ão e -am nos verbos.

A seguir analisamos algumas das atividades identificadas nos quadros acima. Para guiar a análise, buscamos responder às seguintes perguntas:

- a) A atividade proposta é elaborada conforme as orientações da BNCC de forma que leve o aluno a refletir sobre a língua, ou seja, numa perspectiva reflexiva e sistemática?
- b) A orientação dada ao professor contribui para o desenvolvimento de métodos e estratégias que priorizem um ensino sistemático e reflexivo?

Para ilustrar a abordagem que a coleção dá ao ensino da ortografia, selecionamos seis atividades como exemplos retirados dos cinco volumes da coleção, inclusive do 1º e 2º volumes.

Figura 4 - Exemplo 1 de atividade sobre o uso do <R> em coda final

R EM FINAL DE SÍLABA

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 LEIA EM VOZ ALTA O NOME DAS IMAGENS REPRESENTADAS ABAIXO.



OCA



ORCA

OBSERVE O QUE ACONTECE QUANDO O R ENTRA NO FINAL DA SÍLABA.

2 LEIA EM VOZ ALTA AS PALAVRAS ABAIXO E CONTINUE OBSERVANDO O QUE ACONTECE QUANDO A LETRA R ENTRA NO FINAL DA SÍLABA.

BABA
BARBA

MATA
MARTA

FOCA
FORCA

PEDE
PERDE

3 COLOQUE A LETRA R NAS PALAVRAS ABAIXO E DESCUBRA OUTRA PALAVRA. DEPOIS, LIGUE CADA PALAVRA AO DESENHO CORRESPONDENTE.

A) CATA: carta



B) COPO: corpo



C) FADA: farda



4 LEIA O TEXTO E COMPLETE AS PALAVRAS.

CARLOS QUER VOAR, MAS COMO NÃO TEM ASAS, VAI PEDALAR.
 SIA RICIETÁ, CORRER COM OS AMIGOS, ANDAR DE SKATE,
 PEGAR ONDA, SUBIR EM ÁRVORE, PULAR NO PULA-PULA E,
 DEPOIS DE TUDO ISSO, VAI DESCANSAR E DORMIR.

PÁGULA 87

R em final de sílaba

Atividade 1

É importante que os alunos observem que é o contexto dentro da palavra que define a relação letra-som na pronúncia do R forte ou brando.

Levar os alunos a perceber que há vibração da língua ou prolongamento da vogal (em algumas pronúncias). Deve ser observado que a articulação do R nessa posição varia de acordo com a região do Brasil.

Atividade 2

Espera-se que os alunos percebam as modificações de som e sentido: há alteração do som da sílaba em que a letra R é acrescentada e também forma-se outra palavra.

Atividades 2 e 3

Estas atividades exercitam a habilidade de remover ou substituir sílabas iniciais e finais para criar novas palavras. (Referência: BNCC – EF02LP02)

Atividade 4

É possível atentar para a regularidade da formação do infinitivo dos verbos, que apresentam R no final da última sílaba. Sem cobrar nomenclaturas, chamar a atenção dos alunos para tal regularidade. Eles podem inferir, por exemplo, que o R nesse contexto costuma indicar ações.

Fonte: Coleção Ápis. ed. Ática, vol. 2, p. 87

A figura acima traz um exemplo de atividade elaborada para alunos do 2º ano e tem por objetivo trabalhar o uso do <R> em final de sílaba. De acordo com a instrução do manual, o aluno deve observar que o contexto determina o som do R forte ou brando. A atividade apresenta várias palavras em que a letra <r> se apresenta no final da sílaba e leva os alunos a perceber que novas palavras podem ser formadas a partir da inserção da letra <r>, como no caso de “cata - carta”, “mata - Marta”. Entretanto, não há uma retomada de aprendizagem do <r> em outro contexto, para que os alunos possam perceber a diferença do som desse grafema nos vários contextos. Seria uma forma de reforçar a aprendizagem. Na questão 4, é solicitado que os alunos completem as palavras no texto. Todas as palavras sugeridas indicam ação, no entanto, essa informação não é levada em conta na atividade que

poderia trazer uma reflexão acerca do uso do <r> em final de verbos no infinitivo, embora não necessariamente usando esse termo.

Na orientação dada ao professor sobre essa questão, sugere-se que este chame a atenção dos alunos para a regularidade do uso da letra <r> nesse contexto; no entanto, a atividade deixa a desejar sobre essa orientação, quando pede apenas que os alunos completem as palavras sem trazer nenhuma reflexão sobre a ocorrência da letra <r> nesse contexto. Uma opção seria pedir que os alunos observassem o que as palavras têm em comum, levando-os a concluir que todas terminam com a letra <r> e também que indicam uma ação. Por fim, a atividade poderia pedir que elaborem uma regra para o uso do <r> nesse tipo de palavra.

Nesse caso, podemos observar que a atividade do livro foi elaborada de forma superficial, sem aprofundar o conteúdo por meio de reflexões, e as questões sugeridas não são suficientes para a sistematização e fixação do que foi estudado.

A seguir, apresentamos um exemplo de atividade que aborda o uso do <R> em final de palavras.

Figura 5 - Exemplo 2 de atividade sobre o uso do <R> em coda final

3 Leia as frases e observe as palavras destacadas.

O príncipe queria **casar**.
Escutou alguém **bater** na porta.
Depois de **entrar** no palácio, a princesa foi **dormir**.

Todas as palavras destacadas são ações. São chamadas **verbos**.

• Separe os verbos nas colunas de acordo com a terminação.

-ar	-er	-ir
casar	bater	dormir
entrar		

134 UNIDADE 6

Fonte: Coleção Ápis. ed. Ática, vol. 3, p. 133.

A figura acima foi retirada do livro do 3º ano e representa a única atividade sobre esse conteúdo encontrada para esse ano de ensino. A questão acima ilustra a terceira de uma sequência de quatro questões que trabalham o uso da letra <r> em final de sílaba. A primeira questão traz imagens com palavras incompletas para que o aluno complete com a sílaba que falta, no caso, sempre a sílaba que apresenta a letra <r> no final, como em “barco, carta, colher, tambor”, entre outras. Na questão seguinte, a proposta se repete, com a diferença que é colocada a sílaba com <r> no final e o aluno vai completar o nome da figura, nesse caso (por___) para ‘porta’, (tar_____) para ‘tartaruga’.

A orientação dada ao professor é que a atividade deve desenvolver a habilidade de escrever palavras com VC, CVC. Todavia, a atividade se apresenta de forma repetitiva, sem promover nenhuma reflexão sobre o uso da letra <r>, como indicado no tema da aula. As duas primeiras questões se resumem a preencher lacunas, sem, entretanto, aprofundar esse conteúdo que foi introduzido no ano anterior de maneira tão superficial quanto neste ano de ensino. A terceira questão, representada na imagem acima, nos interessa de forma mais direta por tratar de verbos no infinitivo. O enunciado solicita que os alunos leiam três frases retiradas de um texto estudado na unidade, observando as palavras destacadas. No quadro abaixo é apresentada a informação de que todas as palavras destacadas são ações e chamadas de verbos. A seguir, é solicitado aos alunos que escrevam os verbos nas colunas, separando-os conforme as terminações ar, er, ir. Nesse caso, o que se contempla é um exercício mecânico de escrita que não contribui para um ensino reflexivo e sistemático. Os aprendizes não são estimulados a fazer inferências ou reflexões sobre o uso do <r> em final de verbos no infinitivo, ou mesmo a concluir por si mesmos que as palavras destacadas são verbos por indicarem ação, pois essa informação é passada ao aluno sem nenhuma oportunidade de reflexão. O exemplo acima não representa todas as propostas de exercício da coleção, mas busca mostrar que existem algumas atividades que apresentam uma abordagem tradicional, mecânica.

A figura 06 apresenta um exemplo de atividade que aborda o contexto de uso da letra <s>.

Figura 6 - Exemplo de atividade sobre o grafema/fonema /s/

Atividade 3
 O importante é os alunos observarem que a letra **S** tem som de **Z** quando é usada entre vogais:

S ou SS?

Atividade 2
 Ajudar os alunos a perceber que se usa **S** entre duas vogais para indicar o som de **Z**. E se usa **SS** entre duas vogais para indicar o som de **S**, como em **sala**.

2 Pinte as palavras em que a letra **S** tem o mesmo som da letra **Z** em **zebra**.

PÁSSARO CASA SOPA CASO CASEIRO
 BESOURO ASSADO MÚSICA RASO

3 Pinte as letras que vêm antes e depois da letra **S** em cada palavra.

CASA CASO CASEIRO
 BESOURO MÚSICA RASO

Converse com os colegas e a professora: O que você descobriu a respeito do som da letra **S** nessas palavras? Sugestão: A letra **S** tem o som de **Z** quando está no meio da palavra, entre duas vogais.

S ou SS?

Atividade oral e escrita

1 Leia em voz alta esta palavra. TRAVESSA

a) Preste atenção no som produzido por **SS**.
 b) Agora, pinte as palavras em que a letra **S** tem o mesmo som que **SS** em **travessa**.

SALA CASA LISA SAPATO

2 Leia e observe o som da letra **S** em cada uma destas palavras:

ASA ASSA

Converse com os colegas e respondam: O que vocês observaram sobre o uso de **S** e **SS** no meio da palavra? Sugestão: A letra **S** no meio da palavra pode ter o som de **Z**. Quando usar **SS**, o som é o mesmo de **S** no início das palavras, como em **sapo**, **sereno**, etc.

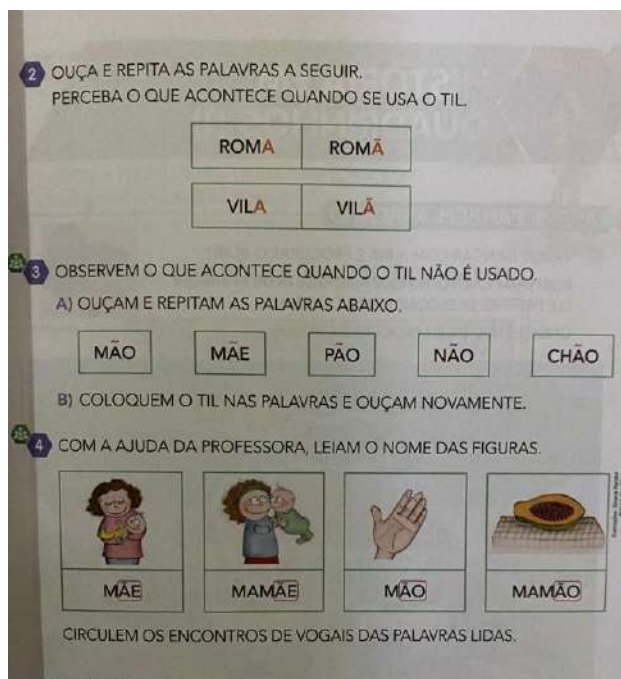
222 UNIDADE 11

Fonte: Coleção Ápis, ed. Ática, vol. 2, p. 222.

A atividade retratada na imagem acima trabalha os fonemas /s/ e /z/ e alguns dos grafemas utilizados para representá-los. Os alunos são levados a construir seus próprios conceitos e conclusões através da observação de palavras e questionamentos que promovem a reflexão sobre o som da letra <s> em seus diversos contextos. Para essa atividade, é orientado ao professor que, antes de iniciar esse conteúdo, faça uma sondagem retomando o conhecimento da regra de que a letra <s> tem som de /z/ quando está entre vogais. A partir da observação do contexto da letra <S> nas palavras, os alunos são levados a inferir regras sobre o uso da letra e a reconhecer os sons que ela representa no início e meio da palavra. A atividade promove a reflexão sobre a normatização ortográfica, considerando a importância da interação para a aprendizagem, ao propor a escrita de uma regra ortográfica a partir do diálogo com o colega. Embora a atividade se apresente dentro de uma abordagem reflexiva, as questões propostas são insuficientes para a sistematização da aprendizagem. Assim, outras

atividades poderiam ser propostas ou, pelo menos, indicadas para que o professor desenvolvesse com os alunos visando a sistematização das aprendizagens. A seguir, as figuras 7, 8 e 9 apresentam exemplos de atividades que a coleção traz sobre nasalização.

Figura 07 - Exemplo de atividade sobre nasalização



Fonte: Coleção Ápis, 2020, Vol 1. P. 55.

Esta atividade foi elaborada para alunos do 1º ano de ensino e mostra que, após os alunos serem estimulados a cantar um trecho da cantiga “Balaio meu bem balaio” na questão anterior, os estudantes são levados a identificar as palavras que rimam com a palavra ‘coração’, e também a identificar o sinal que aparece nessas palavras. Para a questão 2, a orientação dada ao professor é que ele faça com os alunos o exercício de tapar o nariz para que eles percebam a diferença entre o som da vogal oral e nasal. Posteriormente, na questão 3, o aluno é levado a repetir as palavras tomando consciência da diferença entre os sons representados com ou sem o til. Ao tomar consciência dessa mudança que ocorre no som do grafema por meio do til, a criança leva esse conhecimento para a escrita na hora de grafar palavras com nasalização.

Assim, podemos dizer que esta atividade leva os alunos a uma reflexão que promove a construção do conceito que sempre ocorre a nasalização de uma sílaba quando nesta se usa o til. Pode-se perceber que, além do ensino reflexivo, houve uma sistematização do conteúdo trabalhado, tendo em vista que, após os alunos reconhecerem o sinal til,

compreenderam a sua função e, refletiram sobre o seu uso, o que se observou na questão que se segue na página - não apresentada na figura-, na qual os alunos são incentivados a pesquisar palavras com o uso do til e organizá-las numa lista juntamente com a professora.

Figura 08 - Atividade sobre a nasalização com <n> ou <m>

de sílaba (mundo); 3) til (alemão, mãe, pão); 4) **NH** (minha); 5) consoante nasal (cama). Nesta atividade serão vistas apenas as formas representadas no quadro para o aluno.

Conversar com os alunos sobre a produção dos sons nasais. Para isso, pedir que falem palavras como **mão, tempo, tampa, não, trovão, corações, anões**, etc. tampando o nariz. Eles devem comparar a pronúncia dessas palavras com a de outras, como **tipo, casa, mau, papel**, etc., também tampando o nariz. É importante eles perceberem que, no primeiro grupo, a articulação clara das palavras fica prejudicada, pois se trata de sons que necessitam das fossas nasais para serem plenamente pronunciados. Por esse motivo, são chamados de sons nasais.

Letra M antes de P e de B

Atividade 1

Sugere-se que esta atividade seja feita em conjunto, pois os alunos deverão observar a regularidade do uso do **M** antes de **P** e de **B** e conversar sobre ela, para poderem chegar à regra de uso na atividade 3.

Atividade 2

Se julgar oportuno, levar os alunos a observar que ao falarmos **M**, **P** e **B** articulamos sons por meio da aproximação de ambos os lábios (bilabiais). Essa é uma das razões do

As palavras a seguir têm sons nasais indicados de formas diferentes. Leia-as e copie-as na coluna correspondente.

empada	maçã	computador	banco
canguru	pão	tubarão	cachimbo

Som nasal indicado por til	Som nasal indicado por N	Som nasal indicado por M
maçã	banco	empada
pão	canguru	computador
tubarão		cachimbo

Letra M antes de P e de B

Atividade oral e escrita

1 Juntos, observem no quadro da atividade acima as palavras que têm som nasal indicado por **M**. Circlem as letras que vêm depois do **M** e escrevam-nas a seguir.

P e B.

2 Leiam as palavras do quadro e circlem as letras que vêm depois da letra **M**.

campo	tempo	bomba
Humberto	tampa	bumbo

3 Formulem, juntos, uma regra para o uso da letra **M** nessas palavras.

a) Conversem sobre essa regra. A professora registrará na lousa.

b) Copiem abaixo o que foi registrado.

Fonte: Coleção Ápis, ed. Ática, vol. 3, p. 64

Na imagem acima observamos uma proposta de atividade na qual o aluno deve, inicialmente, observar um grupo de palavras que têm em comum a nasalização representada pelo til, pelo <m> e <n>. Em seguida, solicita-se ao aluno que as organize em três colunas, separando-as conforme elas são representadas. A orientação dada ao professor para esta questão inicial é que ele converse com os alunos sobre a nasalização, fazendo-os compreender como ocorrem os sons nasais através de repetição de palavras com e sem nasalização. A questão seguinte pede para que o aluno circule as palavras que têm o som nasal indicado pela letra <m>, circulando a letra que vem depois do referido grafema e, em seguida, escrevendo as referidas palavras.

A atividade não se encerra na questão três e, em sua quarta questão, que não está à mostra no exemplo acima, solicita que o aprendiz observe em um grupo de palavras escritas com <m> quais consoantes aparecem após esse grafema. Para finalizar a atividade, solicita que o aluno formule uma regra para o uso da letra <m> nas palavras observadas. A orientação dada ao professor é que a atividade seja realizada em grupo para que os alunos possam observar a regularidade no uso da letra <M> antes de <P> e e possa chegar à regra de uso nesse contexto. A partir do exemplo de atividade acima, é possível perceber que a referida atividade leva o aprendiz a refletir sobre a regularidade contextual do <m> antes do <p> e , levando-os a formular a regra a partir da observação e reflexão sobre o contexto de uso, para em seguida sistematizar o ensino por meio de indagações que levam os alunos a reconhecer o contexto de uso e escrever as palavras que apresentam a referida regra.

Figura 09 - Exemplo de atividade sobre o uso de ão e am em verbos

Nesta atividade foram destacadas apenas as formas simples de futuro, para enfatizar a terminação. Não se propôs, por exemplo, a forma composta **vão precisar**.

Atividade 4

As palavras foram colocadas em frases para que se perceba melhor a classe gramatical a que pertencem. Se considerar oportuno, e se os alunos estiverem preparados, eles poderão, oralmente, reconhecer a classe gramatical das palavras que não são verbos. Não é, no entanto, fundamental que isso seja feito.

Sugere-se a confecção de um quadro na lousa, para listar os "Verbos" e os "Não verbos" que aparecem destacados nas frases desta atividade. Distribuir as palavras no quadro. Na coluna "Verbos" entrarão: **são, chegarão, serão e vão**. Na coluna "Não verbos": **coração, mão, multidão e competição**. Sugere-se que, quando o quadro estiver preenchido, seja feita uma leitura oral conjunta das palavras para reiterar a igualdade dos sons finais de verbos e não verbos.

Uma das finalidades das atividades desta unidade é "instalar a dúvida" (v. MORAES, Arthur Gomes de. *Ortografia*: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998) para que os alunos se questionem quando tiverem de empregar **-am/-ão**.

3 Leia os verbos do quadro a seguir e complete as frases.

lançam	moram	organizaram	ficam
matam	brilham	deixarão	sofrerão
precisarão	concordaram	brincavam	

a) No futuro, as pessoas precisarão pensar mais na preservação dos recursos naturais.

b) Ontem, alguns moradores do centro da cidade organizaram uma manifestação contra a retirada de árvores de algumas praças.

c) As pessoas que moram no campo têm mais qualidade de vida, pois ficam longe do estresse que a correria da cidade provoca.

d) As crianças brincavam no parque quando começou uma chuva de granizo.

e) Os sons da floresta deixarão os turistas boquiabertos.

4 Leia as frases, com atenção aos termos destacados, e sublinhe apenas as formas verbais.

a) Todas as pessoas são sonhadoras.

b) Carlos era um menino de coração grande: dava a mão a quem precisasse.

c) Os jogadores chegarão ao aeroporto e serão recebidos por uma multidão.

d) Os alunos vão participar de uma competição de Matemática.

5 Com a professora, registrem o que vocês concluíram em relação à escrita das formas verbais terminadas em **-am** e **-ão**.

Fonte: Coleção Ápis, ed. Ática, vol. 5, p. 173.

A atividade representada na figura acima contempla a regularidade da nasalização indicada por <ão> ou <am> no final de verbos. A atividade segue uma sequência de cinco questões que se inicia com a leitura de um trecho de notícia onde estão destacadas algumas

formas verbais no passado. Consideramos pertinente a presença do texto, visto que a compreensão do contexto, muitas vezes, é importante para a compreensão da regra. Além disso, o trabalho com texto reforça a ideia de que é necessário seguir a convenção ortográfica e a existência de leitores para a escrita.

Os alunos são solicitados a observar essas formas verbais no texto e identificar o tempo verbal e o som final produzidos nas palavras, para, posteriormente, compará-las com sua forma escrita no futuro, identificando o que muda em relação à escrita e ao som final. Nessa primeira parte da atividade, os alunos podem observar e identificar o que muda na escrita das formas verbais quando estão no tempo passado e quando estão no tempo futuro.

A figura representa a sequência mostrando que os alunos são levados a usar o conhecimento adquirido nas questões anteriores para selecionar palavras que completem as frases com a forma verbal adequada em relação à escrita no passado e futuro. Por fim, os alunos são convidados a escrever uma regra sobre a escrita das formas verbais terminadas em -am e -ão. A atividade leva os alunos a inferir uma regularidade ortográfica, através da observação, reflexão e sistematização da aprendizagem.

O livro didático ainda se constitui como o principal apoio didático para o professor, seja para o ensino da ortografia, seja para o ensino de qualquer aspecto da língua portuguesa. Morais e Silva (2007) postulam que “via de regra, quem diz que não segue um livro específico tende, na realidade, em inspirar-se em atividades propostas por vários livros didáticos”. Assim, os autores apontam a necessidade de um olhar criterioso para esse recurso, “para que o trabalho embasado pelo livro didático não ocorra de forma aleatória e não-consciente”. (MORAIS; SILVA, 2007, p. 127). Para isso, apresentam algumas ações para uma análise criteriosa sobre o ensino ortográfico, como:

Examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre seu ensino e aprendizagem; realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia; examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia (MORAIS; SILVA 2007, p. 128).

Baseados nas orientações dos autores acima citados, buscamos analisar como a ortografia é abordada na coleção no que se refere aos casos específicos citados neste trabalho.

No que se refere à estrutura, podemos observar que a coleção adota uma estrutura para todos os volumes, em que todas as unidades são introduzidas por um gênero textual que serve como contexto para todas as atividades, com algumas exceções presentes nas atividades ortográficas. No que se refere ao ensino da ortografia, cada unidade apresenta uma seção com foco nesse ensino que fica dentro da seção “Língua: uso e reflexões”.

Conforme informação no manual do professor, para alcançar os objetivos de ensino da língua, a coleção enfatiza

o desenvolvimento de atividades em torno de textos de circulação social real — gêneros do discurso 1 diversificados —, nos quais se baseiam os estudos e a sistematização dos aspectos de apropriação do sistema de escrita, bem como a reflexão sobre os usos da língua 2 — oral e escrito (TRICONI; BERTINI; MARCHEZI, 2017, p. VI).

Defendemos um ensino contextualizado e reflexivo e não concordamos com propostas de ensino tradicional baseadas apenas em memorização e fixação mecânica de regras, mesmo que, em se tratando de ortografia, nem sempre é necessário essa contextualização, como é postulado nos PCN's (1997). Moraes (1998) aponta que:

Em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica das palavras em nossa língua não depende do significado que elas assumem num contexto de significação. Isto é, são pouquíssimos os casos — como 'conserto' e 'concerto' ou 'coro' e 'couro' — em que a grafia varia conforme o significado da palavra no conjunto do enunciado (MORAIS, 1998, p.89).

Os autores da coleção afirmam que os estudos linguísticos são contextualizados. Entretanto, como afirma Moraes (1998), nos casos de atividade ortográfica, essa não é uma regra necessária. Assim, algumas atividades ortográficas fogem a esse padrão de contextualização descrito pelos autores do livro.

A partir da análise das atividades, constatamos que a coleção apresenta uma proposta metodológica que se baseia nos movimentos de reflexão e sistematização, salvo algumas exceções como as apresentadas nas figuras 2 e 3. De modo geral, as atividades ortográficas permitem que o aprendiz faça constatações analíticas do princípio da regra e que a sistematize, confirmando a aprendizagem. Entretanto, é importante ressaltar que as atividades que se referem ao uso do <R> em final de palavras, que estão diretamente relacionadas ao desvio identificado como o mais recorrente, são justamente as que menos aparecem na coleção.

No que se refere ao manual do professor, o material apresenta todo um aparato teórico-metodológico para auxiliar o docente no desenvolvimento das aulas de ortografia. Para todas as atividades, há uma orientação para o professor proceder de forma que promova a interação e a aprendizagem, recorrendo a recursos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do exposto, constatamos que houve um avanço no que se refere à abordagem do ensino da ortografia quando nos deparamos com atividades elaboradas numa perspectiva reflexiva e sistemática como orientam os PCN's, embora a atenção dada ao ensino

da ortografia ainda seja inferior, se comparada a atenção dada a outros aspectos da língua portuguesa. Segundo Morais (2000), no debate atual sobre ensino da língua portuguesa, há uma valorização do texto em detrimento de determinados objetos de ensino-aprendizagem que estejam em outros níveis linguísticos, como é o caso da ortografia. Os avanços na área de língua portuguesa têm causado dúvidas sobre o lugar que a ortografia ocupa nessa área de ensino, o que, segundo Morais (2018), tem levado a escola a priorizar a formação de alunos capazes de ler e produzir textos. Podemos deduzir essa discrepância ao compararmos a quantidade de atividades disposta ao ensino da ortografia e as que se referem a textualidade. Contudo, no que se refere à qualidade das atividades, podemos avaliar de forma positiva, embora estas não sejam suficientes para que se efetive a aprendizagem ortográfica de forma sistemática. Não apenas pelo número reduzido de questões, mas por entendermos que nenhum livro didático é suficiente por si só. Sempre será necessária a intervenção do professor, pois a ele cabe a função de garantir ao aprendiz a participação em situações reflexivas sobre a ortografia, desenvolvendo um trabalho de interação que possibilita a explicitação dos conhecimentos construídos. Morais (2018) pontua que “assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito - outro tipo de convenção social - não há porque esperar que os alunos das nossas escolas descubram sozinhos a forma correta de grafar palavras” (MORAIS, 2018, p. 23).

Assim, entendemos que a ortografia, diferente de alguns entendimentos equivocados de que o aluno aprende sozinho, precisa ser ensinada de forma reflexiva e sistemática de forma que o aluno possa inferir regras ortográficas, para os casos de regularidades, e a desenvolver a consciência de que algumas palavras precisam do auxílio da memória e de pesquisas em materiais específicos, como o dicionário. Nesse contexto, a atuação do professor é de fundamental importância, fato que nos levou a investigar a opinião desses profissionais sobre o referido ensino, o que vamos expor no próximo tópico.

4.3 O ensino da ortografia na prática docente

Com o objetivo de conhecer a atenção dada ao ensino da ortografia nos anos iniciais e as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores dessa etapa de ensino, realizamos um questionário com todos os docentes de língua portuguesa dos anos iniciais dessa etapa, dos quais, selecionamos cinco para entrevista, sendo eles P1, P3, P4, P9, P10. A escolha se deu pelo fato de abarcar uma visão envolvendo todos os anos de ensino, com um foco maior no 4º e 5º ano, por serem as séries finais dessa etapa. Os referidos docentes foram

identificados como P (professor) e a numeração do 1 ao 10 para que fossem preservadas suas identidades. Os dez docentes responderam questões que vão de temas mais gerais, como formação profissional, tempo de serviço e participação em formações continuadas; a questões mais específicas, que tratavam do ensino da ortografia. O quadro a seguir ilustra o perfil dos professores envolvidos na pesquisa:

Quadro 12 - Perfil dos professores

Ident.	Vínculo no município	Turmas	Tempo de atuação	Formação acadêmica	Participação em formação
1	temporário	2º /3º	+ de 10 anos	Pedagogia	frequentemente
2	temporário	4º	até 5 anos	Pedagogia	raramente
3	temporário	1º/5º	+ de 10 anos	Pedagogia	frequentemente
4	temporário	5º	+ de 10 anos	Pedagogia	frequentemente
5	temporário	1º	+ de 10 anos	Pedagogia	frequentemente
6	temporário	1º	+ de 10 anos	Pedagogia	frequentemente
7	temporário	3º	+ de 10 anos	Pedagogia	eventualmente
8	temporário	1º	+ de 10 anos	Pedagogia	frequentemente
9	temporário	4º	entre 5 e 10 anos	Pedagogia	frequentemente
10	temporário	4º	+ de 10 anos	Pedagogia	nunca

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima mostra que todos os docentes participantes da pesquisa possuem vínculo temporário com o município e, em sua maioria, mais precisamente oito dos dez entrevistados que atuam no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais, tem experiência de

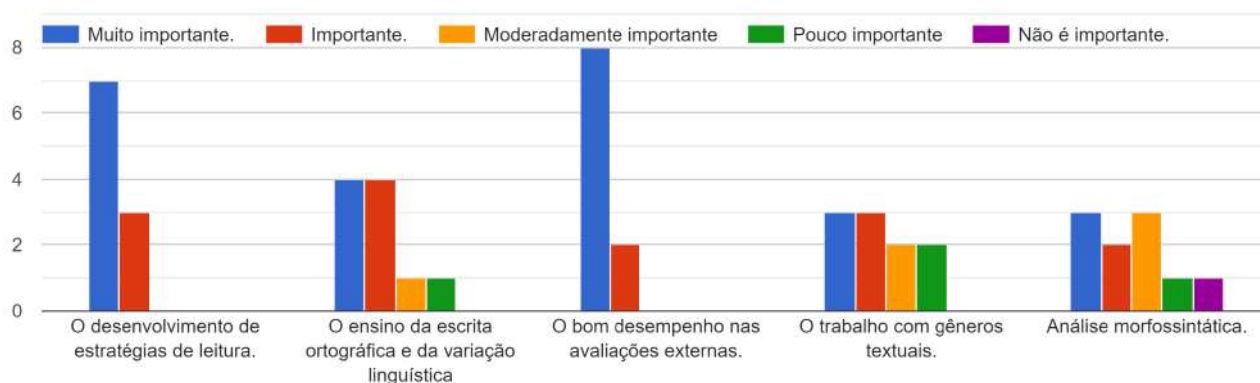
mais dez de anos na área e todos são formados em pedagogia. Nenhum possui curso de pós-graduação, mas a maioria, sete dos dez, declara participar frequentemente de curso de formação continuada promovido pelo município, uma participa raramente, uma eventualmente e apenas uma declara que nunca participou.

A seguir teceremos nossa análise a partir das respostas dadas ao questionário e entrevistas. Ressaltamos que adotamos uma análise qualitativa, cujo objetivo é conhecer a concepção dos docentes acerca do ensino da ortografia e as metodologias e estratégias usadas por eles nesse ensino. As questões aqui expostas, como já citado anteriormente, partem de aspectos mais gerais sobre o ensino da língua e chegam a aspectos mais específicos do ensino da ortografia, que é o tema desta pesquisa. As discussões e análises expostas nesse tópico partem das respostas pessoais e da fala dos entrevistados e não da observação de sua prática, assim buscamos compreender e analisar o contexto no que se refere ao ensino da ortografia do ponto de vista dos entrevistados. Entendemos ainda que nem sempre a fala é uma representação fiel da prática e ainda, que aspectos importantes podem ser ocultados na fala. Entretanto, buscamos explorar os aspectos mais relevantes em toda a sua complexidade.

As discussões a seguir contextualizam tanto as informações obtidas através dos questionários como das entrevistas, de forma que possamos trazer um bloco de discussão, onde os dados obtidos possam se complementar. As primeiras questões representadas nos gráficos buscaram conhecer a importância dada ao ensino da ortografia dentro do ensino de língua portuguesa, tanto pelo município, como pelos próprios professores em sua prática diária em sala de aula.

O quadro “perfil dos docentes” mostra que sete dos dez docentes de língua portuguesa participam frequentemente de formações continuadas ofertadas pelo município. O gráfico a seguir corresponde à resposta dos docentes sobre o grau de importância dado, nas formações continuadas, para os seguintes aspectos: estratégias de leitura; ortografia e variação linguística; desempenho nas avaliações externas; produção textual e análise morfosintática. Para cada aspecto o docente deveria atribuir um grau de importância, conforme ele é abordado na formação continuada. Assim, selecionar numa escala de muito importante para os aspectos mais trabalhados nas formações ao “não é importante” aos aspectos que não são abordados de forma alguma.

Gráfico 5 - Aspectos da língua portuguesa mais trabalhados nas formações do município

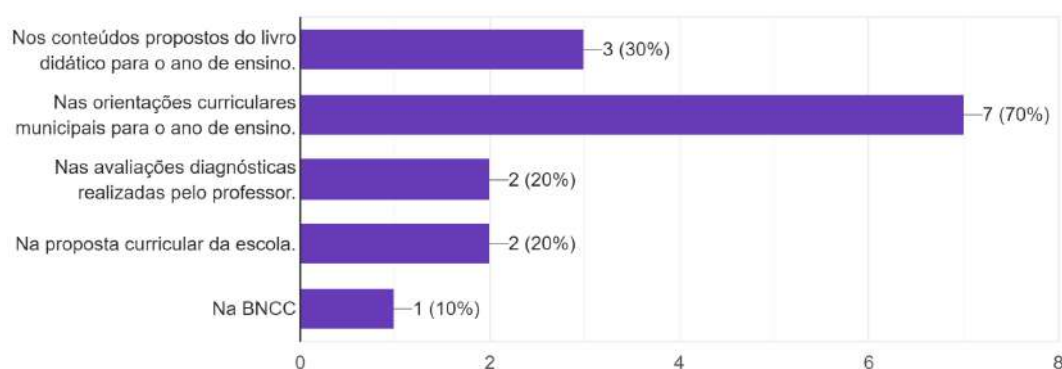


Fonte: Gerado pelo Google Forms a partir do questionário aplicado pela autora

Conforme o gráfico, no que se trata ao bom desempenho nas avaliações externas e no desenvolvimento de estratégias de leitura, todos os professores classificam como muito importante e importante, revelando que as formações de língua portuguesa promovidas pelo município direcionam sua atenção para esses dois objetivos. Assim, podemos inferir que o ensino da ortografia ganha pouca visibilidade nessas formações, quando 80% dos professores reconhecem que o bom desempenho nas avaliações externas é o foco maior das formações, seguido pelo desenvolvimento de estratégias de leitura, aspecto que está intimamente relacionado ao primeiro objetivo. Quatro entre dez professores indicaram o ensino da ortografia e da variação linguística como sendo muito importante, no entanto, percebemos uma grande diferença entre o grau de importância dada aos aspectos indicados no gráfico.

O gráfico a seguir mostra a resposta dos professores no que se refere ao planejamento das aulas de língua portuguesa. Para isso, foi feita a seguinte pergunta: você planeja suas aulas de língua portuguesa, com base:

Gráfico 6 - Base de planejamento das aulas de língua portuguesa



Fonte: Gerado pelo Google Forms a partir do questionário aplicado pela autora

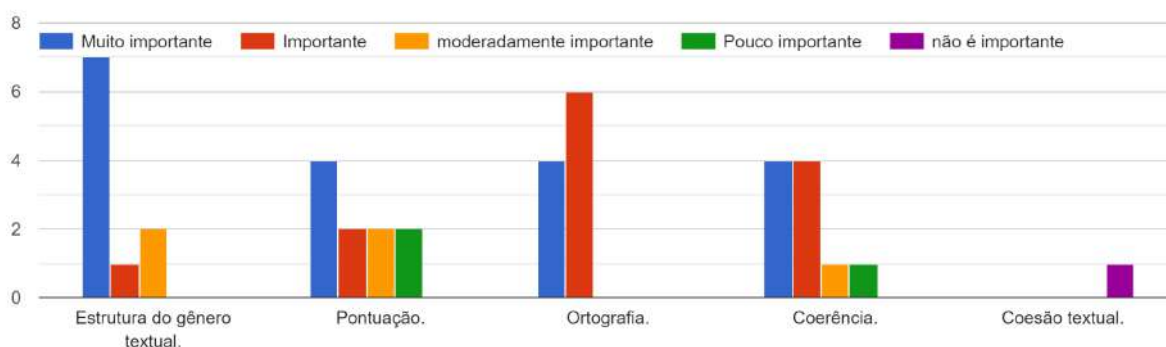
Sete dos dez professores afirmaram que o planejamento toma como base as orientações curriculares do município. Vale lembrar que esse documento sustenta-se nos documentos oficiais que norteiam o ensino e surgiu como forma de priorizar as aprendizagens mínimas para cada ano de ensino, visto que, durante o período pandêmico, o ensino teve que ganhar uma nova roupagem, que exigiu uma adequação ao acesso. Conforme estipula o documento,

Essas orientações articulam habilidades prioritárias que direcionam o trabalho em rede e têm como premissas as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver em cada etapa da vida escolar, destacando o processo de continuidade e aprofundamento de competências que mobilizam o conhecimento e que são indispensáveis para a resolução de demandas complexas (OCPMC, 2021, p.8).

O referido documento apresenta orientações no que se refere aos objetivos de ensino e às habilidades a serem trabalhadas em cada período. Porém, esclarece que não está sendo promovido um engessamento do currículo, mas apenas uma reorganização que possibilite o mínimo a cada público. Os professores relataram que as OCPMC são usadas para definir as habilidades da BNCC a serem trabalhadas e as atividades são realizadas no livro didático, no quadro ou fotocopiadas.

Os docentes foram ainda questionados sobre os aspectos considerados mais importantes no que se refere à prática de produção textual por meio da pergunta: “No que se refere ao ensino da prática da produção textual, qual grau de importância você atribui às alternativas abaixo numa escala do mais importante ao menos importante?”

Gráfico 7: Aspectos mais importantes na prática de produção textual na opinião dos docentes



Fonte: Gerado pelo Google Forms a partir do questionário aplicado pela autora

O gráfico acima revela que, na opinião dos docentes, o aspecto mais importante a ser trabalhado na prática de produção textual é o gênero textual no que diz respeito à estrutura

do gênero e suas características; todavia, mostra que a ortografia também é considerada um aspecto importante nessa prática de ensino. Percebemos que os professores reconhecem a importância do ensino da ortografia para a prática da produção textual. Embora a ortografia ainda não seja concebida como um objeto de ensino, o que fica claro nas falas abaixo, extraídas das entrevistas:

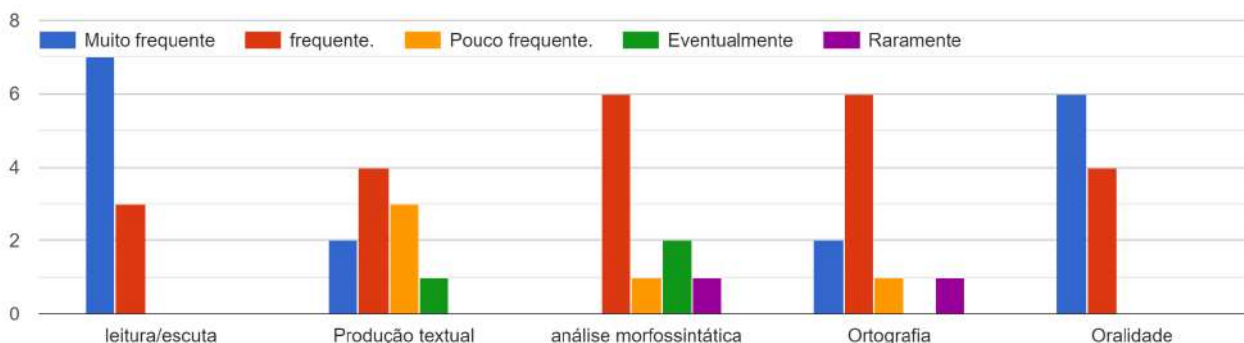
“ Os alunos precisam ler e escrever corretamente.” (P10)

"A leitura e a escrita caminham juntos. Por isso exponho sempre tipos de textos , gêneros textuais variados.” (P4)

Os professores mostram que reconhecem a importância do ensino contextualizado; contudo, ainda não compreenderam a ortografia como algo que precisa ser ensinado de forma específica, levando em conta as regularidades e irregularidades da língua.

O gráfico abaixo mostra a resposta dos professores à seguinte pergunta: Na sua prática como professora de língua portuguesa, numa escala de muito frequente a raramente, com que frequência você desenvolve em suas aulas as práticas de linguagem abaixo?

Gráfico 8- Frequência com que são desenvolvidas as práticas de linguagem nas aulas de LP



Fonte: Gerado pelo Google Forms a partir do questionário aplicado pela autora

Podemos constatar que, no que concerne ao ensino de linguagens, a prática mais frequente nas aulas de língua portuguesa é a leitura/escuta. O documento de orientação curricular do município estabelece que sejam ofertadas 7 h/a semanais que devem ser distribuídas nas diversas práticas de ensino.

Com o intuito de conhecermos a visão do professor acerca do ensino da ortografia e como ele desenvolve esse estudo na prática em sala de aula, realizamos uma entrevista de modo informal, que deixasse o professor à vontade para falar sobre o tema. Assim, pudemos observar que existem inseguranças e dúvidas sobre o tema por parte dos docentes. Ao serem

perguntados sobre as principais dificuldades na escrita, alguns docentes relacionam essas dificuldades à leitura, como mostram as falas a seguir:

“Os alunos apresentam dificuldades de escrita manifestando problemas como falta de atenção, distração, perda de interesse por atividades novas. “ (P1)

“Dificuldade na escrita, interpretação e compreensão. “ (P4)

“Por terem dificuldade na leitura, acaba refletindo na escrita! “(P3)

Pelas respostas, podemos perceber que, quando se fala em escrita, os professores relacionam esse ensino à leitura, revelando a ideia equivocada de que o aluno aprende a escrever sozinho, com o contato com a leitura, demonstrando que existem dúvidas no que diz respeito ao ensino da ortografia. Duas professoras relatam dificuldades de escrita relacionando-as a questões ortográficas como: “troca de letras com som e grafias parecidas” (P1) e “escrever sílabas complexas” (P9), mostrando que conhecem as dificuldades ortográficas de seus alunos.

No geral, os professores confirmam o que já havia sido revelado no questionário em relação ao foco maior dado às aulas de linguagens, quando a maioria optou pela leitura em detrimento dos demais aspectos. Perguntamos, ainda, a meta que desejam alcançar em relação ao ensino da ortografia na turma que lecionam, e a maioria respondeu “melhorar a leitura e a escrita”; no entanto, ao serem perguntados em que aspectos da escrita desejavam melhoras, as respostas se resumem a “escrever corretamente”. A expressão “escrever corretamente” sugere que os professores compreendem a ortografia como a escrita correta das palavras como é definida tradicionalmente a palavra ortografia nos dicionários; entretanto, a expressão não é suficiente quando nos referimos às dificuldades específicas da escrita. Tal resposta nos leva a inferir que os professores não estabelecem uma meta para o ensino ortográfico em sua turma.

Segundo Morais,

na maioria das vezes as escolas continuam não tendo metas que definam os avanços que esperam promover sobre conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do Ensino Fundamental. Nesse espaço de identificação, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola (MORAIS, 2018, p. 53).

Conforme o autor, é fundamental que se estabeleça metas para o ensino da ortografia para que se alcance resultados satisfatórios. Assim, é imprescindível que o professor conheça as dificuldades ortográficas de seus alunos e identifique a origem para poder, a partir de um encaminhamento didático com atividades específicas, saná-las.

Sobre a importância do ensino da ortografia e como é realizado, uma docente relata: “Sim, é importante. Sabemos que nos conteúdos dados em sala, muitas vezes não tem a

ortografia real, então a ortografia é uma atividade extra que o professor faz durante seu período de aula de português, assim, você dá o conteúdo direitinho que se pede pela [secretaria de] educação e tira um momento para ortografia e leitura para ver o nível da escrita dos alunos.” (P3)

Quando a docente fala em “ortografia real”, ela se refere aos conteúdos adequados ao nível da turma. Assim, segundo a professora, é necessário, além do livro didático e dos conteúdos preestabelecidos para o ano de ensino, que se realize atividades extras que contemplem as dificuldades reais dos alunos. Segundo Moraes (2018), o ensino mais eficaz é aquele que parte dos conhecimentos prévios e aponta a necessidade de, antes, o professor diagnosticar as principais dificuldades dos aprendizes para então definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica em que atua.

Quanto ao objetivo do ensino da ortografia em “escrever corretamente”, concordamos com Moraes (2018) quando afirma que, para o estudante escrever ortograficamente, é preciso que compreenda os princípios que regem a norma, bem como os casos em que não há regras para notar determinadas palavras. Assim, buscamos conhecer a metodologia utilizada pelos docentes para fazer o aluno “escrever corretamente”. Porém, antes de perguntarmos como eles ensinam ortografia, perguntamos como eles aprenderam. As respostas foram:

“Aprendi no método tradicional, decorando através de cópias”. (P3)

“Fazendo cópias, ditados, treino ortográfico. Acho que é o melhor método ainda”. (P1).

“Não era como é hoje, no texto, era muita cópia e ditado. (P10)

“Através das famosas cópias de pequenos textos”. (P4)

“com muita cópia e ditado”. (P9)

Ao serem questionados sobre como ensinam, os docentes afirmaram que ensinam de forma contextualizada, explicando:

“Seleciono um texto que tenha palavras com as quais eu vou trabalhar, faço a leitura depois trabalho a escrita da palavra que quero trabalhar, tipo com ss, rr, ch...” (P3).

“Trabalho bastante o texto e as palavras, depois faço ditado e corrijo no quadro.” (P4)

“Explico, expondo o conteúdo, depois faço treino ortográfico. Depois da correção peço que eles reescrevam as palavras que erraram.” (P9).

“Utilizo alguns textos curtos. Após a leitura faço treino ortográfico e corrijo no quadro para que todos vejam o que erram e corrijam.”(P1)

“Gosto de utilizar jogos e ditados, acho que as crianças aprendem melhor assim.”
(P10)

Ao analisar a forma que os professores aprenderam a ortografia e a forma com que ensinam, podemos constatar que boa parte continua reproduzindo o tipo de ensino que recebeu. Percebemos que há um entendimento equivocado de ensino contextualizado que se evidencia nas falas de P1, P3 e P4 quando se percebe que o texto é usado apenas para trazer as palavras a serem trabalhadas, o que o torna apenas pretexto para o ensino de conhecimentos linguísticos e os conhecimentos ortográficos acabam sendo negligenciados. Segundo Moraes (2005), no contexto atual de proposta de letramento tem surgido “um movimento que tem se expressado tanto na ausência como na não sistematicidade do ensino da ortografia.”. Ao contrário desse movimento, entendemos que o ensino da ortografia deve ser realizado de maneira sistemática, de forma que as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico possam ser compreendidas a partir de reflexões e sistematizações dos conhecimentos específicos de ortografia.

Outro fato importante a ser observado é o cuidado em fazer a correção como explicado por P4, P9 e P1. De acordo com esses docentes, a correção é feita de forma coletiva com o professor escrevendo a forma correta das palavras no quadro e alunos corrigindo as palavras que grafaram “erradas”. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari (1999), não basta fazer a correção apenas tirando o errado e pondo o certo, a criança precisa saber o que fez e por que precisa corrigir. Segundo o autor, “a correção não pode ser um ato isolado do professor: ele tem que corrigir explicando aos alunos o que está fazendo.” Segundo Massini-Cagliari e Cagliari,

Quando se corrige apenas, ensina-se pouco, com a possibilidade de não se ensinar nada. O aluno tem que ser agente de seu processo de educação e não apenas um constador daquilo que o professor faz e manda fazer (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 85).

Corroborando com esse mesmo pensamento, Moraes (2001) assevera que, ainda que a ortografia seja uma convenção social, aprender ortografia não é um processo passivo, quem aprende processa ativamente, e aprender ortografia não é um simples “armazenamento de formas corretas”.

Entretanto, o que se percebe é que alguns professores ainda adotam uma postura tradicional para o ensino da ortografia, confirmando o que diz Moraes (2003, p.11) quando

afirma que, para ensinar a ortografia, muitos professores continuam recorrendo às velhas práticas de cópias, ditados e exercício de “treino ortográfico”. Talvez isso se justifique pelo tipo de ensino tradicional que tiveram e pelo fato do ensino da ortografia não ser tema de destaque nas formações continuadas ofertadas pelo município.

Pela fala dos professores, podemos concluir que, na prática, ainda não ocorre de fato o que é orientado nos PCNs e BNCC quanto ao ensino reflexivo e sistemático, embora o livro adotado pela escola apresente em seu manual do professor orientações que sugerem uma abordagem reflexiva e sistemática de ensino da ortografia. Ao serem questionadas sobre o ensino da ortografia no livro didático, P10 e P9 reconhecem como excelentes as atividades, enquanto as demais afirmam não serem suficientes para fixar o conteúdo, e que precisam recorrer a outras atividades.

Por fim, perguntamos aos docentes quais as atividades mais utilizadas por eles no ensino da ortografia:

“Gosto de utilizar jogos, ditado, treino ortográfico e muito incentivo.” (P9)

“Atividades práticas de escrita como ditado, treino ortográfico e produção de textos.”(P1)

“Jogos de formação de palavras , autoditado, dinâmica, treino ortográfico. Corrijo o ditado, em seguida peço para reescrever.”(P3)

“Autoditado, treino ortográfico para eles fixarem o que aprenderam.”(P10)

“Jogos, ditados, treino ortográfico”. (P4)

Analisando os principais tipos de atividades utilizadas pelos docentes entrevistados, podemos perceber que os ditados e o treino ortográfico permanecem entre as mais utilizadas. Tomando como base as respostas dos docentes sobre como ensinar ortografia, entendemos o ditado como uma atividade em que o professor dita pequenos textos ou grupo de palavras para que os alunos escrevam como sabem, para posteriormente se realizar a correção no quadro para que, assim, eles possam corrigir as palavras incorretas. Entendemos que essa é uma atividade de verificação, ou seja, apenas permite ao professor saber quem erra e quem acerta, sem promover qualquer discussão ou reflexão sobre por que se escreveu essa ou aquela letra, por exemplo.

Outra atividade apontada como as que permeiam a prática dos professores é o treino ortográfico. Sobre esse tipo de atividade, Morais (2001) a considera como pobre pelo fato de que, segundo ele, geralmente se resumem ao preenchimento de lacunas com alternativas já dadas que não possibilitam que o aluno reflita sobre os princípios gerativos que

os levam a decidir entre essa ou aquela opção. Segundo o autor, a prática de treinos ortográficos, ditados, assim como cópias e recitação de regras peca em alguns traços comuns:

- Em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de verificar se ele está escrevendo corretamente ou não;
- Levam o aluno a assumir ante a ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende “repetindo”, imitando um modelo certo, de modo que ele pode cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada (MORAIS, 2003, p.57).

Concordamos com o autor e entendemos que atividades baseadas exclusivamente na memorização de regras ou grafias não contribui para um ensino reflexivo que leve o aprendiz a inferir e deduzir a escrita das palavras com seu princípio gerativo da convenção ortográfica, tornando-se ineficiente para a aprendizagem dos alunos e contribuindo para um ensino mecânico, passivo e tradicional, do qual a escola, acreditamos, deva se libertar. Entendemos que no ensino das irregularidades é necessário o uso da memória e de materiais de consultas, mas, antes, os aprendizes precisam compreender o porquê dessa necessidade. Insistimos na ideia de que o trabalho com a ortografia deve estar pautado no ensino das regularidades e irregularidades de forma sistemática e reflexiva.

Reiteramos que o objetivo da pesquisa realizada com os professores foi conhecer, a partir de seus posicionamentos verbais, como a ortografia é abordada na sua prática pedagógica. Assim, não pretendemos trazer aqui reflexões mais profundas sobre esse ensino na visão dos professores, nem fazer uma avaliação das suas práticas de ensino, mas analisar de que forma esse ensino pode contribuir para a permanência dos desvios ortográficos identificados na escrita de alunos do 6º ano.

Partindo dos posicionamentos explicitados pelos docentes, podemos concluir que o ensino da ortografia dos anos iniciais ainda se apresenta dentro de uma abordagem tradicional. Tal abordagem se caracteriza pela adoção de estratégias de ensino baseadas na memorização de palavras ou regras, desconsiderando o que aponta o PCN-LP que orienta que a ortografia deve ser tomada como objeto de conhecimento e reflexão.

4.4 Caderno Pedagógico

Nesta seção apresentamos o Caderno Pedagógico com atividades ortográficas elaborado nesta pesquisa e que se encontra na íntegra, da maneira como será disponibilizado na internet para que demais professores possam utilizar, no APÊNDICE F deste trabalho.

O ensino da ortografia ainda se apresenta como um desafio para os professores, tendo em vista que esses, em sua maioria, passaram por um ensino tradicional baseado na memorização de regras, realidade que se constitui como uma dificuldade na hora de ensinar ortografia. Para os discentes, a dificuldade de aprendizagem da ortografia ocorre, na maioria das vezes, quando se deparam com o fato de que não existe uma relação biunívoca entre grafemas e fonemas. Com o objetivo de reduzir essas dificuldades, esta pesquisa propõe estabelecer um diálogo com professores e alunos do 5º ano, sobre os quais se pretende intervir por meio da elaboração de um Caderno Pedagógico, que é composto de três partes principais:

Parte I - Apresentação do Caderno, que traz uma breve reflexão sobre o ensino da ortografia;

Parte II – Propostas de atividades direcionadas para trabalhar os casos mais recorrentes de regularidades, com destaque para as regularidades contextuais morfossintáticas, e irregularidades do sistema ortográfico, com orientações didáticas para o professor;

Parte III - Sugestão de jogos ortográficos que possam auxiliar o professor no ensino da ortografia.

Nosso intuito é que o conteúdo deste caderno contribua com o ensino da ortografia, reduzindo as dificuldades ortográficas identificadas nesta pesquisa e ampliando as discussões e reflexões sobre um ensino ortográfico reflexivo e sistemático.

Defendemos no decorrer desta pesquisa um ensino ortográfico que seja capaz de levar o aprendiz a refletir sobre a língua assim como de aplicar os conhecimentos em situações específicas de uso. Desse modo, para a elaboração das questões propostas neste material, tomamos como referência os autores até aqui mencionados e os documentos norteadores da educação brasileira. Para cada um dos três desvios ortográficos mais recorrentes, elaboramos seis propostas de atividade, das quais a última tem como objetivo avaliar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em cada bloco.

Antes das questões que abordam os desvios específicos que queremos tratar, o caderno traz uma seção com atividades que têm como objetivo levar o aluno a refletir sobre aspectos mais gerais da língua, como a variação linguística, o preconceito linguístico e a importância de saber usar a língua escrita de acordo com a norma ortográfica em contextos de escrita mais formais. As referidas atividades visam preparar o aluno para compreender as questões mais específicas, como o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo, a

concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/ e a representação da nasalização na escrita. Apresentamos abaixo as atividades que introduzem a seção de atividades do caderno, nomeadas como atividades introdutórias.

Quadro 13 - Atividade introdutória I do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Observe as imagens abaixo:

Imagem 1



Imagem 2

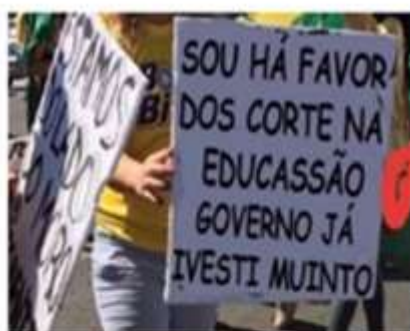
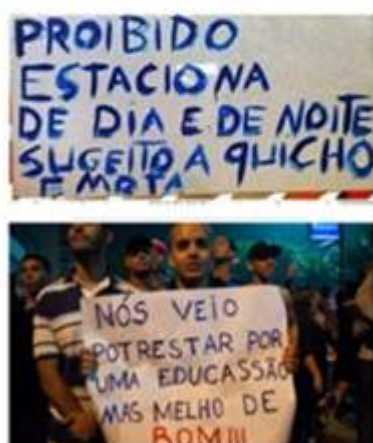


Imagem 3



Imagem 4



Imagens retiradas da internet. Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/maltratando/>

Quadro 13 - Atividade introdutória I do Caderno Pedagógico (Conclusão)

- a) Que palavras foram escritas diferentes da norma padrão?
- b) Por que você acha que elas foram escritas assim?
- 2. Leia os cartazes da imagem 4 e observe a escrita das palavras “estaciona” e “melho” .
- a) O que podemos identificar em comum em relação à forma como essas palavras foram escritas?
- b) Quais as formas de escrita ortográfica dessas duas palavras?
- 3. Sabendo que os textos acima são anúncios expostos ao público, você acredita que a linguagem utilizada está adequada? Por quê?
- 4. Escolha uma imagem e reescreva o texto fazendo as adequações necessárias, conforme a escrita ortográfica.

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 15-16)

A atividade propõe que o professor levante a discussão sobre a importância de saber usar a língua de forma adequada à situação, levando à reflexão sobre o uso da norma ortográfica na escrita e como ela pode interferir na aceitação e na credibilidade do que se escreve. Busca ainda promover a reflexão sobre como, em alguns casos, a fala pode influenciar na escrita, ressaltando a diferença entre essas duas modalidades, enfatizando as variedades linguísticas e suas diversas possibilidades e contextos de uso, assim como o caráter mais monitorado da escrita, visto que esta segue um padrão estabelecido.

Ao solicitar que os alunos pronunciem algumas palavras nas quais ocorre o fenômeno do apagamento da letra <r> na coda final, o professor reforça, por meio de exemplos, como esse fenômeno é comum. Não obstante, evidencia também a necessidade de atenção na hora de escrever esse tipo de palavra, retomando a discussão sobre a importância de adequar a linguagem às diversas situações de uso e de saber utilizar-se da norma padrão ao escrever textos.

Quadro 14 - Atividade introdutória II do Caderno Pedagógico (Continua)

Leia a HQ abaixo e responda as questões a seguir:

Quadro 14 - Atividade introdutória II do Caderno Pedagógico (Conclusão)



Fonte: <https://twitter.com/tirinhass/status/987695672773226499>

1. Uma das características do Chico Bento é a sua maneira de falar. Por que você acha que ele fala dessa forma?
2. Para representar bem a fala do Chico Bento, o autor registrou na escrita algumas palavras diferentes da norma padrão. Quais você conseguiu identificar?
3. De acordo com a norma padrão, de que maneira essas palavras devem ser registradas na escrita?
4. Leia o penúltimo quadrinho da história.
 - a) Chico Bento relata o que o seu primo que mora na cidade falou. Reescreva a fala do Chico Bento imaginando que ela tenha sido pronunciada por seu primo que mora na cidade.
 - b) O que você precisou mudar na escrita? Por quê?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 17-18)

Antes de iniciar a leitura, sugere-se que o professor levante os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero História em quadrinhos, suas características e estrutura, levando-os a analisar os elementos verbais e não verbais presentes no texto. Esta atividade se inicia com a seção “Conversando sobre o texto” (ver caderno de atividades completo no APÊNDICE F) na qual se propõe algumas questões de compreensão textual e reflexões sobre o tema tratado no texto. Para o desenvolvimento desta atividade, o professor deve auxiliar os alunos nas questões propostas para a atividade escrita, levando-os a perceber que a escrita que representa a fala do Chico Bento tem o objetivo de mostrar para o leitor a forma como o personagem fala. É essencial que os alunos compreendam que a fala pode variar de acordo com diversos fatores, mas a escrita obedece a um padrão estabelecido pela norma ortográfica.

Moraes (2005, p. 86) aponta que pedir a criança que “transforme o errado em certo” sem promover discussões sobre os critérios (ideológicos, históricos, sóciopolíticos) contribui para a manutenção de preconceito linguístico que leva as pessoas a acreditar que existe apenas uma forma correta de usar a língua, considerando as demais variantes como erro. O objetivo da atividade exposta acima é refletir sobre as variantes da língua, as diferenças entre a modalidade oral e escrita, enfatizando a importância do uso da norma padrão na escrita de textos e discutir sobre a variação linguística e o preconceito linguístico. Tal objetivo está alinhado ao que orienta a BNCC nas competências específicas para a área de linguagens do Ensino Fundamental:

“Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 1998, p. 65).

Assim, entendemos que essas reflexões iniciais são necessárias para que o aluno compreenda a função da língua e seu uso nos contextos sociais, reconhecendo que a língua não é estática, que ela varia e que essas variações não são erros, mas formas diferentes de falar. Entretanto, é essa reflexão sobre a língua que deve levar o aluno a perceber que, apesar das diversas variações na fala, a escrita é unificada pela norma ortográfica.

Massini Cagliari e Cagliari (1999) afirmam que não basta saber uma coisa isoladamente, é preciso que os conhecimentos sejam trabalhados em conjunto. Os autores destacam a variação linguística como um fenômeno muito importante em qualquer estudo sobre a língua, uma ideia central, visto que o seu desconhecimento pode gerar dificuldades de ensino e aprendizagem e também o preconceito linguístico (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 153).

Assim, entendemos que trabalhar a ortografia das palavras, requer, antes, o conhecimento das variações linguísticas, como forma de entender o funcionamento tanto da língua oral como escrita. Esse conhecimento favorece a compreensão de que a língua escrita apresenta características específicas que devem ser observadas na hora de se produzir um texto.

4.4.1 Bloco 1 : trabalhando o apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo

Este bloco visa trabalhar a dificuldade identificada como a mais recorrente nas produções escritas dos alunos do 6º ano. As atividades foram elaboradas com o objetivo de promover a reflexão sobre a escrita de verbos no infinitivo, levando os alunos a inferir a regra que determina que todos os verbos no infinitivo terminam com a letra <r>.

Para o desenvolvimento das atividades propostas neste bloco é necessário que os alunos tenham conhecimento sobre verbos. Dessa forma, recomendamos que, antes de iniciar as atividades propostas, seja realizado um momento de revisão sobre verbos. Para tanto, sugerimos que o professor trabalhe o jogo “ Mímica com verbos” (ver parte 3 do caderno pedagógico no APÊNDICE F) com o objetivo de revisar esse conteúdo com os alunos.

Quadro 15 - Atividade 1 do bloco 1 do caderno pedagógico (Continua)

Leia o texto:

Eu Sou Criança

Eu sou criança

Eu gosto mesmo é de brincar

Pular, correr, jogar bola, bambolê, subir, descer

Eu sou criança

Eu gosto mesmo é de brincar

Dançar, cantar, rolar, saltar, escorregar, rodopiar

Minha professora gosto muito de aprender

Coisas novas, curiosas, a ler e a escrever

Melhor ainda quando se torna divertido

Com jogos, brincadeiras, artes, desafios, tudo fica mais bonito.

Eu sou criança

Quadro 15 - Atividade 1 do bloco 1 do caderno pedagógico (Conclusão)

Eu gosto mesmo é de brincar
Pular, correr, jogar bola, bambolê, subir, descer
Eu sou criança
Eu gosto mesmo é de brincar
Dançar, cantar, rolar, saltar, escorregar, rodopiar
Quando estou na escola
É uma grande alegria
Com meus amigos descubro tanta coisa interessante sobre a vida
Aprendo o b a BA (A B C), aprendo a contar (1 2 3)
mas o que eu mais gosto de verdade é de estudar com o brincar.

Composição: Milla Franco. <https://www.lettras.mus.br/do-re-mi-la/eu-sou-crianca/>

1. A música expressa o que o eu lírico gosta de fazer. E você, o que gosta de fazer?
2. Observe a letra da música “eu sou criança” que você cantou.
 - a) O texto apresenta um conjunto de palavras que se referem ao que a criança representada na música gosta de fazer. Que palavras são essas?
 - b) Em relação à escrita, o que essas palavras têm em comum?
3. Todas as palavras abaixo indicam uma ação. Escreva três palavras que indiquem ação com a mesma terminação das palavras: Pular / Correr / Subir
 - a) O que se pode observar na escrita das palavras acima?
4. Observe as palavras que você escreveu na questão 1.
 - a) A que classe de palavras elas pertencem?
 - b) Observe sua escrita nessas palavras e, se necessário, faça as adequações.

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 21-22)

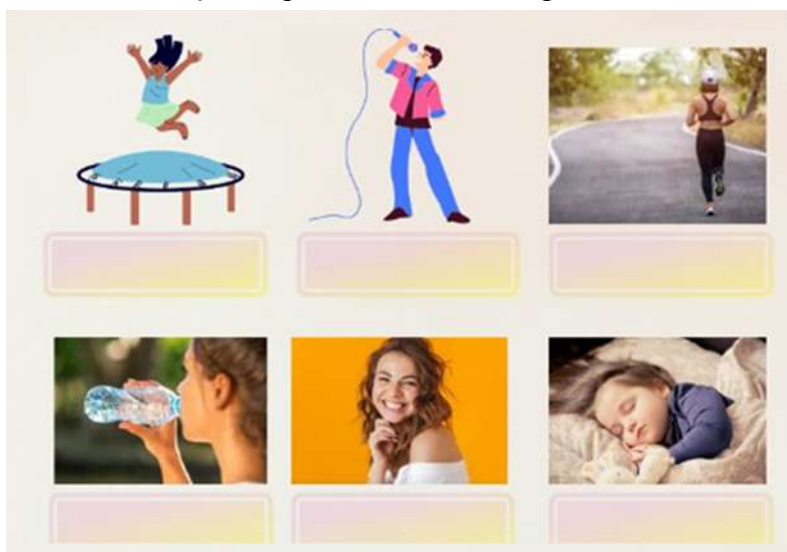
A atividade exposta acima se propõe a desenvolver o conhecimento ortográfico no que se refere à escrita de verbos no infinitivo, levando os alunos a refletir sobre a escrita dessas formas verbais e capacitando-os para inferir a regra para o uso do <r> nesse contexto.

A atividade é elaborada a partir da letra da música “Eu sou criança” e busca envolver os alunos em situações cotidianas, como por exemplo, cantar uma música, buscando situá-los em contextos reais de uso da língua. Após uma compreensão mais ampla da letra da

música, realizada por meio da leitura e exploração oral dos elementos do texto, a primeira questão solicita que os alunos escrevam ações que gostam de fazer, como forma de conduzi-los à escrita de verbos no infinitivo com o fim de retornar a essa escrita no final da atividade, como recurso que favorece a sistematização do conteúdo.

Quadro 16 - Atividade 2 do bloco 1 do Caderno Pedagógico

1. Escreva o nome das ações representadas nas imagens abaixo:



2. Observe as palavras que você escreveu. O que elas têm em comum?
3. Pinte a última sílaba de todas as palavras que você escreveu.
4. Separe no quadro abaixo as palavras que você escreveu na questão 1, separando-as conforme a sua terminação ar, er e ir.

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 23)

Esta atividade tem como propósito levar os alunos a praticar a escrita de verbos no infinitivo, observando a inserção da letra <r> final. Antes de pedir que os alunos escrevam o nome das ações representadas nas imagens, o professor deve pedir-lhes que observem e falem em voz alta o nome de cada ação para se certificar que os alunos compreenderam a imagem. Pedir para que os alunos pintem a última sílaba das palavras que escreveram é uma forma de chamar a atenção deles para as terminações verbais, levando-os a concluir que todos os verbos são grafados com a letra <r> no final.

Para concluir esta atividade o professor deve desafiar os alunos a falar outras formas verbais que terminam em ar, er ou ir e registrá-las no quadro para que possam visualizar a escrita dessas palavras, discutindo por que se escreve assim. Nessa etapa, o

professor pode transgredir a escrita de algumas palavras propositalmente, para que os alunos percebam e justifiquem o erro, levando assim, os alunos à reflexão sobre a escrita desse tipo de palavras. Moraes (2018) afirma que ao submeter os aprendizes às formas contrastantes de certo e errado, contrapondo-as, promovemos no aluno a reflexão sobre os porquês de uma forma ser correta e outras erradas.

Quadro 17 - Atividade 3 do bloco 1 do Caderno Pedagógico

Releia a primeira estrofe da música "Eu sou criança":

“Eu sou criança, eu gosto mesmo é de **brincar, pular, correr, jogar** bola, bambolê, **subir, descer**. Eu sou criança, eu gosto mesmo é de **brincar, dançar, cantar, rolar, saltar, escorregar, rodopiar**.”

1. As palavras destacadas no texto indicam as ações que a menina gosta de fazer, por isso são chamadas de verbos. Leia apenas as palavras que estão em negrito e responda: É possível identificar o tempo em que a ação ocorre? Por quê?
2. Quando os verbos não estão flexionados em nenhum tempo, estão na forma de infinitivo. Observe os verbos destacados nas frases abaixo e escreva-os no infinitivo. Em seguida, reescreva a frase fazendo as adaptações para que os verbos fiquem no infinitivo. Exemplo: Eu estudarei a tarde toda. Infinitivo: estudar. Eu vou estudar a tarde toda.
 - a) Partirei amanhã para a casa dos meus pais. Infinitivo:
 - b) Beberei muita água para me hidratar bastante. Infinitivo:
 - c) Amanhã iniciarei a dieta. Infinitivo:
3. Que adaptações você precisou fazer para que os verbos ficassem no infinitivo?
4. Tomando como base as adaptações que você precisou fazer, o que você pode concluir sobre a escrita de verbos no infinitivo?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 24)

A atividade 3 reforça os estudos realizados na atividade 2, levando os alunos a concluir que todos os verbos no infinitivo terminam com ar, er ou ir. Para uma melhor assimilação das questões sugere-se que o professor peça que os alunos falem outras formas verbais terminadas com r, promovendo a reflexão sobre essas formas e enfatizando que,

quando estão escritos assim, estão em sua forma nominal, o que indica que não se referem a nenhum tempo, por isso, precisam de um verbo auxiliar para dar ideia de tempo.

Quadro 18 - Atividade 4 do bloco 1 do Caderno Pedagógico

1. Encontre no caça-palavras abaixo os verbos destacados no texto da atividade anterior.

O	M	R	O	D	O	P	I	A	R	R	Y	K	D	A	F	F	O
B	B	A	C	D	E	U	M	A	T	B	R	C	A	U	E	F	F
E	S	P	R	G	T	L	T	R	C	T	N	B	N	F	G	O	A
U	B	R	T	S	S	A	M	F	G	A	A	T	Ç	O	F	T	R
S	P	S	U	B	I	R	A	B	E	V	I	X	A	X	T	Y	C
O	D	O	P	I	A	R	S	A	J	O	G	A	R	T	I	A	A
V	B	T	R	A	T	O	C	A	S	M	G	B	T	R	C	B	N
I	B	S	O	P	R	A	T	Y	V	A	M	V	Z	A	R	I	T
E	R	Y	D	E	S	C	E	R	P	A	P	I	C	O	V	A	A
T	I	R	T	E	G	O	R	E	S	C	O	R	R	E	G	A	R
A	V	C	Ç	R	O	R	P	A	T	O	L	L	Ç	S	A	M	P
B	R	I	N	C	A	R	V	A	S	P	S	A	L	T	A	R	T
O	N	E	C	I	R	E	R	B	T	U	T	R	S	I	Y	K	X
X	A	Y	R	I	T	R	I	B	Z	X	R	O	L	A	R	X	Z

2. Escreva as palavras que você encontrou.
3. Observe a tirinha abaixo:



Ziraldo. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo. Melhoramentos, 2000, p.65

- a). Observe a expressão do Menino Maluquinho no segundo quadrinho. O que você acha que ele está pensando?
4. Imagine-se no lugar do Menino Maluquinho e faça uma lista de coisas que deseja fazer nas suas férias. Inicie com verbos no infinitivo.

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 25)

A atividade 4 inicia-se com um caça-palavras e termina com a produção de um texto do gênero lista. Escolhemos o caça-palavras por entendermos que, além de ser uma atividade lúdica e divertida, desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, desenvolvendo

habilidades como atenção, concentração, percepção, entre outras. Espera-se que pela atenção e concentração, o cérebro memorize a escrita das palavras de forma que os alunos não tenham dificuldades de registrá-las na questão seguinte.

A última questão apresenta uma tirinha do Menino Maluquinho como forma de promover a reflexão possibilitando que os alunos coloquem em prática o que aprenderam sobre a escrita de verbos no infinitivo ao solicitar que eles escrevam uma lista de ações que pretendem realizar nas suas férias. É importante que antes de pedir que os aprendizes produzam o texto, o professor questione-os sobre os seus desejos e permita que falem livremente como forma de motivar a escrita.

Quadro 19 - Atividade 5 do bloco 1 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Você conhece ou já ouviu falar de Sandy e Júnior? Leia a letra de uma das músicas da dupla. Após ouvir a música, escolha uma das opções disponíveis e complete as lacunas com a forma verbal adequada.

Vai ter que rebolar

Sandy e Júnior

Garota, o que que eu faço
Pra _____ (ganha/ganhar) seu coração?
Me diz o que eu não faço
Vou até lamber sabão
Sai fora garoto, nem _____
(pensa/pensar) Você, eu passo
_____ (namora/namorar) contigo
É coisa que eu não faço
Pra você _____ (muda/ mudar) minha cabeça
Ah, vai ter que rebolar
Garota, corta essa
Rebolar não fica bem
Se eu lhe der um beijo
Vai me _____ (chama/chamar) de meu bem
Carinha, eu tô fora
É melhor se _____ (segura/segurar)
Você não faz meu tipo

Quadro 19 - Atividade 5 do bloco 1 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

Não insista, que não dá Pra você me _____ (dá/dar) um beijo Ah, você vai ter que rebolar Te dou a minha vida Faço tudo, piso fundo Enfrento o Mike Tyson Dou bolacha no Edmundo Esse jogo duro não vai te _____ (levar/ levar) a nada Entre eu e Fábio Júnior Sou mais eu nessa parada 2. Observe as palavras que você escolheu para completar o texto. O que elas têm em comum? 3. Por que você não escolheu a outra opção?
--

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 26)

A atividade acima pretende levar os alunos a tomar decisões baseadas na reflexão sobre a escrita das palavras. Antes de iniciar a atividade sugere-se que o professor apresente aos alunos o vídeo da dupla cantando a música "Vai ter que rebolar" e promova um momento de antecipação por meio de uma conversa informal abordando o tema, o duplo significado da expressão "vai ter que rebolar" e convidando os alunos para cantar a música promovendo um ambiente descontraído e alegre.

A atividade tem o objetivo de levar os alunos a refletir sobre a escrita das palavras e que ao tomar decisão de escolher uma das duas opções seja capaz de justificar a sua escolha. Espera-se que para realizar as escolhas, os aprendizes tomem como base a regra que aprenderam sobre a escrita de verbos no infinitivo.

Quadro 20 - Atividade final do bloco 1 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Após concluir todas as atividades sobre a escrita de verbos no infinitivo, o que você aprendeu sobre a escrita dessas palavras? 2. Observe a frase: " Proibido estaciona carro de dia e de noite".
--

Quadro 20 - Atividade final do bloco 1 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

- a) Por que a palavra em negrito está grafada incorretamente?
 - b) Por que você acha que a pessoa que escreveu essa frase grafou essa palavra dessa forma?
 - c) Qual a forma de escrita correta dessa palavra dentro do contexto da frase?
-
- 3. Tente recordar o que você aprendeu nas últimas aulas e crie uma regra para a escrita de verbos no infinitivo.
 - 4. Imagine todas as coisas que você pode fazer na escola e complete a lista das ações que podem ser desenvolvidas na escola.
 - ler;

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 27)

A atividade final retoma os conhecimentos construídos ao longo do bloco e tem a finalidade de revisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo das aulas, revelando o que aprenderam e o que precisa ser retomado. Espera-se que nesta atividade os alunos possam demonstrar que aprenderam a regra de escrita de verbos no infinitivo, sendo capaz de explicá-la e aplicá-la. Morais (2005, p. 73) afirma que “qualquer atividade só tem sentido se for encarada como uma estratégia que permita a explicitação e discussão do que os alunos vão conseguindo elaborar sobre a ortografia.” Portanto, a atividade final é uma oportunidade para os alunos explicitarem os conhecimentos adquiridos, apontando para o professor que metas foram alcançadas e que metas precisa traçar.

Morais (1998) assinala que os professores devem promover situações de ensino-aprendizagem que permitam que os alunos explicitem seus conhecimentos sobre a norma ortográfica. Assim, entendemos que é fundamental que o docente crie situações em que os estudantes sejam estimulados a pensar, refletir, inferir e explicitar os seus conhecimentos linguísticos. Por essa razão, a participação do docente é fundamental nessa atividade, de forma que os alunos sejam direcionados a uma reflexão que os conduza ao entendimento do uso do <R> em final de verbos no infinitivo, de modo que possam explicitar esse conhecimento por meio da inferência dessa regra ortográfica e na prática da escrita.

Procurou-se trazer esse entendimento, por meio de atividades que levassem o aluno a refletir sobre a escrita e sistematizar o que aprendeu, consolidando esse conhecimento.

4.4.2 Bloco 2: trabalhando a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/ e a letra <s> com som de /z/

As atividades que compõem este bloco têm como objetivo tratar a segunda dificuldade mais recorrente identificada nesta pesquisa, sendo a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/. Neste bloco, trabalharemos o fonema /s/ e suas representações gráficas, assim como, palavras escritas com a letra "s" com som de /z/. Entendemos que fonemas e letras não devem ser confundidos. Os fonemas são representados na escrita por letras, assim, a letra é a representação gráfica do fonema. Em alguns casos, um fonema pode ser representado por várias letras, como é o caso do fonema /s/. Veremos as representações desse fonema pelas letras s, c, ç, ss, como por exemplo em saúde, cidade, criança, assado, além de casos de palavras em que a letra <s> tem som de /z/. Pretende-se aqui trabalhar as regularidades e irregularidades que envolvem a escrita de palavras com o fonema /s/, além da escrita de palavras com <s> e som de /z/.

A proposta é promover um ensino reflexivo e sistemático das relações entre grafemas e fonemas, das convenções gráficas da escrita, estimulando os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita ortográfico e dele apropriar-se.

Assim como o bloco anterior, este traz seis atividades, sendo a última uma avaliação diagnóstica dos resultados. As atividades deste bloco foram elaboradas com o intuito de levar os alunos a perceber que o /s/ pode ser representado por diversas letras, e que muitas vezes por não ter uma regra, precisamos recorrer à técnicas de memorização e a pesquisas em dicionários ao escrevermos palavras com esse fonema.

Quadro 21 - Atividade 1 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Escute a música “Quero” (<https://youtu.be/JwPNAkvEs20>) e cante com sua turma formando um lindo coral.
2. O eu lírico expõe vários desejos em relação ao mundo que quer ver. E você? O que deseja ver no mundo?
3. Cante a música mais uma vez e complete o texto com as palavras que estão faltando.

Quadro 21 - Atividade 1 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

QUERO

Quero ver o _____ atrás do muro
 quero um refúgio que seja _____
 uma nuvem branca sem pó, nem _____
 quero um mundo feito sem porta ou _____
 quero uma estrada que leve à verdade
 quero a floresta em lugar da _____
 uma estrela pura de ar respirável
 quero um lago limpo de água potável
 quero voar de mãos dadas com
 ganhar o _____ em bolhas de _____
 escorregar pelas cachoeiras
 pintar o mundo de arco-íris
 quero rodar nas asas do _____
 fazer cristais com gotas de orvalho
 cobrir de flores campos de _____
 beijar de leve a _____ da lua

Disponível em: <https://www.mpbnet.com.br/musicos/simone.guimaraes/letras/quero.htm> Acesso em:

05 dez. 2022

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 30)

A atividade acima toma como base a letra da música “Quero” de Thomas Roth, que deve ser ouvida, cantada e discutida pelas crianças com o intuito de promover uma intimidade com o texto. Orientamos ao professor que apresente o clipe oficial da música, convide os alunos a cantar juntos e depois promova a reflexão sobre o tema apresentado pela letra da música, levando-os a falar sobre o que desejam ver no mundo.

Dessa forma se promove um interesse e desperta sentimentos de empatia em relação ao contexto, tornando o texto mais significativo. Sugere-se que a atividade seja realizada em grupo de forma que os aprendizes possam discutir entre si, antes de completar as lacunas com as palavras que estão faltando. Nesse momento espera-se que discutam as dúvidas como, “esta palavra é com c ou s? É com s ou ss?”. Nesse momento o professor

aproveita para questionar sobre como eles acham que se escreve, porque acham que se escreve de determinada maneira, se acham a palavra difícil, porque acham difícil. Ao completarem o texto, os alunos são conduzidos a refletir sobre o fonema /s/, concluindo que ele pode ser representado por outras letras como <c>, <ç> e ainda <ss>, o que se apresenta como uma dificuldade no momento de registrar esse fonema.

Tal orientação pretende promover uma reflexão por meio de questionamentos, colocações pertinentes e contra-exemplos apresentados pelo professor, convidando o aprendiz a pensar na sua hipótese, confrontando-a com a forma convencional da escrita ao pesquisar no dicionário. Pretendemos, com isso, explorar as habilidades e o conhecimento inicial que o estudante já tem sobre a questão ortográfica da atividade, estabelecendo uma relação entre esse conhecimento e o que se deseja alcançar.

Segundo Morais (1998), as atividades desenvolvidas em grupo propiciam o conflito cognitivo e a interação promovendo uma aprendizagem colaborativa entre os integrantes do grupo. O desafio lançado aos alunos não é escrever a palavra corretamente, mas completar o texto com as palavras que eles já tinham ouvido. Assim, a atividade não se apresenta como um ditado tradicional, no qual o professor dita uma lista de palavras e o aluno escreve. Nessa atividade, as palavras faziam parte de um texto já conhecido pelos alunos com a intenção de formar uma lista de palavras a partir das quais os alunos pudessem refletir sobre a sua escrita, sobre as possibilidades de registro do fonema /s/ e, sobretudo, tomar consciência de que algumas palavras não são geridas por regras e, por isso, sua escrita causa dúvidas, necessitando de apoio do dicionário.

Quadro 22 - Atividade 2 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Continua)

- | |
|---|
| <p>1. Leia o texto da atividade anterior e observe as palavras que você completou o texto.</p> <p>a) Pinte todas as sílabas que têm som de s.</p> <p>b) Que letras você usou para representar o som de /s/?</p>
<p>2. Verifique no dicionário a escrita das palavras que foram usadas para completar a música.</p> <p>a) Que palavras você registrou de forma diferente?</p> <p>b) Que palavras você escreveu da forma que está no dicionário?</p> <p>c) Por que você acha que escreveu essas palavras de forma diferente?</p> <p>d) Retorne ao texto e faça as correções necessárias.</p> |
|---|

Quadro 22 - Atividade 2 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

3. Pesquise em jornais ou revistas outras palavras em que o fonema /s/ seja representado da mesma forma das palavras do quadro.

sol - seguro - fumaça - vidraça - cidade - você espaço - sabão - girassol - aço - face

s

c

ss

ç

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 31)

A atividade 2 toma como base as palavras trabalhadas na atividade anterior levando os alunos a reconhecer o som do /s/ nas palavras, assim como as letras que representam esse fonema na escrita. A partir das escolhas que realizaram na atividade anterior, os alunos são chamados a refletir sobre suas escritas e falar sobre suas dificuldades e hipóteses.

É normal que os aprendizes sintam mais dificuldades em registrar palavras com correspondências irregulares, portanto é necessário que eles entendam que nesse tipo de palavra é provável que eles sempre se deparem com dúvidas e, nesses casos, é importante consultar o dicionário para sanar essa dúvida. Para que os alunos memorizem algumas palavras com correspondências irregulares é essencial que eles tenham contato com textos nos quais possam ter contato com essas palavras, dessa forma, propõe-se nessa atividade que os alunos tenham acesso a jornais e revistas para que possam identificar palavras semelhantes às trabalhadas na atividade.

Quadro 23 - Atividade 3 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Leia as palavras do quadro abaixo.

sino - doce - pássaro - silêncio - criança - cidade soldado - assada - trança - sul - cebola -
passado aço - cinema - sossego - açúcar - osso - cenoura

a) Pinte todas as letras que representam o som de /s/ .

2. Distribua as palavras nas colunas de acordo com a posição do som do /s/.

a) No início da palavra b) no meio da palavra

3. Observe as palavras que você escreveu.

Quadro 23 - Atividade 3 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

- a) Que letras representam o som do /s/ no início de palavras?
- b) Que letras representam o som do /s/ no meio de palavras?
4. Observe a posição das letras que representam o som do /s/, e complete as lacunas:
- a) O 'ç' e 'c' só aparecem no_____das palavras e seguido de _____
- b) O 'ss' só aparece no_____das palavras e entre_____.

1. Observe as palavras do quadro e leia em voz alta.

**bolso - consulta - sensível - curso - pulso - cansado pulseira - conversa - universal -
manso - inverso**

- a) Nas palavras lidas, a letra <s> tem som de /s/ ou /z/?
- b) Circule as letras que vêm antes da letra <s>.
- c) As letras que você circulou são vogais ou consoantes?
- d) Organize as palavras no quadro abaixo conforme a letra circulada.

Palavras com s depois de n	Palavras com s depois de r	Palavras com s depois de l

e) Quando o <s> vem no meio da palavra após as letras <n>, <r> e <l> ele precisa ser dobrado para ter som de /s/? _____

2. Escreva o nome das figuras.



3. Complete as palavras com s ou ss.

a____ado cur__o suce__o pul__o pê__ego diver__ão
proce__o man__o aniver__ário so__ego

- Para representar o som /s/ usa-se "ss" entre_____e "s" depois das letras_____.

A atividade acima assume como propósito intensificar as percepções dos alunos no que se refere ao fonema /s/ e suas representações gráficas. Por meio da leitura de palavras com uso do fonema em estudo, os alunos são motivados a perceber esses fonemas e suas representações, além de reconhecer que no início de palavras o fonema /s/ só é representado por <s> e <c> e nunca por “ss” ou “ç”, da mesma forma que no meio de palavras a letra <s> deve ser dobrada para produzir o som de /s/ quando está entre vogais.

Os alunos devem ser estimulados a verbalizar suas reflexões conforme as suas percepções, sobre suas hipóteses e conclusões e assim, ser capazes de reformular seus conhecimentos e tomar consciência das relações letra/som na escrita. Para enriquecer as aprendizagens sugere-se que o professor realize o jogo soletrando com as palavras estudadas, acrescentando como grau de dificuldade novas palavras, como forma de consolidar os conhecimentos, promovendo a memorização dessas palavras de forma divertida e prazerosa.

A partir da questão cinco a proposta é promover reflexões que leve os alunos a perceber as representações do fonema /s/ quando este se encontra no meio da palavra. Nas questões anteriores os alunos concluíram que o fonema /s/ no meio de palavra e entre vogais é representado por “ss”. No entanto, muitas vezes os alunos confundem esse contexto e representam esse fonema com o dígrafo “ss”, mesmo quando não está entre vogais. Pensando nisso, ampliamos esta atividade com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre o contexto de uso da letra <s>, sobretudo, para representar o fonema /s/ no meio de palavras. Dessa forma, os alunos são convidados a ler um grupo de palavras em voz alta, identificando o som de /s/ para depois observar como ele é representado e em que contexto, ou seja, que letra vem antes e depois.

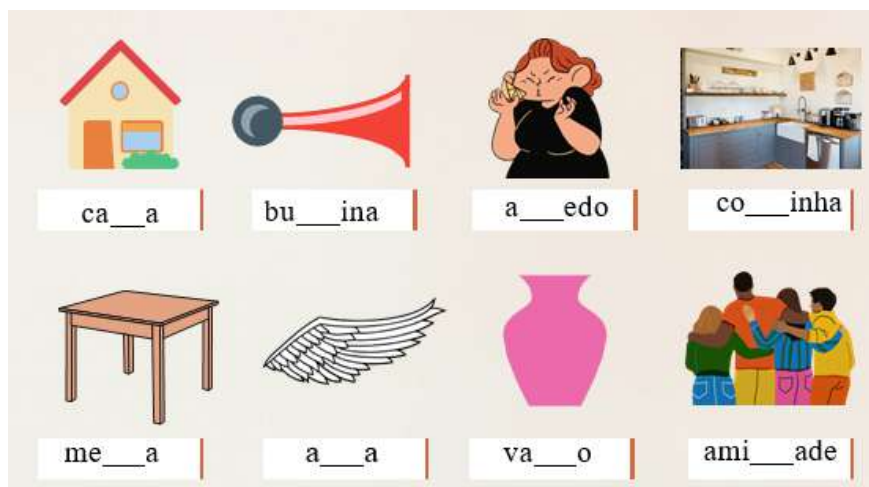
Espera-se que após essas reflexões o aluno perceba que quando o fonema /s/ está no meio da palavra ele pode ser representado pelo dígrafo “ss” ou apenas pela letra <s>, a depender do contexto e, assim concluírem que depois das letras <r>, <n> ou <l>, o fonema /s/ é representado apenas pela letra <s>. Já quando está entre vogais usa-se o dígrafo “ss”.

A atividade ainda propõe a consolidação do conhecimento ao solicitar que os alunos pratiquem a escrita de palavras em que ocorre o fonema no contexto em estudo.

Quadro 24 - Atividade 4 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Continua)

- | |
|-------------------------|
| 1. Complete com S ou Z. |
|-------------------------|

Quadro 24 - Atividade 4 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Conclusão)



2. Você teve dificuldade para decidir a letra que deveria completar? Por quê?
3. Observe o espaço da letra nas palavras. As letras que antecedem e sucedem são vogais ou consoantes?
4. Pesquise no dicionário a escrita das palavras acima e faça as devidas correções.
5. Escreva nos quadros abaixo as palavras da questão 1, conforme as letras com as quais devem ser escritas.

S	Z

6. Observe as palavras que você escreveu com a letra <s>. Em relação ao som, o que você percebeu?

Nas atividades anteriores, os alunos aprenderam sobre as diversas possibilidades de representação do fonema /s/. Todavia, outra grande dificuldade dos aprendizes é decidir entre a letra <s> ou a letra <z> para representar o fonema /z/.

Dessa forma, achamos pertinente elaborar uma atividade que promova essa reflexão, de forma que os alunos possam concluir que a letra <s> também representa o fonema <z> e por ser um caso de irregularidade da língua é necessário que se memorize a escrita de palavras de uso contínuo ou se pesquise no dicionário a grafia correta.

Para iniciar esta atividade sugere-se que o professor escreva na lousa várias palavras em que o <s> tem som de /z/, chamando a atenção dos alunos para o som que a letra <s> tem nessas palavras, levando-os a perceber que ela está entre vogais. Levante a discussão sobre o som da letra /s/ nesse contexto, motivando os alunos a explicitar o que já aprenderam sobre o fonema /s/ entre vogais. É relevante que os alunos entendam que essa percepção se dá apenas na leitura, enquanto que na escrita pode gerar dúvidas, visto que ambas, tanto a letra <s> como a letra <z>, podem ter som de /z/ ou podem representar o fonema /z/ no mesmo contexto, ou seja, entre vogais. É essencial que o professor questione os alunos, gerando dúvidas sobre suas respostas, confrontando-os para que eles possam refletir sobre suas hipóteses.

Esta atividade promove o contato do aluno com o dicionário, desfazendo a ideia errônea - divulgada entre eles - de que este é o “pai dos burros”, conscientizando-os que o dicionário é um recurso importante que devemos utilizar sempre que necessário.

Quadro 25 - Atividade 5 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Observe as palavras do quadro:

chatice - mentisse - criancice - saísse- maluquice burrice - fugisse -
partisse - velhice - refletisse proibisse - meiguice - sorrisse - caduquice

- a) O que essas palavras têm em comum?
- b) Que letras representam o fonema /s/?

2. Copie as palavras do quadro colocando-as na coluna indicada pela sua terminação.

Palavras terminadas em -ice

Palavras terminadas em -isse

- a) Quais dessas palavras indicam uma ação? A que classe gramatical elas pertencem?

Quadro 25 - Atividade 5 do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

- b) A que classe gramatical pertencem as palavras da primeira coluna?
- c) O que você pôde perceber em relação a escrita dessas palavras?
- d) Escreva outras palavras terminadas em -ice e -isse.

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 35)

A atividade acima trabalha uma regularidade contextual gramatical que envolve substantivos e verbos. Dessa forma é necessário que se retome o estudo sobre essas duas classes de palavras, revisando o que já foi aprendido em séries anteriores, de forma que os alunos relembrem e/ou construam os conceitos de verbo e substantivo.

A atividade tem o objetivo de levar os alunos a refletir sobre a escrita de palavras que terminam com “ice” ou “isse”, reconhecendo que apesar de representarem o mesmo som, na escrita são diferentes, concluindo a regra que orienta a escrita dessas palavras. Espera-se que após a compreensão da regra, os alunos sejam capazes de escrever outras palavras com a mesma terminação.

Para que haja uma consolidação da regra é importante que o professor, questione-os, gere dúvidas sobre a sua escrita. De acordo com Moraes (2005), ao gerar essas dúvidas, o professor promove a reflexão sobre os porquês de uma forma ser a certa e a outra não, dessa maneira acreditamos que a interferência do professor é necessária para a construção dos conhecimentos.

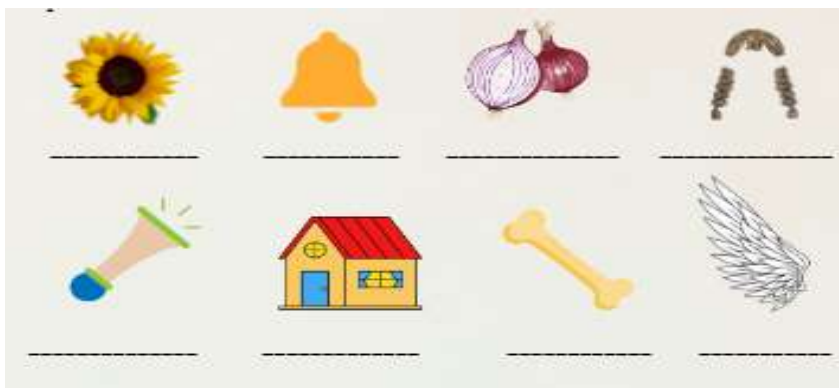
Quadro 26 - Atividade final do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Nesse bloco aprendemos que o som /s/ pode ser representado por várias letras e que a letra <s> pode representar o som de /z/. Por isso, algumas palavras geram dúvidas na hora de se escrever. Quando há dúvidas na hora de representar o som do /s/ na escrita, a melhor opção é:

- () realizar pesquisa no dicionário ou em outras fontes oficiais.
- () perguntar ao colega.
- () escrever da forma que falamos.

Quadro 26 - Atividade final do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Continua)

2. A escrita de algumas palavras não segue nenhuma regra, por isso precisam ser memorizadas. Vamos recordar a escrita de algumas palavras utilizadas nas atividades anteriores.



- Quais letras você usou para representar o som do /s/?
- Em quais palavras a letra <s> tem som de /z/?
- Em quais palavras o som do /s/ é representado pelo dígrafo “ss”?
- Por que nessas palavras é necessário dobrar a letra <s> para que ela tenha som de /s/?

3. Use os conhecimentos que você adquiriu sobre o fonema /s/ e complete as afirmativas.

- Em início de palavra o som de /s/ pode ser representado pelas letras _____.
- No meio de palavras o som do /s/ é representado por _____.
- Entre vogais a letra <s> tem som de _____.

4. Complete as palavras usando s ou ss para representar o som do /s/:

a ____ado	ur ____o	bol ____o	incen ____o
gira ____ol	diver ____ão	suce ____o	aniver ____ário

5. Complete o poema utilizando uma das palavras dos parênteses para preencher as lacunas.

ALEGRIA DE VIVER COM ELA

Karen Oliveira

Aquela menina linda com toda a sua _____ (meiguissse/ meiguice) me encantava os olhos, me enchia o coração.

Quadro 26 - Atividade final do bloco 2 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

Me convencia a fazer _____ (peraltices/peraltisses) que eu duvidava que poderia.

E se eu _____ (sorrice/sorrisse) então, ela se alegrava ainda mais e não se importava com quem visse toda aquela _____ (tolice/tolisse).

Há quem julgava ser pura _____ (chatisse/chatice), mas não se culpava com toda as _____ (doidisses/doidices) que fazia.

Apenas não queria chegar na _____ (velhice/velhisse) sem ter aproveitado a vida.

Eu agradeço a cada _____ (esquisitisse/esquisitice) que me fez fazer, a cada minuto que passei com ela, porque sabia que quando ela _____ (partice/partisse), minha vida se tornaria novamente uma _____ (chatice/chatisse).

Ah...menina linda nunca me deixes assim, sem tua alegria de viver!

Disponível em: <https://escolajberbet.blogspot.com/p/conteudo-do-5-ano-semana-de-19-23-de.html>. Acesso em: 06 Maio 2023.

a) Que critério você utilizou para escolher as palavras que completariam as lacunas?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 37-38)

A atividade final traz questões que resumem todos os conteúdos trabalhados neste bloco com o objetivo de levar os alunos a exporem seus conhecimentos. Não como forma de produzir material para que o professor verifique os erros e acertos, mas como uma possibilidade para que o professor identifique os avanços e as dificuldades contribuindo para que estabeleça suas metas de acordo com os avanços obtidos e as dificuldades identificadas.

Todas as atividades desenvolvidas no bloco 2 foram pensadas para que os alunos pudessem refletir e criar hipóteses sobre a escrita de palavras que usam a letra <s> e que apresentam o fonema /s/ em sua composição. Sobre o ensino da ortografia, os PCN apontam que é necessário que os alunos explicitem suas suposições acerca do modo como se escreve as palavras, reflita sobre possíveis alternativas de grafias, comparem com a escrita convencional, tomando consciência de que algumas palavras não são definidas por regras e, portanto, exigem a consulta a fontes autorizadas.

4.4.3 Bloco 3: nasalização

Neste bloco apresentamos propostas de atividades com o objetivo de revisar e consolidar o conhecimento sobre as diversas formas de marcar a nasalização na escrita (relação fonema/grafema) contribuindo para desenvolver a habilidade de grafar palavras utilizando regras de correspondência regulares contextuais e morfológicas.

Além disso, é imprescindível que os alunos percebam que a ausência das marcas de nasalização na escrita pode provocar uma interpretação errada e/ou a falta de compreensão do texto escrito, tendo em vista que essa ausência pode resultar numa mudança de sentidos como por exemplo: logo para longo, pesa para pensa, boba para bomba, entre outros.

Este bloco traz em sua abertura um texto adaptado da resenha crítica do filme Red: crescer é uma fera, de autoria de Letícia Vieira. O texto visa ensejar reflexões abordadas no filme, como mudanças na fase da adolescência, levando os alunos a se identificarem e discutirem sobre esse tema, além de refletirem sobre a importância desse gênero nas tomadas de decisões que envolvem a leitura ou a apresentação de alguma obra artística, como livros ou filmes. Além disso usamos o texto como forma de apresentar antecipadamente aos aprendizes algumas palavras que serão utilizadas nas atividades. Na sequência apresentamos as atividades desenvolvidas neste bloco, comentando cada uma delas.

Quadro 27 - Atividade 1 do bloco 3 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Leia as palavras retiradas do texto.

revigorante – adolescente – panda – assuntos – sentem – bandas - comportar – impactar – mentais – compaixão – gerações- opinião – importantes – conversas – visão - indo

a) Pinte nas palavras apenas os sons nasais.

b) Que elementos são usados na escrita para marcar os sons nasais?

c) Escreva as palavras que apresentam em sua composição sons semelhantes com escrita diferente.

2. As palavras apresentadas na questão 1 possuem sons nasais indicados de formas diferentes. Escreva-as abaixo conforme a indicação do som nasal.

a) Som nasal indicado por til:

Quadro 27 - Atividade 1 do bloco 3 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

- b) Som nasal indicado por "m":
 - c) Som nasal indicado por "n":
3. Observe as palavras: **sete** - **sente**
- a) O que diferencia essas duas palavras? Que efeito essa diferença traz para o significado da palavra?
 - b) Escreva uma frase para cada palavra.
 - c) O que se pode concluir em relação a representação da nasalização na escrita?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 42)

Esta atividade tem o intuito de relembrar as formas de representar a nasalização e levar os alunos a perceber como a ausência dessa marcação na escrita pode alterar o sentido da palavra.

O professor deve apresentar as palavras do quadro da questão 1 aos alunos pedindo-lhes que pronunciem-nas, chamando a atenção para os sons nasais. Caso alguém apresente dificuldade para identificá-los, o professor orienta que feche o nariz e observe em que sílaba ocorre uma vibração, explicando que quando o som nasal é pronunciado, o ar passa também pelas fossas nasais, causando essa vibração.

A atividade promove a reflexão sobre os sons nasais produzidos por <m> e <n>, levando os alunos a concluir que embora o som seja o mesmo, são marcados por letras diferentes. A última questão promove uma reflexão sobre a alteração do som oral para o nasal, reconhecendo a diferença de sentido causada pela nasalização. É importante que os alunos concluam que a ausência da marcação da nasalização na escrita pode alterar o sentido da palavra.

Quadro 28 - Atividade 2 do bloco 3 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Observe as palavras do quadro abaixo. Pronuncie as palavras identificando os sons nasais.

ambiente – adolescente – assuntos – bandas – comportar –
 impactar – importante – conversas – indo - conto - combater

Quadro 28 - Atividade 2 do bloco 3 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

- a) Pinte de azul as palavras em que o som nasal é representado pela letra <n> e de vermelho as palavras em que o som nasal é representado pela letra <m>.
 - b) Observe a posição da letra <m> nas palavras que você pintou de vermelho. Que letras vêm depois do <m>?
 - c) Pesquise e escreva outras palavras com sons nasais representados pela letra <m>.
 - d) O que se pode concluir em relação ao contexto em que a letra <m> aparece como marca de nasalização?
2. As palavras abaixo apresentam sons nasais representados por <m> e <n>. Pronuncie lentamente cada uma delas:
- sempre – adolescente – assuntos comportar – impactar - conto**
- a) Observe o movimento da sua boca. Em quais palavras os seus lábios se tocam?
 - b) Que letra é usada para marcar a nasalização dessas palavras: <m> ou <n> ?
 - c) Que letras vêm depois do <m> nessas palavras?
 - d) Pronuncie as letras <M>, <P> e e observe o que acontece com seus lábios. O que se pode observar em relação ao momento em que ocorre o toque dos lábios?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 43)

Nesta atividade nos propomos a levar o aluno a inferir a regra que diz que antes de <p> e só se escreve <m>. Buscamos aprofundar os conhecimentos construídos na primeira atividade, levando à reflexão sobre o contexto de nasalização por <m> e <n>, para, a partir das suas discussões e conclusões, inferir a regra do <m> antes de <p> e .

A segunda questão leva os alunos a reconhecer o ponto de articulação das letras <p> e , relacionando o uso do <m> ao fato dele sempre vir antes de uma consoante bilabial. Assim, além de reconhecer as consoantes <p> e como bilabiais, esse conhecimento pode ajudá-los na hora de decidir que letra usar para representar a nasalização, pois na própria pronúncia da palavra eles poderão perceber essa relação. A partir das discussões e reflexões, os alunos são motivados a concluir que antes de uma sílaba iniciada por uma consoante bilabial, ou seja, em que eles toquem os lábios ao pronunciá-la, a nasalização é registrada com a letra <m>.

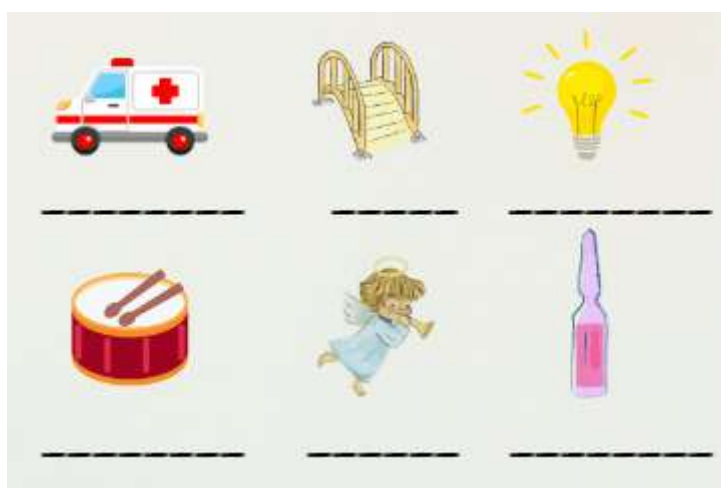
Quadro 29 - Atividade 3 do bloco 3 do Caderno Pedagógico

1. Tomando como base o que você aprendeu sobre o uso do <n> ou <m>, complete as lacunas com <m> ou <n>. Em caso de dúvidas, observe se seus lábios se tocam ao pronunciar o som da sílaba seguinte.

quare__ta ta__bor lâ__pada pe__ta bo__beiro po__te
te__po ca__po ba__deira se__pre ba__bolê lara__ja

2. Que critério você utilizou para escolher a letra para completar as palavras?

3. Usando a mesma regra, escreva o nome das figuras abaixo:



4. Crie uma regra para o uso da letra <m> para marcar a nasalização.

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 44)

Esta atividade pretende sistematizar os conhecimentos, permitindo que os alunos pratiquem o que aprenderam. O professor deve promover um momento de correção coletiva possibilitando que os alunos expressem suas conclusões, erros, e acertos, sempre questionando-os sobre os critérios que utilizam para fazerem as escolhas, promovendo reflexões que levem a conclusão da regra de uso do <m> antes de <P> e .

Quadro 30 - Atividade 4 do bloco 3 do Caderno Pedagógico (Continua)

1. Leia as formas verbais do verbo comportar.

comportam - comportaram - comportarão

Quadro 30 - Atividade 4 do bloco 3 do Caderno Pedagógico (Conclusão)

- a) Que som você escuta no final das palavras?
 - b) Qual das formas verbais está no tempo presente?
 - c) Qual das formas verbais está no tempo passado?
 - d) Qual das formas verbais está no tempo futuro?
 - d) Em que se diferencia a escrita dessas formas verbais?
 - e) Circule a sílaba tônica de cada palavra.
2. Leia o trecho abaixo:
- "As personagens realmente se comportam [...]"**
- a) Reescreva o trecho de forma que o enunciado dê a ideia de:
 Passado: _____
 Futuro: _____
 - b) Circule a sílaba tônica das palavras que você escreveu.
 - c) Que terminação você usou para indicar ideia de passado?
 - d) E para indicar ideia de tempo futuro?
 - e) O que você concluiu sobre a escrita das formas verbais nos tempos passado e futuro?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 45)

A atividade trabalha um caso de regularidade contextual gramatical que envolve verbos e tempos verbais. Dessa forma, é interessante que o professor retome os conhecimentos sobre tempos verbais, explicando aos alunos que o tempo passado também pode ser chamado de pretérito e que essa é a expressão mais adequada quando se trata de formas verbais.

O objetivo desta atividade é levar os alunos a refletir sobre os contextos em que se usa as terminações “-am” e “-ão” nas formas verbais, pois esta é uma das dificuldades mais comuns entre eles. Apesar de ser um conteúdo trabalhado a partir do 3º ano, é necessário que os aspectos ortográficos sejam sempre retomados para que haja uma consolidação dos conhecimentos acerca das regularidades.

Assim, se pretende trazer a reflexão sobre a escrita de verbos do pretérito e no futuro, levando os aprendizes a concluírem a regra que estabelece a escrita desses verbos e também perceberem a diferença na pronúncia, identificando a sílaba tônica em cada forma

verbal, reconhecendo os verbos no pretérito como palavras paroxítonas, enquanto no tempo futuro são oxítonas.

Quadro 31 - Atividade 5 do bloco 3 do Caderno Pedagógico

1. Complete as lacunas com as formas verbais adequadas.
 - a) Ontem, as crianças_____ (brincaram/brincarão) até tarde no parque.
 - b) As provas_____ (aconteceram/acontecerão) no próximo domingo.
 - c) Os jogadores_____ (chegaram/chegarão) no aeroporto ontem à tarde.
 - d) Os professores_____ (trabalharam/trabalarão) no próximo sábado.

2. Que elementos das frases contribuíram para as suas escolhas na questão 1?

3. Das palavras que você escolheu, quais estão no tempo passado?
 - a) E no tempo futuro?

4. Observe as formas verbais em destaque. Use os seus conhecimentos sobre a escrita dessas formas verbais e reescreva as frases passando-as para o tempo futuro.
 - a) As crianças **andaram** demais.
 - b) Elas **voltaram** da praia bem bronzeadas.
 - c) Os mais jovens **correram** na pista de skate.
 - d) Os professores se **reuniram** na biblioteca?

5. O que você precisou mudar na escrita das formas verbais para que elas ficassem no futuro?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 46)

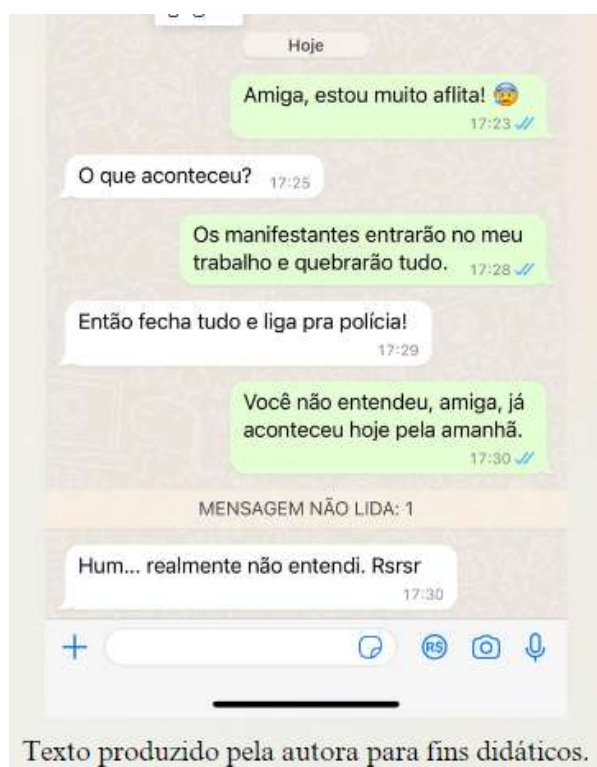
A atividade tem o objetivo de consolidar e sistematizar os conhecimentos adquiridos da atividade anterior. Assim, é importante retomar as reflexões e as aprendizagens anteriores, promovendo a reflexão sobre o uso das terminações -ram e -rão em verbos (pretérito perfeito e futuro do presente), de forma que os alunos possam compreender os efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma ou outra terminação dentro de determinado contexto.

Espera-se que os alunos possam praticar a escrita adequada de verbos terminados em “-ram” ou “-rão”, observando o tempo verbal, como forma de consolidar a aprendizagem no que se refere a escrita dessas formas verbais. A correção coletiva deve sempre

proporcionar momentos de reflexão sobre as hipóteses, dúvidas e dificuldades dos alunos. A participação do professor é essencial nesse momento.

Quadro 32 - Atividade final do bloco 3 do Caderno Pedagógico

O texto abaixo é uma conversa de Whatsapp. Leia com atenção e responda as questões a seguir.



- Por que a amiga que recebeu a mensagem não a entendeu?
- Que palavras geraram confusão no entendimento da mensagem? Por quê?
- De que forma a mensagem deveria ser escrita para que fosse compreendida conforme a intenção da amiga?

Fonte: (ALCANTARA, 2023, p. 47)

A atividade final de cada bloco tem a finalidade de revisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo das aulas, revelando o que aprenderam e o que precisa ser retomado. Neste bloco focamos nos casos de nasalização pelas letras <m> e <n> e nas terminações “-am” e “-ão” na escrita das formas verbais de pretérito e futuro. Para consolidar os conhecimentos relativos ao primeiro caso citado, sugerimos que o professor realize o jogo “Quem é o intruso?”, disponível na parte três do Caderno Pedagógico.

Para refletir sobre a escrita das formas verbais estudadas, propomos uma reflexão por meio do gênero conversa de whatsapp, tentando trazer o conteúdo para mais próximo da realidade do aluno. O professor pode solicitar que dois alunos façam uma leitura dramatizada da conversa, questionando-os sobre o porquê do mal entendido. Este é o momento dos alunos expressarem suas conclusões e dúvidas. Espera-se que os alunos percebam que o fato relatado pela amiga que iniciou a conversa aconteceu no passado e não no futuro. Portanto, os verbos "entrarão" e "roubarão", escritos no tempo futuro, causaram a falta de entendimento da amiga que recebeu a mensagem. Espera-se que os alunos percebam que a escrita adequada seria "entraram" e "roubaram".

4.4.4 Parte 3 - Sugestões de jogos ortográficos

Acreditamos que trabalhar com jogos para o desenvolvimento de aprendizagens é uma excelente estratégia, tendo em vista que, além de atraírem a atenção e o interesse do aluno por seu caráter divertido e prazeroso, trazem outros benefícios como concentração, raciocínio, autocontrole e obediência às regras. Não é difícil encontrar alguém que relacione a prática de jogos em sala de aula à perda de tempo ou mesmo “enrolação”. Entretanto, Piaget (1978), afirma que “os jogos não são apenas uma forma de folga ou entretenimento para gastar ou passar o tempo dos alunos, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual” (PIAGET, 1978, p. 13).

Assim, em consonância com o autor supracitado, apresentamos cinco jogos que foram pensados com o objetivo de auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades propostas, como um recurso capaz de desenvolver o interesse pelos conteúdos de forma dinâmica, divertida e prazerosa. Silva e Moraes (2011) consideram que os jogos didáticos necessitam ser planejados com propósitos claros para que possam atingir os objetivos. Moraes (2022) defende que os jogos devem ser planejados previamente pelo professor que é responsável por mediar as jogadas para que possa promover o máximo de reflexão e descobertas possíveis. Assim, pontuamos que os jogos apresentados nesta seção coadunam com os conteúdos abordados neste trabalho, e exigem a participação do docente intervindo e promovendo reflexões pertinentes ao objetivo que se pretende alcançar. Ressaltamos ainda que, apesar de serem estabelecidos objetivos específicos, todos os jogos podem ser adaptados a outros conteúdos e objetivos. Apresentamos a seguir o nome dos jogos e seus objetivos:

- a) **Jogo mímica com verbos** - Este jogo tem como objetivo promover a retomada de conhecimentos acerca dos verbos, relacionando-os a uma ação que pode ser

realizada por alguém, além de promover a interação em grupo. A meta do jogo é adivinhar a ação que o colega está representando por mímica.

b) **Jogo ditado sem fio** - Este jogo tem o objetivo de desenvolver a escrita correta de verbos no infinitivo. A meta é escrever o maior número de verbos no infinitivo de forma adequada.

c) **Jogo Ortografando** - Desenvolver a escrita de palavras com correspondências irregulares utilizando estratégias de memorização .

d) **Jogo Quem é o intruso?** Este jogo tem o objetivo de desenvolver a escrita de palavras que são orientadas por regras (uso da letra <m> antes de <p> e). A meta é identificar a palavra que está grafada de forma incorreta em uma sequência de palavras que seguem a mesma regra.

e) **Jogo É like ou dislike ?** - Este jogo tem o objetivo de promover a consolidação das aprendizagens das regras estudadas para o uso de <m> ou <n>; o uso de "-am" e "-ão" nas formas verbais de pretérito e futuro; o uso da letra <r> em final de verbos no infinitivo. A meta é avaliar a escrita de palavras, identificando a regra utilizada ou transgredida.

Moraes (1998) assinala que os professores devem promover situações de ensino-aprendizagem que permitam que os alunos explicitem seus conhecimentos sobre a norma ortográfica. Assim, entendemos que é fundamental que o docente crie situações em que os estudantes sejam estimulados a pensar, refletir, inferir e explicitar os seus conhecimentos linguísticos. Dessa forma, a participação do docente é fundamental no desenvolvimento das atividades propostas no caderno, de forma que os alunos possam ser direcionados a uma reflexão que os conduza ao entendimento dos conteúdos trabalhados, sendo capazes de explicitar esse conhecimento na escrita de textos.

Dessa maneira, acreditamos que esta é uma proposta de atividade ortográfica pautada na experiência escrita dos alunos, que propõe desafios e construções coletivas de hipóteses, discussão e interação entre professor-aluno, sendo, assim, o caminho para uma aprendizagem reflexiva, conforme orienta o PCN.

Assim, encerramos a apresentação do nosso caderno, reafirmando que a versão completa se encontra no APÊNDICE F desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo acreditou-se que a aprendizagem da ortografia se dava por meio de memorização de regras e de palavras. Tal crença fazia com que o ensino da ortografia se pautasse em exercícios de cópias, ditados e treino ortográfico, com o intuito de fazer o aprendiz decorar a escrita correta da palavra. Todavia, atualmente, com o avanço de estudos e pesquisas nessa área, percebeu-se que este tipo de ensino mecânico e tradicional pautado na memorização de regras e vocábulos é falho e não promove uma aprendizagem significativa e reflexiva como se espera do ensino atualmente, o qual prega que o aluno deve receber uma formação que o prepare como cidadão crítico e ativo capaz de aplicar o que aprendeu em seu contexto social.

No que se refere ao ensino da ortografia, não deve ser diferente. O aluno deve ser capaz de usar a língua em suas diversas situações de uso e nos diversos contextos sociais. O domínio da norma ortográfica é uma exigência social, visto que desse conhecimento, muitas vezes, depende o sucesso profissional e acadêmico de uma pessoa. Como exemplo disso, podemos citar a maior porta de entrada na universidade atualmente, o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Em sua primeira competência para critério de avaliação, é cobrado que o candidato domine com excelência a norma padrão da língua portuguesa como requisito para obter a nota máxima nessa competência. Nesse mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta a necessidade do domínio da norma padrão como uma ferramenta importante no uso efetivo da língua e reconhece que a escola exerce um papel fundamental nesse processo. O documento propõe: “Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc. sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão” (BRASIL, 2017, p. 76). Esse mesmo pensamento também está proposto no PCN-LP (BRASIL, 1998, p.31), que expõe que: “No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção.”

Partindo desses pressupostos, entendemos que é necessário que a escola promova um ensino reflexivo e sistemático que leve o aluno a inferir as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, de forma que ele possa compreendê-lo em toda a sua complexidade e ainda que capacite o aprendiz a usar a língua adequando-a aos diversos contextos de uso.

Além disso, é necessário que o aluno entenda que fala e escrita fazem parte do nosso sistema linguístico, mas são processos diferentes, que nem sempre a escrita é a representação da fala, ou seja, a forma de escrever não é necessariamente a mesma da pronúncia. A falta de reflexão dessa questão pode gerar muitos desvios ortográficos na escrita dos alunos.

Assim, entendemos que a ortografia não pode ser ensinada de forma passiva e mecânica como outrora. Tal pensamento nos leva à compreensão que o professor exerce uma importante função nesse processo, visto que é a partir de sua atuação como agente que promove a reflexão, que instiga os discentes a questionar, a duvidar, a construir suas aprendizagens a partir de inferências, que se efetiva de fato um ensino reflexivo capaz de levar o aprendiz, não somente à automatização, mas à compreensão dos princípios gerativos e funcional da ortografia. Para isso, é necessário que o ensino da ortografia ganhe um novo significado, se distanciando de seu caráter avaliativo, classificatório e mecânico, passando para uma abordagem dinâmica e reflexiva.

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal sobre as dificuldades ortográficas observadas na escrita dos meus alunos do 6º ano. Tal inquietação se transformou em desejo de compreender a causa da permanência dessas dificuldades. Assim, propus neste trabalho investigar, nos anos iniciais do ensino fundamental, as abordagens relativas aos desvios ortográficos mais recorrentes nas produções escritas dos alunos do 6º ano, como forma de verificar se essas abordagens poderiam ter relação com a permanência desses desvios. Para atingir esse objetivo, estabelecemos alguns objetivos específicos aqui retomados, a fim de apontar nossas conclusões e perspectivas.

O primeiro objetivo específico buscou identificar os desvios ortográficos mais recorrentes nas produções textuais dos alunos. Atingido esse primeiro objetivo, nos propomos a analisar como o ensino da ortografia, em especial as questões que abordam os referidos desvios, são abordados no livro didático, e na prática dos professores dos anos iniciais. Ressaltamos que, nesse último caso, a análise se deu a partir da fala dos professores e não pela observação de sua prática. Após o levantamento, contabilização e classificação dos desvios, identificamos o apagamento do <r> em coda final de infinitivos como o mais presente nas produções escritas, com uma ocorrência de 32% dos casos. Em seguida, o desvio por concorrência de grafemas para representar o fonema /s/, e, em terceiro lugar, a concorrência de grafemas para representar a nasalização.

Entendemos que o apagamento do <r> em final de sílaba é um desvio ortográfico influenciado pela oralidade, o que se justifica pelo fato de que esse é um fenômeno muito comum na modalidade oral da língua portuguesa em quase todas as regiões no Brasil. Apesar

de entendermos que esse é um motivo relativamente forte para explicar esses desvios, reconhecemos que há um princípio gerativo a ser observado quando há uma regra que rege a escrita das palavras nesse contexto, a qual diz que todos os verbos no infinitivo terminam com a letra <r>. Da mesma forma, os casos de desvios por nasalização identificados na pesquisa são possíveis de aplicação de regras na escrita, como o uso do <m> antes de <p> e e os casos de verbos de terceira pessoa do plural do futuro que terminam com -ão, enquanto todos os outros tempos verbais terminam com -am, regularidades classificadas por Moraes como contextual morfológica-gramatical (MORAIS, 2005).

No que se refere à concorrência de grafema para representar o fonema /s/, verificamos que esse desvio se deu principalmente em decorrência das arbitrariedades do sistema ortográfico, como por exemplo, na escrita das palavras ‘neça’ para ‘nessa’, ‘ecencial’ para ‘essencial’, entre outros, que Moraes (2005) classifica como irregularidade ortográficas, casos que não obedecem a um princípio gerativo, por isso necessitam de recursos como o uso de dicionário e de exercícios de memorização.

Para os casos descritos, os PCNs (1998, p.85) orientam que seja desenvolvido um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, por meio de estratégias de ensino que devem se articular em torno de dois eixos: privilégio do que é regular que permita ao aluno inferir regularidades que caracterizam o emprego de determinadas letras, e, no caso das irregularidades, preferência aos casos de frequência e maior relevância temática.

Ao analisar o livro didático, nosso primeiro objetivo foi identificar os conteúdos que, de alguma forma, se relacionassem aos desvios ortográficos identificados como mais recorrentes na escrita dos alunos. Nesse caso, constatamos que o estudo referente ao uso da letra <r>, que está relacionado ao desvio mais recorrente identificado, se encontra apenas no segundo e terceiro volume da coleção. Para esse estudo, identificamos duas atividades, uma em cada volume, que trabalha o fonema/grafema <r> em início, meio e fim de palavras, embora não aprofunde o uso do <r> em final de verbos no infinitivo.

No que se refere aos outros dois desvios, observamos que a coleção trabalha em quase todos os volumes, com exceção da nasalização, que não se encontra no volume quatro. Essa análise nos permitiu observar que, embora o livro apresente uma seção só para ortografia em todas as unidades, os exercícios são bem reduzidos em relação aos demais. Não se pode observar uma progressão dos conteúdos como orientam os PCN, que apontam que o trabalho com a ortografia precisa ser contínuo e recorrente para que possa contribuir para o aperfeiçoamento da escrita do aluno.

Buscamos ainda investigar se as atividades propostas nos LDs conduziam à reflexão da norma ortográfica. Nesse sentido, concluímos que a coleção traz propostas de atividades ortográficas reflexivas e analíticas. Porém, observamos uma tendência maior a trabalhar as regularidades, enquanto os casos de irregularidades foram abordados de forma bem restrita. No geral podemos constatar que o livro didático adotado nos anos iniciais direciona o ensino da ortografia para uma abordagem reflexiva e sistemática; no entanto, não aborda de forma contínua os conteúdos relacionados aos desvios identificados nas produções escritas dos alunos do 6º ano, o que pode contribuir para que os discentes cheguem nessa etapa com as referidas dificuldades ortográficas.

O questionário e as entrevistas realizadas com os professores revelaram que esses profissionais estão abertos a assumir uma nova postura no que se refere ao ensino da ortografia. Tal conclusão se baseia na fala da maioria quando diz “ aprendi de forma tradicional, agora é diferente, o ensino é contextualizado”(P10). A referida fala mostra que os docentes concordam que devem se desfazer do ensino tradicional; entretanto, quando descrevem a forma que ensinam e os tipos de atividades que utilizam, deixam claro que ainda adotam um ensino prioritariamente tradicional e se utilizam de métodos antigos de repetição e memorização de regras e palavras.

Outro fato que ficou claro foi a falta de objetivos e metas estabelecidas para cada turma, visto que, ao serem questionados sobre isso, a resposta foi unânime: “Escrever corretamente” (P3). Embora esse seja o objetivo geral do ensino da ortografia, os professores não deixaram claro quais objetivos específicos pretendem alcançar na sua turma, o que pode significar que desconhecem as dificuldades ortográficas mais específicas de sua turma. Essa falta de objetivos e metas pode se justificar pela falta de orientação mais direcionada para o ensino da ortografia, tendo em vista que esse não é um tema frequente nas formações de professores.

Por fim, queremos responder a questão que deu origem a esta pesquisa. Partindo dos fatos mencionados acima, podemos inferir que o ensino da ortografia adotado nos anos iniciais pode contribuir para que os alunos cheguem aos anos finais apresentando desvios ortográficos que poderiam ser superados nessa etapa de ensino.

Reconhecemos que este estudo contém algumas limitações como a pouca abrangência no que se refere aos alunos participantes da pesquisa, pois o estudo analisou apenas as produções de alunos das turmas de 6º ano; a falta de dados mais contundentes em relação à prática dos professores, tendo em vista que os dados se baseiam em questionários e entrevistas e não na observação de suas aulas e a impossibilidade de aplicação do Caderno

Pedagógico. Diante dessas limitações e da relevância desse estudo sugerimos para pesquisas futuras que sejam tomadas como objeto de estudo as produções de alunos dos anos finais que envolvam todas as turmas desta etapa de ensino, ou seja, de 6º ao 9º ano . Além disso, sugerimos que, além da aplicação de questionários e entrevistas, sejam também realizados momentos de observação das aulas e, por fim, a aplicação do Caderno Pedagógico como forma de avaliar o resultado de sua proposta de ensino.

Entendemos que os resultados desta pesquisa podem não representar a realidade de todo o município; entretanto, como contribuição para a melhoria do ensino, sugerimos que a Secretaria de Educação avalie a possibilidade de abordar o ensino da ortografia como tema importante nas formações de professores de LP, de forma que esses profissionais possam ter acesso à novas teorias de ensino ortográfico e a novas estratégias para esse ensino. Essa atitude traria benefícios tanto para a leitura, já que esse é um dos objetivos da escrita, como para a produção textual, abarcando leitura e escrita em toda a sua complexidade, assim adotando um ensino realmente contextualizado.

Outra contribuição é o Caderno Pedagógico de atividades ortográficas, que foi elaborado para a turma do 5º ano, com o fim de contribuir com professores e alunos, trazendo um material complementar com foco nas dificuldades ortográficas identificadas nesta pesquisa. Nossa intenção não é trazer receitas prontas para os casos em estudo, pelo contrário, é apresentar um material que possa ser adaptado, reconstruído, repensado, de forma que seja apenas mais um passo na longa caminhada que temos pela frente rumo a um ensino inovador e dinâmico, pautado na reflexão e sistematização, que resulte na autonomia dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, F. C. S. G. **Caderno Pedagógico de atividades ortográficas**. Fortaleza: [s. n.], 2023. 55 p.
- ALMEIDA, T. P. S.; BARROS, S.C.S. O tratamento da ortografia na BNCC e na política de ensino da rede de Recife. **V Conedu**, Congresso Nacional de Educação, Recife, 2018.
- ARAÚJO, T. M. F. M. de; PARISOTTO, A. L. V. Análise de uma Coleção de Livros Didáticos de Língua Portuguesa no que diz respeito ao Ensino de Ortografia. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013.
- BARBEIRO, L. **Aprendizagem da ortografia** – Princípios, dificuldades e problemas. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa, 2007.
- BARBOSA, V. do R. **O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita**. 2013. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BASTOS, A. de O. P. A ortografia nas séries finais do ensino fundamental: uma proposta de atividade para o ensino reflexivo. **Revista Philologus**, ano 22, n.64 Supl.: Anais do VIII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2016.
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos de língua Portuguesa: para entender o Programa Nacional do Livro didático (PNLD). In: R.H.R.Rujo & A.A.G. Batista (Org.) **O livro didático de língua portuguesa no Ensino Fundamental**: letramento escolar e cultura da escrita. Campinas: Mercado de letras. 2003.
- BORTONI-RICARDO, E. M. **Educação em Língua Materna**: A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Guia do livro didático 2010**: Português – séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?doownload=6029:pnld-2010-lingua-portuguesa>. Acesso em: 30 maio 2021.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. São Paulo: FAPESP, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43 -58, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 61-96.

CAGLIARI, L. C. O Acordo de Unificação Ortográfica. In: **XXI Anais de Seminários do GEL- Estudos Linguísticos**, Fundação Educacional Dr. Raul Bauab, Jahu, 1992. Vol. I, pág. 518-525.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem bá-bá-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: FAPESP, 2005.

CARDOSO, R. J. **Análise linguística em livro didático de português (6o a 9o ano)**: os des(usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

CARVALHO, R. L. A persistência de “erros” ortográficos e a sua relação com os fenômenos fonético- fonológicos do Português Brasileiro. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24. n. 3, 2020 - periodicos.ufjf.br. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/31882> acesso em 21 de jun de 2021.

COUTO, A. L. de S. **A ortografia nos livros didáticos do 6º e 7o anos do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. Programa de PósGraduação em Estudos Linguísticos Repositório da UFMG, 2020. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/33037> acesso em 25 de nov de 2021.

CRISTÓFARO-SILVA, T.. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**. [online]. 2011, vol.28, n.85, pp. 85-96. ISSN 0103-8486. Acesso em: 26 de agosto de. 2022.

DIAS; FERREIRA. Desvios na escrita: Projeções fonético-fonológicas ou consequência do sistema ortográfico? O ensino reflexivo da ortografia. **Caderno de Letras** n.24, p.169-190,jan-junho, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FREITAS, T. B. **Escrita e ortografia**: uma reflexão sobre as variações na escrita dos alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2011.

- FREITAS, E. A. A. F. **Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do -R em coda final em forma verbais**. Dissertação de Mestrado profissional em letras - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/30707> acesso em 23 de dez de 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HENRIQUES, C. C. **Fonética, fonologia e ortografia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- HORTA, I. V. M., M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. **Análise Psicológica**. 22, 213-223.
- LIMA, L. M. C. **A importância da consciência fonológica na escrita**. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior Santa Maria, 2014.
- MELO, K. L. R. de. Refletindo sobre a ortografia em sala de aula. In: MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94.
- MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**, n.8, 1994, 15-51.
- MORAIS, A.G. (org.) **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAIS, A. G. de. Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso investigar? In: **Educação em Revista**, n. 31:59-71,2000.
- MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A; MORAIS, A. G; MELO, K. L. R. (Org.) **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-27.
- MORAIS, A. G. de . **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- MORAIS, A. G. (org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAIS, A. G de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MORAIS, A G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª. ed. São Paulo. Ed. Ática, 2018.
- MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A. da. MORAIS, A. G. de. MELO, K. L. R. de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A.G de; ALMEIDA, T.P. da S. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão**. São paulo; Autêntica, 2022.

NASCIMENTO, M. C. ARAÚJO, D, L. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. **Revista de estudos em educação**, vol 20 n. 1, 2018.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

NÓBREGA, M. J. da. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PESSOA, A. C. R. G.; SILVA, C. E; NASCIMENTO, M. Livro didático e ensino de ortografia. *In*: PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Orgs.) **Questões de Linguagem: Pesquisa e Ensino em Produção de Textos e Análise Linguística**. Recife: Ed. Universitária da UFPE; 2014. p.121-136.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. Relação entre conhecimento explícito da ortografia e desempenho ortográfico. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2012, v. 16, n. 2 [Acessado 21 Julho 2021] , pp. 257-263.

SANTOS, T. N. X. **O ensino reflexivo da ortografia à luz da sociolinguística educacional**. Dissertação de mestrado profissional em letras. Repositório da Universidade Federal de Uberlândia. 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26699> acesso em 20 de jan de 2022.

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

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015

SILVA, A. & MORAIS, A.G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma. *In*: MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 125 a 141.

SILVA, A. MORAIS, A. G. Ensinando ortografia na escola. *In*: MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-27.

SILVA, A. MORAIS, A. G. de. Brincando e Aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização *In*: LEAL, T. F.; SILVA, A. (org.) **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros...e muito mais**. Curitiba:CRV, 2011. P. 13-26.

SILVA, J. L. L. da. O livro didático de Português pós-PNLD: como anda o ensino de ortografia? **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 81-107, jan./abr. 2010.

SOARES, A. P. C. C. **Ortografia em livros didáticos de português: ensino- aprendizagem.** Tese de doutorado. Programa de PósGraduação em Estudos Linguísticos. Repositório institucional UFMG. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9VYMC8> acesso em 27 de dez 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e cidadania. *In*: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 55-60.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

TOMASI, L. L. D. CORBARI, C. C. O ensino da ortografia em livro didático de Língua portuguesa para o ensino fundamental. **Revista Signos**, Lajeado, ano 39, n. 2, 2018.

TRICONE, A; BERTIN, T. MARCHEZI, V. **Coleção Ápis: Língua Portuguesa anos iniciais.** Manual do Professor. 3.ed. São Paulo, 2017.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p. 443-446, 2005.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino-aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. *In*: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes Editores, 2007. Cap. 10, p. 233-252.

ZANELLA, M. S. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 109-125, 2010.

APÊNDICE B - DITADO DIRIGIDO

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa

ANO/SEGMENTO: 6º Ano / Anos finais.

PRÁTICA DE LINGUAGEM: Análise Linguística/semiótica.

CAMPO DE ATUAÇÃO: Todos os campos de atuação

OBJETO DE CONHECIMENTO: Fono-ortografia

OBJETIVO ESPECÍFICO: Escrita de palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

HABILIDADE: (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

TEXTO

Loló quer ter filhotes

Mesmo quando fazia sol, as patinhas Loló e Lelé não sentiam vontade de passear na lagoa. Elas estavam desanimadas.

– Não consigo chocar meus ovinhos! Nunca terei meus filhotes – choravam em um canto.

– Claro que terá! – disseram suas amigas. – Esperem e verão.

A alguns passos dali uma pata ouviu a conversa, mas se manteve calada. Ela esperou pacientemente que as outras se afastassem e foi até Loló.

– Não chore mais – disse, com voz suave. – Eu também demorei para ter meus filhotinhos. Conheço uma galinha que pode ajudá-la, e logo você também vai levar seus filhotes até a lagoa. Você pode procurá-la e, se quiser conversar, venha me ver.

No dia seguinte, Loló acordou bem cedo e, com sua trouxinha nas costas, sentiu timidamente em direção a um sítio distante. Ao chegar lá, ela entrou no galinheiro, onde uma galinha de óculos atentamente a escutou subir e, de forma atenciosa, recebeu-a:

– Não se preocupe, tenho a solução! Eu vou chocar seus lindos ovos. Faça isso e algumas vezes, quando as patas estão preocupadas.

Loló voltou para casa cheia de esperança e, em seguida, confiou seus oito ovos à galinha de óculos, que os chocou com muito zelo durante 28 dias. Um belo dia, oito biquinhos quebraram as cascas! Logo, logo a patinha Loló vai poder levar seus queridos filhotes para brincar na lagoa.

DITADO DIRIGIDO

Nome: _____ Turma: _____

1. Complete as lacunas com as palavras que estão faltando no texto, ouvindo com atenção a leitura feita pelo professor.

Loló quer ter filhotes

Mesmo quando fazia sol, as patinhas Loló e Lelé não _____ vontade de _____ na lagoa. Elas _____ desanimadas.

– Não consigo _____ meus ovinhos! Nunca terei meus filhotes –
_____ em um canto.

– Claro que terá! – _____ suas amigas. – Esperem e _____ A alguns passos dali uma pata ouviu a conversa, mas se manteve calada. Ela esperou pacientemente que as outras se _____ e foi até Loló.

– Não chore mais – disse, com voz suave. – Eu também demorei para ter meus filhotinhos. Conheço uma galinha que pode ajudá-la, e logo você também vai levar seus filhotes até a lagoa. Você pode procurá-la e, se quiser _____, venha me ver.

No dia seguinte, Loló acordou bem cedo e, com sua trouxinha nas costas, seguiu timidamente em _____ a um sítio distante. Ao chegar lá, ela entrou no galinheiro, onde uma galinha de óculos atentamente a escutou _____, de forma _____, recebeu-a:

– Não se preocupe, tenho a solução! Eu vou chocar seus lindos ovos. _____ isso algumas vezes, quando as patas estão preocupadas.

Loló voltou para casa cheia de esperança e, em seguida, confiou seus oito ovos à galinha de óculos, que os chocou com muito zelo durante 28 dias. Um belo dia, oito biquinhos _____ as cascas! Logo, logo a patinha Loló vai poder levar seus queridos filhotes para _____ na lagoa.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Disponível em: <https://forms.gle/uRaDj4MuXbcyhLGj6>

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Este questionário é destinado aos professores de Língua Portuguesa atuantes nos anos iniciais e faz parte de uma pesquisa de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará - UFC, desenvolvida pela pesquisadora Francisca Cátia da Silva Gomes Alcântara, sob a orientação do professor Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior. A referida pesquisa se propõe a investigar e analisar o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais, de modo a colaborar com a prática docente na redução das dificuldades identificadas. A sua participação consistirá em responder a este questionário de onze questões, sendo dez de múltipla escolha e uma dissertativa.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa, não receberão nenhum valor financeiro pela participação e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

O nome do participante será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e, se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

O nome do participante não será exposto, apenas os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa por meio dos endereços informados a seguir.

Nome: XXXXXXXXX XXXXX XXXXXXX XXXXX AXXXXXXXXXX

Instituição: Universidade Federal do Ceará.

Endereço: Rua XXXXXXXXXXXX, XX, XXXXX, XXXXXXXXXXXX

Telefones para contato: (XX) X XXXXXXXXX

Email: xxxxx.@alu.ufc.br

Eu declaro ter lido a descrição acima e concordo em participar da pesquisa. Para isso marco a opção abaixo como forma de confirmar e prosseguir respondendo esse questionário.

() Eu concordo.

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

1. Por gentileza, digite o seu nome completo.

2. Selecione a(s) turma(s) que você leciona?

☐ 1º ano do ensino fundamental.

☐ 2º ano do ensino fundamental.

☐ 3º ano do ensino fundamental.

☐ 4º ano do ensino fundamental.

☐ 5º ano do ensino fundamental.

3. Há quanto tempo você ensina Língua Portuguesa?

☐ De 1 a 3 anos.

☐ De 4 a 5 anos.

☐ De 5 a 10 anos.

☐ Há mais de 10 anos.

4. Qual a sua formação acadêmica:

☐ Pedagogia

☐ Letra-Português

☐ Outra

5. Caso tenha marcado a opção outra, na pergunta anterior, digite qual é a sua formação?

6. Você participa de cursos ou capacitações para o seu aperfeiçoamento profissional no ensino de Língua Portuguesa?

☐ Frequentemente.

☐ Eventualmente.

☐ Raramente.

☐ Nunca.

INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

7. As capacitações ofertadas pelo município têm como principal objetivo ajudar o professor a utilizar melhores estratégias em sua prática na sala de aula. De acordo com os temas abordados nas capacitações, indique o grau de importância que é dado para cada um dos aspectos abaixo relacionados, selecionando numa escala de muito importante para os aspectos

mais trabalhados nas capacitações até ao pouco importante para os aspectos menos trabalhados nas capacitações.

- | | |
|--------------------------------|---|
| (1) Muito importante | () O desenvolvimento de estratégias de leitura. |
| (2) Importante | () O ensino da escrita ortográfica e variação linguística. |
| (3) Moderadamente importante | () O bom desempenho nas avaliações externas. |
| (4) Pouco importante | () O trabalho com gêneros textuais. |
| (5) Não é importante | () Análise morfo sintática. |

8. Você planeja suas aulas de língua portuguesa, com base:

- () Nos conteúdos propostos do livro didático para o ano de ensino.
- () Nas orientações curriculares municipais para o ano de ensino.
- () Nas avaliações diagnósticas realizadas pelo professor.
- () Na proposta curricular da escola.

9. No que se refere ao ensino da prática da produção textual, qual o grau de importância você atribui as alternativas abaixo numa escala do mais importante ao pouco importante?

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| (1) Muito importante | () Estrutura do gênero textual. |
| (2) Importante | () Pontuação. |
| (3) Moderadamente importante | () Ortografia. |
| (4) Pouco importante | () Coerência. |

10. Na sua prática como professor(a) de língua portuguesa, numa escala de muito frequente à raramente, com que frequência você desenvolve em suas aulas as práticas de linguagem abaixo?

- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| (1) leitura/escuta | () Muito frequente |
| (2) produção textual | () Frequente. |
| (3) análise morfo sintática | () Pouco frequente. |
| (4) Ortografia | () Eventualmente |
| (5) Oralidade | () Raramente |

10. De acordo com sua experiência como professor(a) de língua portuguesa, qual a maior dificuldade dos alunos em relação à escrita? Que estratégia você utiliza para diminuir essa dificuldade?

[illegible]

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS DO 5º ANO**

1. Como professora de Língua Portuguesa, qual conteúdo você julga ser mais difícil de ensinar nessa disciplina? Por quê?
2. Entre leitura e escrita, qual dessas habilidades os alunos apresentam maior dificuldade? Por que você acha que isso acontece?
3. Que conteúdo da análise linguística, você julga mais importante ensinar aos seus alunos? Por quê?
4. Como você seleciona e planeja os conteúdos de Língua Portuguesa para a sua turma?
5. Você considera importante ensinar ortografia como conteúdo específico? Por quê?
6. Quais as principais dificuldades ortográficas dos alunos? Por que você acha que elas ocorrem?
7. Como você acha que os alunos aprendem ortografia? E você, como aprendeu?
8. Como você avalia os desvios ortográficos de seus alunos? Que metodologias usa para que eles possam avançar no processo da escrita ortográfica?
9. Encontramos nas produções de alunos do 6º ano escritas como “Joga” para jogar, “Mulhe” para mulher, “paso” para passo, entre outros desvios. Por que você acha que isso acontece? Como você trabalha a escrita de palavras desse tipo?
10. Que tipos de atividades você utiliza para trabalhar a escrita ortográfica dos alunos no que se refere às regras e irregularidades?

APÊNDICE E - DADOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

CATEGORIZAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

CASO	Exemplo	Nº de ocorrência	Categorização
PASSA - PASSAR	A bola não pode passa...	5	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Pecar - pegar	Não pode pecar com a mão	1	dessonorização
Brinca - brincar	Gosto de brinca...	7	Apagamento do < r > em coda final de verbos no infinitivo
Muinta - muita	Muita gente...	1	nasalização
A sim - assim	Assim que se joga	4	Hipersegmentação
esa - essa	esa brincadeira...	3	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Comesa - começa	comesa o jogo..	2	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
A certa - acerta	Acerta a bola	1	hipersegmentação
Tive - tiver	Se tiver uma pessoa	3	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Vense - vence	O time que vense...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Joga - jogar	Gosto de joga bola	9	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Que - quer	Ninguém que brincar	2	Apagamento do r em coda final

Ganha - ganhar	Para ganhar a brincadeira	7	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Me - mim	a Rute mim pega	1	nasalização
Pega - pegar	Ele pede pra pega	2	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
corida - corrida	Eu gosto de brica de corida	1	Concorrência de grafema para representar róticos
Neça - nessa	Neça brincadeira	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Chama - chamar	Gosto de chama ...	4	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Da - dar	Não vai da...	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Facies - faceis	As regras não são facies	1	metátese
Enpurrando - empurrando	Naõ pode ficar enpurrando	2	Concorrência de grafema para representar a nasalização
Mais - mas	Mais tirando isso	4	ditongação
Estam - estão	Todas as pessoas estam...	3	Concorrência de grafema para representar a nasalização
Presisa - precisa	A pessoa presisa...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Agente – a gente	Agente que inventa...	4	hipossegmentação

Posível - possível	ficava o mais longe possível..	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Ecencial - essencial	É algo ecencial	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Tava - estava	Quando eu tava...	1	aférese
Arrasta - arrastar	Veio para arrasta todo mundo	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Pra - para	Veio pra arrasta	7	apócope
Tar - está	Onde tar a pessoa	1	aférese
Conseguir - consegui	Eu já conseguir	1	hipercorreção
Visinhos - vizinho	Meus vizinhos	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /z/
Senpre - sempre	Eu senpre saio	2	Concorrência de grafema para representar a nasalização
Quato - quatro	Pode brincar quato pessoas	1	síncope
Obejetivo - objetivo	O obejetivo é marca...	1	epêntese
Adeversarios - adversários	Vencer o adeversario	2	epêntese
A genti – a gente	Leva a genti pro outro lado	1	Alçamento vocálico
noso - nosso	Noso lado...	3	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .

Deichar - deixar	O objetivo é não deichar	1	Concorrência de grafema para grafar o fonema /ʃ/
rreiniciar - reiniciar	Reinicar o mesmo processo	1	Concorrência de grafema para representar róticos
Juis - juiz	O objetivo do juis	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ em coda final.
Tá - está	O que está acontecendo	2	aférese
Auguem - alguém	Se alguém fizer falta	1	Concorrência de grafema para grafar um mesmo fonema /w/
Fauta - falta	Se fizer falta	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /w/
Cartam - cartão	Ele da cartam amarelo	2	Concorrência de grafema para representar a nasalização
Augo - algo	Se o jogador fizer augo	1	Concorrência de grafema para grafar o fonema /w/
Espussa - espulsa	O juis espussa...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
In finito - infinito	O tempo não é in finito	1	hipersegmentação
Fasia - fazia	Fasia gol contra	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /z/
opONENTi - oponente	Contra o oponenti	1	Alçamento vocálico
utimo - último	Até utimo tempo	2	apagamento da lateral /l/

dependi - depende	Dependi do oponenti	3	Alçamento vocálico
Dança - dançar	Eu sei dançar funk	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Ingreja - igreja	Eu amo ir para ingreja	1	nasalização
Fasso - faço	Eu fasso...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Busca - buscar	Quando for busca a garrafa	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Encontra - encontrar	Encontrar a pessoa escondida	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Almentará - aumentará	Você almentará de nível	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /w/
Sobre viver - sobreviver	A ultima pessoa que sobre viver	1	hipersegmentação
Ganharam – ganharão	Todos ganharam o jogo	2	Concorrência de grafema para representar a nasalização
Pressisa – precisa	Pressisa de uma bola	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Abrasso - abraço	Você ganha um abrasso	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Em fim - enfim	Em fim, essa é a minha brincadeira favorita	2	hipersegmentação
Esconde - esconder	Tem que se esconder...	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.

Presiza - precisa	Presiza não ser pega	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Infelizmente- infelizmente	Infelizmente ele morreu	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Esculto- escuto	Quando eu esculto as músicas...	2	Hipercorreção da vocalização da lateral
Pramin – para mim	Para mim, ele é o melhor	1	
Ves – vez	Teve ves que ele...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/.
presisa	A pessoa presisa chutar a garrafa...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Tava- estava	A pessoa que tava procurando...	1	aférese
Zera - zerar	Tem que zera o jogo	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Em purra - empurra	Tem que em purra o jogador.	1	hipossegmentação
Tivese - tivesse	Se não tivesse em purrado...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Bricar - brincar	Pode bricar 10 pessoas	2	desnasalização
Carimba - carimbar	Tem que carimbar as pessoas	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Sor - só	Pode joga sor	1	hipercorreção

Começa – começar	É só você começa o jogo	1	Apagamento do <r> em coda final de verbos no infinitivo.
Objetivo - objetivo	O objetivo é ganha...	2	Concorrência de grafema para representar o fonema /ʒ/
Enporta - importa	O que enporta	1	Concorrência de grafema para representar a nasalização.
		1	hipercorreção
Disisti - desistir	O que importa é não disistir	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
			Alçamento vocálico
Divirti- divertir	E pra se divirti	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
			Alçamento vocálico
Sobrevivência - sobrevivencia	É um jogo de sobervivencia e matãsa	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Matãsa - matança		1	Concorrência de grafema para representar a nasalização.
		1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Gostão - gostam	Muitos gostão de brincar	1	Concorrência de grafema para representar a nasalização

Esfoça - esforçar	O time que se esfoça..	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Jogão - jogam	Muitos jogam	3	Concorrência de grafema para representar a nasalização
Au - ao	Não pode utrapasar um au ouatro	1	Alçamento vocálico
utrapasar		1	Apagamento da lateral
brincadera- brincadeira	Essa brincadera é muito legal	4	monotongação
Elimina - eliminar	Você precisa eliminar 9 jogadores	2	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Pessoagens- personagens		1	
I' - e	i o ultimo time	1	Alçamento vocálico
Corre - correr	Tem que corre atras...	2	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Fala - falar	Pra fala a verdade	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.
Melho - melhor	7 pessoas é melho	1	Apagamento do <r> em coda final.
Masimo- máximo	No masimo 10 pessoas	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /s/ .
Passado- passando	Vai passado a bola	1	desnasalização
Chama - chamar	Você pode chama vários amigos.	1	Apagamento do r em coda final de verbos no infinitivo.

Ora - hora	Eu jogo na ora do recreio	1	Não registro do <h> inicial
Ficção - ficam	Eles ficção bravos	3	Concorrência de grafema para representar a nasalização
Cuando- quando	Cuando vol durmir	1	Concorrência de fonema para representar o fonema /k/
Vol - vou		1	Concorrência de grafema para representar o fonema /w/.
Durmir - dormir		1	Alçamento vocálico
Poriço- por isso	Poriço estou assim	1	concorrência de grafema para representar o fonema /s/.
			hipossegmentação
Atrapalha - atrapalhar	Para não atrapalhar a aula	1	Apagamento do <r> em coda.
Derrepente – de repente	Derrepente eu fui pesquisar	1	hipersegmentação
Revoutado-revoltado	Fui um revoutado...	1	Concorrência de fonema para representar a lateral <w>
Onrem- honrem	Onrem sua mae	1	Apagamento do <h> inicial
Pros- para os	Pros seus dias serem bom...	1	
Tô- estou	Mas quando eu tô sozinha	1	aférese
Maravilhoza-maravilhosa	Uma mulher maravilhosa...	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /z/

Tristesza - tristeza	Sinto um pouco de tristesza	1	Concorrência de grafema para representar o fonema /z/
----------------------	--------------------------------	---	--

APÊNDICE F - CADERNO PEDAGÓGICO DE ATIVIDADES ORTOGRÁFICAS

Francisca Cátia da Silva Gomes Alcantara
Orientador: Ronaldo Mangueira Lima Júnior

Ortografando



Caderno Pedagógico de atividades ortográficas

Fortaleza
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ -UFC
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

CRÉDITOS

Autora :

Francisca Cátia da Silva Gomes Alcantara

Orientação:

Ronaldo Manguiera Lima Júnior

Revisão:

Raimundo José Ferreira Neto

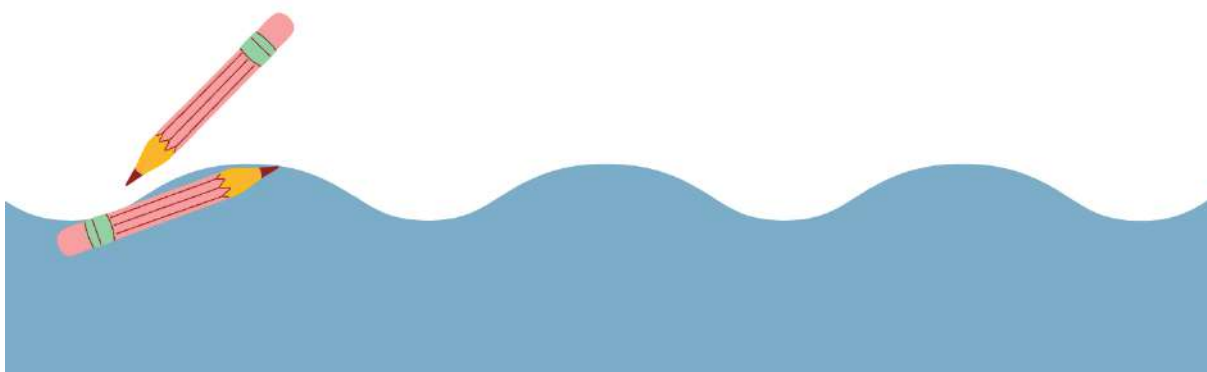


Olá, professor(a) !

Este caderno de atividades ortográficas intitulado “Ortografando” é o resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação do professor Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior. Este material foi desenvolvido para alunos e professores do 5º ano, com o objetivo de contribuir para um ensino reflexivo e sistemático que possa auxiliar no desenvolvimento da escrita ortográfica, constituindo-se como um suporte para o (a) professor (a) de Língua Portuguesa. O desenvolvimento desse material se deu a partir da constatação das principais dificuldades ortográficas de alunos do 6º ano, motivo pelo qual este caderno é planejado para alunos do 5º ano. A partir de um olhar reflexivo e direcionado para as referidas dificuldades,¹ buscamos tratar neste caderno os desvios ortográficos mais recorrentes nas produções escritas de alunos do 6º ano, sendo eles: o apagamento do <r> em final de verbos no infinitivo, a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/ e a concorrência de grafemas para representar a nasalização. O caderno está organizado em três partes principais. A primeira parte traz um breve referencial teórico dos conteúdos a serem trabalhados; a segunda apresenta-se em três blocos de atividades e a última parte apresenta alguns jogos ortográficos/dinâmicas como sugestão para auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades propostas de forma lúdica. Entendemos que a escrita ortográfica é um dos desafios do ensino da língua portuguesa, assim, visamos contribuir com essa tarefa, colaborando para uma aprendizagem reflexiva e sistemática no que se refere aos casos trabalhados nesse caderno, visando desenvolver uma aprendizagem efetiva e prazerosa.

Bom trabalho!

Francisca Cátia da Silva Gomes Alcantara





SUMÁRIO

Parte 1 – Orientações Teóricas	05
O que é ortografia ?	05
Por que ensinar ortografia ?	06
Parte 2 – Blocos de atividades	
Reflexão sobre o uso da língua	11
O uso da letra <r> em final de verbos no infinitivo	19
O uso da letra <s>	28
Nasalização	39
Parte 3 – Jogos para trabalhar a ortografia	
Jogo mímica com verbos	50
Jogo ditado sem fio	51
Jogo Ortografando	52
Jogo Quem é o intruso?	53
Jogo É like ou dislike ?	54
REFERÊNCIAS	55



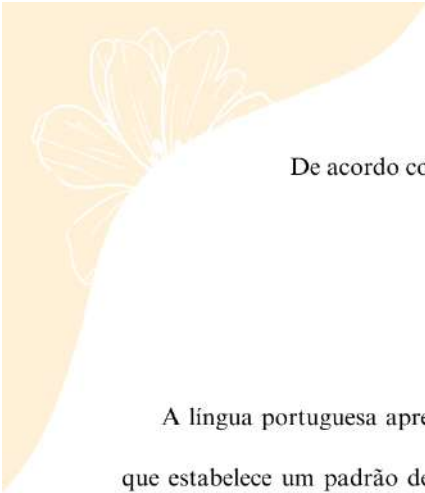
Orientações teóricas

O ensino da Língua Portuguesa deve considerar a língua em todas as suas variantes, reconhecendo e valorizando todas as variações linguísticas, despertando a consciência do aluno para a importância de saber adequá-la a seus diversos contextos de uso. Para isso, é fundamental que a escola proporcione momentos de reflexão sobre a língua, sobretudo, que assuma o papel de ensinar a língua escrita conforme a norma padrão, conhecimento necessário para o desenvolvimento acadêmico do aprendiz.

O que é Ortografia ?

O dicionário Houaiss (2001, p. 565) define a ortografia como um “conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções, etc”. Por essa definição, podemos entender a ortografia como a forma correta de grafar as palavras, conforme as regras estabelecidas para essa escrita.

De acordo com Moraes (1998), a ortografia é uma convenção que unifica a escrita das palavras. Segundo o autor, muitas pessoas pensam que a ortografia é uma imposição inútil e que tudo seria mais fácil se as palavras fossem escritas tal qual como são pronunciadas. Entretanto, essas pessoas esquecem que, na modalidade oral, as palavras variam conforme diversos fatores. Essa variação linguística geraria um caos na escrita.



De acordo com Morais,

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua com a liberdade de pronunciar o mesmo texto a sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 1998, p. 19)

A língua portuguesa apresenta uma extensa variação linguística e é a norma ortográfica que estabelece um padrão de escrita para que os diversos dialetos não dificultem a leitura. Roberto (2016) afirma que nosso sistema de escrita, diferente da naturalidade do sistema oral, foi construído e, embora seja uma invenção que teve o propósito inicial de representar a oralidade, tem suas especificidades e, assim, não se pode tomar como sinônimos os processos de aprendizagem da linguagem verbal oral e da linguagem verbal escrita. Segundo a autora, a linguagem verbal oral é própria do ser humano, enquanto a linguagem verbal escrita é uma invenção do homem para atender a uma necessidade, portanto requer um ensino estruturado.

Sobre a aprendizagem da ortografia, Morais (2005) afirma que, dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha. Segundo o autor, assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito, que são também um tipo de convenção social, não se pode esperar que uma criança descubra sozinha a escrita correta das palavras.

Frente ao exposto, entendemos que a escrita ortográfica é unificada por acordos e convenções sociais e precisa ser ensinada na escola com o objetivo de que todos os falantes da Língua Portuguesa possam compreender e usar a norma ortográfica quando lhe for necessário. Para isso, é conveniente que a ortografia seja tomada como um objeto de conhecimento e de reflexão e não como um objeto de avaliação e punição, como foi utilizada por muito tempo.



Por que ensinar ortografia?

A habilidade da escrita representa uma relevante aquisição na sociedade em que vivemos. Nas sociedades letradas é inquestionável a importância que essa habilidade representa para a formação cidadã e para a ascensão social e acadêmica. Sabe-se que para alcançar um nível mais elevado de escolaridade é importante que se use a língua de modo adequado aos diversos contextos de comunicação, isso inclui o conhecimento da linguagem verbal tanto oral, quanto escrita. Entretanto, a aquisição da norma ortográfica - que rege a escrita - é um processo complexo que exige a compreensão das especificidades tanto do sistema alfabético, como da norma ortográfica. Dessa forma, a escola tem o dever de proporcionar esse conhecimento ao aluno, de forma que ele possa apropriar-se desse conhecimento e seja capaz de utilizá-lo em seu contexto social.

Segundo Moraes (1998), há uma diferença entre o “saber ler e escrever” e a norma ortográfica, por isso a criança não pode aprender sozinha a norma ortográfica. É necessário que a escola desenvolva atividades que promovam o desenvolvimento da escrita de acordo com as normas ortográficas, contribuindo para a sua formação cidadã. Além disso, o autor destaca a relevância do estímulo à curiosidade do aluno sobre a língua escrita.

O conhecimento ortográfico é um processo que perpassa toda a vida escolar do aprendiz e requer que ele já tenha assimilado o funcionamento do sistema alfabético. Na etapa de alfabetização é comum o aluno relacionar a fala à escrita, ou utilizar o princípio da relação biunívoca relacionando uma letra para cada som. Entretanto, com o avanço da escolaridade, é preciso que o aluno perceba que na escrita nem sempre há uma relação letra/som e que muitas vezes uma mesma letra pode representar diferentes sons.

A priori, é preciso que os alunos dominem as propriedades da escrita alfabética, para depois, se apropriarem da norma ortográfica, conscientes de que, em alguns casos, a escrita vai ser orientada por regras que permitirão que ele escreva uma palavra sem nunca tê-la visto, e em outros não, sendo necessário memorizar ou recorrer a um dicionário. Por seu caráter normativo e prescritivo, é necessário que a ortografia seja tomada como um objeto de conhecimento que precisa ser ensinado. Assim, é papel da escola proporcionar ao aluno esse conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

(...) é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfo-sintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. Para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos: a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra; b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (BRASIL, 1998, p. 85)

De acordo com Moraes (1998), além da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, o aluno precisa compreender as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. A relação letra/som composta por regularidades são aquelas que podem ser compreendidas por meio de regras que orientam a notação, enquanto que para os casos de irregularidades não há um princípio gerativo e necessita da memorização e de consultas a dicionário. De acordo com Moraes (2005), as regularidades podem ser diretas, contextuais ou morfológico-gramaticais. Segundo o autor:

- **Regulares diretas:** Ocorrem quando existe uma relação única entre grafema e fonema, ou seja, só existe um grafema para notar determinado fonema. No português são os grafemas: <P, B, T, D, F e V>. O fonema /p/ corresponderá sempre à letra <P> de papai, o mesmo ocorre com 'bola' - /bɔlə/; 'tatu' - /tatu/; 'foca' - /fɔkə/; 'vela' - /vɛlə/ (MORAIS, 1995).

- **Regularidades contextuais:** A relação grafema/fonema é determinada pelo contexto dentro da palavra, ou seja, pela posição em que a letra aparece na palavra como nos casos: /x/ inicial, intervocálico e pós vocálico como em rato, correndo e enrolou.
- **Regularidades morfológico-gramaticais:** Ocorrem quando o grafema a ser usado na palavra é determinado por aspectos gramaticais. Por exemplo, o substantivo 'princesa' deve ser grafado com <s> , mas 'beleza', por ser derivado do adjetivo belo, deve ser grafado com <z>. Da mesma forma, os adjetivos pátrios devem ser grafados com <ês>, como em 'chinês', 'polonês', 'português', etc. As flexões verbais também são determinadas por regras, como os verbos no infinitivo, que sempre são notados com <r> no final.

Veja no quadro abaixo alguns casos de regularidades morfológico-gramaticais, segundo Morais (2005):

Exemplos de regularidades morfossintáticas do português

FLEXÕES VERBAIS

- O emprego de R nas formas verbais no infinitivo que tendemos a não pronunciar (*cantar, comer e dormir*).
- O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (*cantou, comeu e dormiu*).
- O emprego de ãO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (*cantarão, comerão e dormirão*).
- O emprego de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (*sejam, cantam, cantavam, cantariam*).

Fonte: (MORAIS, 2005, p. 23)

- **Irregularidades:** Os casos de irregularidades são aqueles em que não existem regras ou princípios gerativos que justifiquem a escrita, há uma concorrência de grafemas para representar determinado fonema. A escrita depende da origem da palavra ou de acordos ortográficos. Nesse caso é necessário que se utilize da técnica de memorização ou de consultas a dicionários (MORAIS, 2005).

Morais (2005) lista os principais casos de irregularidades:

- a notação do som / s / com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ, e S: por exemplo, em *seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar*.
- a notação do som / z / com Z, S, e X (*gozado, casa, exame*).
- a notação do som / j / com X, CH, ou Z (*xale, chalé, rapaz*).
- a notação do som / g / com J ou G (*gelo, jiló*).
- a notação do som / l / com L ou LH em palavras como *família e toalha*.
- a notação do som / i / com I ou E em posição átona não-final (*cigarro, seguro*).
- a notação do som / u / com U ou O em posição átona não-final (*buraco, bonito*).
- o emprego do H em início de palavra (*harpa, hoje, humano*).

Fonte: (MORAIS, 2005, p. 25)

Para um ensino eficiente da ortografia, é necessário que o professor auxilie os alunos a compreender as regras e não apenas decorá-las, pois assim o aprendiz será capaz de escrever corretamente qualquer palavra que seja gerida por determinada regra, mesmo sem nunca tê-la visto. Outro fator importante é conscientizar os alunos que nos casos de irregularidades é preciso utilizar-se de dicionário e utilizar técnicas de memorização, conscientizando-os que os casos de irregularidades se apresentarão até o mais alto nível de escolarização, pois sempre haverá uma palavra desconhecida que o aluno nunca teve a oportunidade de ler ou escrever.



Reflexão sobre o uso da língua



Para início de conversa...

Professor (a),

Conforme Moraes (2005), pedir à criança que “transforme o errado em certo”, sem promover discussões sobre os critérios utilizados (ideológicos, históricos, sociopolíticos), contribui para a manutenção de preconceito linguístico e leva as pessoas a acreditar que existe apenas uma forma correta de usar a língua, considerando as demais variantes como erro. Assim, para iniciar este caderno pedagógico propomos um momento de reflexão sobre o uso da língua, a partir de situações reais. O objetivo das atividades a seguir é refletir sobre a variação linguística, as diferenças entre a modalidade oral e escrita, enfatizando a importância do uso da norma padrão na escrita de textos e discutir sobre o preconceito linguístico. Essas reflexões iniciais são necessárias para que o aluno compreenda a função da língua e seu uso nos contextos sociais, reconhecendo que a língua não é estática, que pode variar e que essas variações não são erros, mas formas diferentes de falar. Entretanto, é importante que o aluno perceba que, apesar das diversas variações na fala, a escrita é unificada pela norma ortográfica.





Professor(a),



Vamos recordar alguns
conceitos importantes?!

Variação Linguística

A variação linguística é o fenômeno que permite que a língua seja utilizada por seus falantes em diferentes perspectivas que se dão por aspectos históricos, regionais ou culturais, entre outros.

Preconceito Linguístico

É o ato de discriminar ou julgar um indivíduo pela forma como ele se comunica, seja oral ou escrita. Conforme os PCN (1998), é importante que o aluno entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e cultura humana. O ato de avaliar baseado na subjetividade de um grupo consiste em preconceito linguístico e deve ser combatido.

Língua

[...] um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico-social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto ou discurso. (MARCUSCHI, 2010, p. 43)

Regras ortográficas

As regras ortográficas são as normas que regulam a escrita das palavras. A ortografia constitui uma convenção sobre como se deve manifestar por escrito uma determinada língua.

ATIVIDADES INTRODUTÓRIAS REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA



Tema: Reflexão sobre o uso da língua.

Prática de Linguagem: Leitura/ Análise linguística/semiótica/Oralidade.

Objeto de conhecimento: Variação linguística/Ortografização.

Tempo: 4 h/a (duas aulas geminadas).

Habilidades: (EF35LP11 – EF05LPO1)

Objetivos: Refletir sobre o uso da língua em situações reais; Reconhecer a variação linguística como um fenômeno social e cultural que se manifesta na fala; Reconhecer as especificidades da língua falada e escrita, rejeitando o preconceito linguístico e reconhecendo a importância de se utilizar a norma padrão na escrita.

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA I

OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO:

Imagem 1



Imagem 2

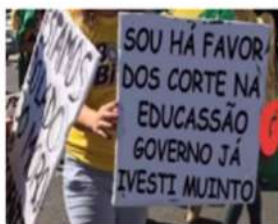


Imagem 3



Imagem 4



Imagens retiradas da internet. Disponível em: <https://www.sportugues.com.br/sec0es/maltratando/>

Professor (a),

Apresente as imagens aos alunos e peça-lhes que observem com bastante atenção. Em seguida, questione-os sobre o que eles veem nas imagens e o que lhes chamou a atenção. Encaminhe a conversa para a identificação dos gêneros apresentados e questione sobre a finalidade deles, sobre quem pode ter escrito, para quem foi escrito e por qual motivo foi escrito dessa forma. Deixe-os se expressar e respeite todas as opiniões. Caso não percebam os desvios ortográficos, direcione-os de forma que possam percebê-los. Evidencie a primeira imagem e questione sobre quem se matricularia no reforço escolar anunciado e o porquê. Escute-os e faça as devidas intervenções.



Qual dessas imagens mais chamou a sua atenção? Por quê?



Para refletir!

- Descreva o que você vê nas imagens.
- O que essas imagens têm em comum?
- Você se matricularia no reforço escolar anunciado na imagem 1? Por quê?

Atividade escrita



1. Observe a imagem 3.

a) Que palavras foram escritas diferentes da norma padrão?

b) Por que você acha que elas foram escritas assim?

2. Leia os cartazes da imagem 4 e observe a escrita das palavras “estaciona” e “melho”.

a) O que podemos identificar em comum em relação à forma como essas palavras foram escritas?

b) Quais as formas de escrita ortográfica dessas duas palavras?

3. Sabendo que os textos acima são anúncios expostos ao público, você acredita que a linguagem utilizada está adequada? Por quê?

4. Escolha uma imagem e reescreva o texto fazendo as adequações necessárias, conforme a escrita ortográfica.

Professor (a),

Para a **questão 1**, levante a discussão sobre a importância de saber usar a língua de forma adequada à situação, trazendo a reflexão sobre a importância de usar a norma ortográfica na escrita e como ela pode interferir na aceitação e credibilidade do que se escreve.

Para a **questão 2**, promova a reflexão sobre a interferência da fala na escrita e sobre a diferença entre fala e escrita. Peça aos alunos que mencionem algumas palavras que pronunciavam diferente da escrita. Cite exemplos de palavras em que ocorre o apagamento de /r/ final na fala, mas que deve ser notado na escrita. Exemplos: cantá (cantar), colhé(colher), andá(andar), fazê (fazer), melhó (melhor), entre outros.

Na **questão 3** leve os alunos a perceber a omissão da letra <r> nas duas palavras e reforce sobre a interferência da fala na escrita e da importância da norma ortográfica para a escrita.

Na **questão 4** retome a discussão sobre a adequação da linguagem a diferentes situações de uso, reforçando a importância de saber utilizar, na escrita, a norma padrão.

ATIVIDADE INTRODUTÓRIA II



Leia o texto abaixo:



Fonte: <https://twitter.com/tirinhass/status/987695672773226499>

Professor(a),

Esta atividade tem como objetivo promover uma discussão sobre os usos da língua e suas variações. É necessário enfatizar a importância de respeitar a forma do outro falar, evitando o preconceito linguístico. É essencial que os alunos compreendam que o importante é saber usar a linguagem adequada a cada situação de uso.

Para iniciar a atividade, levante os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero história em quadrinhos, suas características e estrutura, levando-os a analisar os elementos verbais e não verbais presentes no texto. Convide-os a fazer a leitura e questione-os sobre o tema tratado no texto. Levante as discussões sobre os questionamentos feitos na seção conversando sobre o texto, levando-os à compreensão global do tema.

Auxilie os alunos nas questões propostas para a atividade escrita. Leve-os a perceber que a escrita que representa a fala do Chico Bento tem o objetivo de mostrar para o leitor a forma como o personagem fala.

Explique para os alunos que a fala pode variar de acordo com diversos fatores, mas que a escrita obedece um padrão estabelecido pela norma ortográfica.

Conversando sobre o texto



*Quem são os personagens da história em quadrinhos? Você já os conhecia?
Observando os elementos não verbais, onde você acha que eles estão? No campo ou na cidade? Que elementos do texto levaram você a essa conclusão?
O que você imagina que o primo do Chico Bento sinta falta na cidade? Por quê?
Chico Bento cita algumas vantagens de morar na cidade. Imagine algumas vantagens de morar no campo.*

Atividade escrita

1. Uma das características do Chico Bento é a sua maneira de falar. Por que você acha que ele fala dessa forma?

2. Para representar bem a fala do Chico Bento, o autor registrou na escrita algumas palavras diferentes da norma padrão. Quais você conseguiu identificar?

3. Considerando o que é previsto pela norma padrão, de que maneira essas palavras devem ser registradas na escrita?

4. Leia o penúltimo quadrinho da história.

a) Chico Bento relata o que o seu primo que mora na cidade falou. Reescreva a fala do Chico Bento imaginando que ela tenha sido pronunciada por seu primo que mora na cidade.

b) O que você precisou mudar na escrita? Por quê?



BLOCO 1

**A letra <R> em
final de verbos no
infinitivo**

BLOCO 1 : TRABALHANDO O APAGAMENTO DO <R> EM CODA FINAL DE VERBOS NO INFINITIVO

Tema: O uso da letra r em final de verbos no infinitivo.

Prática de Linguagem: Análise linguística/Semiótica

Objeto de conhecimento: Ortografização.

Tempo: 10 h/a (cinco aulas geminadas)

Habilidade: (EF05LP01)

Objetivos: Desenvolver a escrita ortográfica de verbos no infinitivo; Refletir sobre a interferência da fala na escrita; Construir a regra de escrita de verbos no infinitivo.

Professor (a)



Para o desenvolvimento das atividades propostas neste bloco, é necessário que os alunos tenham conhecimento sobre verbos. Recomendamos que, antes de iniciar as atividades propostas, seja realizado um momento de revisão sobre verbos. Para tanto, sugerimos que aplique o jogo “ Mímica com verbos”, com o objetivo de revisar esse conteúdo com os alunos.

Para finalizar a atividade, peça que os alunos observem as palavras expostas no quadro e identifiquem o que elas têm em comum. Espera-se que os alunos percebam que todas são palavras que indicam ações.

Ressalte a importância dos verbos nas situações sociocomunicativas. O verbo é uma unidade de significado importante em torno da qual outras informações lexicais se agregam. Além disso, relembre os conceitos de tempo, pessoa, retomando o estudo sobre as formas verbais. Explore o conceito de infinitivo, levando os alunos a concluir que na forma de infinitivo o verbo não se refere a nenhuma pessoa e nenhum tempo.

Leia o texto

Eu Sou Criança

*Eu sou criança
Eu gosto mesmo é de brincar
Pular, correr, jogar bola, bambolê, subir, descer
Eu sou criança
Eu gosto mesmo é de brincar
Dançar, cantar, rolar, saltar, escorregar, rodopiar
Minha professora gosto muito de aprender
Coisas novas, curiosas, a ler e a escrever
Melhor ainda quando se torna divertido
Com jogos, brincadeiras, artes, desafios, tudo fica mais bonito.
Eu sou criança
Eu gosto mesmo é de brincar
Pular, correr, jogar bola, bambolê, subir, descer
Eu sou criança
Eu gosto mesmo é de brincar
Dançar, cantar, rolar, saltar, escorregar, rodopiar
Quando estou na escola
É uma grande alegria
Com meus amigos descubro tanta coisa interessante sobre a vida
Aprenda o b a Bb (A B C), aprenda a contar (1 2 3)
mas o que eu mais gosto de verdade é de estudar com o brincar.*

*Composição: Milla Franco.
<https://www.letras.mus.br/do-re-mi-la/eu-sou-crianca/>*



Conversando sobre o texto

*Você gostou da música?
Qual o tema tratado nela?
O eu lírico retratado no texto é uma criança. Que idade você
acha que ela tem? Por quê?*

Atividade 1

1. A música expressa o que o eu lírico gosta de fazer. E você, o que gosta de fazer?

2. Observe a letra da música “Eu sou criança” que você cantou.

a) O texto apresenta um conjunto de palavras que se referem ao que a criança representada na música gosta de fazer. Que palavras são essas?

b) Em relação à escrita, o que essas palavras têm em comum?

3. Todas as palavras abaixo indicam uma ação. Escreva três palavras que indiquem ação com a mesma terminação das palavras abaixo.

Pular _____

Correr _____

Subir _____

a) O que se pode observar na escrita das palavras acima?

4. Observe as palavras que você escreveu na questão 1.

a) A que classe de palavras elas pertencem?

b) Observe o modo como você escreveu essas palavras e, se necessário, faça as adequações.

Professor (a),

·Antes de iniciar a atividade, apresente aos alunos o vídeo da canção “Eu sou criança” e convide-os a cantar com você.

·Oriente-os a ler a letra da canção e incentive-os a falar sobre o que gostam de fazer.

·Peça aos alunos que pintem na letra da canção as palavras que revelam o que o eu lírico gosta de fazer.

·Peça que leiam as palavras pintadas e registre-as no quadro.

·Chame a atenção dos alunos para a terminação das palavras, levando-os a concluir que todas terminam com a letra <r> e que todas indicam uma ação.

·Recorde o conceito de verbo.

·Após os alunos concluírem que todas as palavras são verbos e todas terminam com a letra <r>, estimule-os a retornar à primeira questão para que verifiquem como escreveram os verbos.

·Peça que os alunos escrevam no quadro as palavras que escreveram na questão 1.

·Chame a atenção para o final das palavras e compare com a lista de palavras retiradas do texto. Deixe os alunos perceberem semelhanças ou diferenças que possam haver no registro das palavras.

Caso algum aluno tenha registrado o verbo omitindo o <r>, esclareça que esse é um fenômeno natural na fala, por isso muitas vezes interfere na escrita. Estimule-os a fazer as devidas correções ortográficas.

Atividade 2



1. Escreva o nome das ações representadas nas imagens abaixo:













2. Observe as palavras que você escreveu. O que elas têm em comum?

3. Pinte a última sílaba de todas as palavras que você escreveu.

4. Separe no quadro abaixo as palavras que você escreveu na questão 1, separando-as conforme a sua terminação.

ar

er

ir

Professor(a),

Esta atividade tem como objetivo levar os alunos a praticar a escrita de verbos no infinitivo, observando a inserção da letra <r> final.

Apresente as imagens aos alunos e peça-lhes que falem o nome de cada ação representada para certificar-se que eles identificaram a figura.

Peça aos alunos que observem a escrita das palavras, chamando a atenção para as terminações, levando-os a concluir que todos os verbos no infinitivo terminam com a letra <r>.

Desafie os alunos a verbalizar outras formas verbais no infinitivo.

Registre as palavras na lousa e circule as terminações, chamando a atenção para o fato de todas terminarem com a letra <r>.

Atividade 3



Releia a primeira estrofe da música "Eu sou criança":

Eu sou criança, eu gosto mesmo é de **brincar**
Pular, correr, jogar bola, bambolê, subir, descer
 Eu sou criança
 Eu gosto mesmo é de brincar
dançar, cantar, rolar, saltar, escorregar, rodopiar

1. As palavras destacadas no texto indicam as ações que a menina gosta de fazer, por isso são chamadas de verbos. Leia apenas as palavras que estão em negrito e responda: É possível identificar o tempo em que a ação ocorre? Por quê?

2. Quando os verbos não estão flexionados em nenhum tempo, estão na forma de infinitivo. Observe os verbos destacados nas frases abaixo e escreva-os no infinitivo. Em seguida, reescreva a frase fazendo as adaptações para que os verbos fiquem no infinitivo.

Exemplo:

Eu **estudarei** a tarde toda. Infinitivo: estudar
 Eu vou **estudar** a tarde toda.

a) **Farei** a tarefa com bastante atenção. Infinitivo: _____

b) **Beberei** muita água para me hidratar bastante. Infinitivo: _____

c) Amanhã **iniciarei** a dieta. Infinitivo: _____

3. Que adaptações você precisou fazer para que os verbos ficassem no infinitivo?

4. Tomando como base as adaptações que você precisou fazer, o que você pode concluir sobre a escrita de verbos no infinitivo?

Professor (a),

Convide os alunos a lerem o trecho da música em voz alta.

Chame a atenção dos alunos para as palavras destacadas no texto, levando-os a concluir que todas são verbos.

Peça que pronunciem os verbos e tentem identificar o seu tempo verbal. Espera-se que percebam que os verbos não estão conjugados em nenhum tempo. Explique para os discentes que, nesses casos em que os verbos não indicam tempo, é porque estão em sua forma nominal, no caso dos verbos destacados, no infinitivo.

Apresente outras formas verbais e solicite que os alunos verbalizem a sua forma no infinitivo. Por exemplo: eu cantarei / eu vou cantar, levando-os a perceber que o verbo no infinitivo quando indica tempo vem sempre acompanhado de outro verbo.

Atividade 4



1. Encontre no caça-palavras abaixo os verbos destacados no texto da atividade anterior.

O	M	R	O	D	O	P	I	A	R	R	Y	K	D	A	F	F	O
B	B	A	C	D	E	U	M	A	T	B	R	C	A	U	E	F	F
E	S	P	R	G	T	L	T	R	C	T	N	B	N	F	G	O	A
U	B	R	T	S	S	A	M	F	G	A	A	T	Ç	O	F	T	R
S	P	S	U	B	I	R	A	B	E	V	I	X	A	X	T	Y	C
O	D	O	P	I	A	R	S	A	J	O	G	A	R	T	I	A	A
V	B	T	R	A	T	O	C	A	S	M	G	B	T	R	C	B	N
I	B	S	O	P	R	A	T	Y	V	A	M	V	Z	A	R	I	T
E	R	Y	D	E	S	C	E	R	P	A	P	I	C	O	V	A	A
T	I	R	T	E	G	O	R	E	S	C	O	R	R	E	G	A	R
A	V	C	Ç	R	O	R	P	A	T	O	L	L	Ç	S	A	M	P
B	R	I	N	C	A	R	V	A	S	P	S	A	L	T	A	R	T
O	N	E	C	I	R	E	R	B	T	U	T	R	S	I	Y	K	X
X	A	Y	R	I	T	R	I	B	Z	X	R	O	L	A	R	X	Z

2. Escreva nas lacunas abaixo as palavras que você encontrou:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Observe a tirinha abaixo:



Ziraldo. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo. Melhoramentos, 2000, p.65

4. Observe o segundo quadrinho. O que você acha que o Menino Maluquinho está pensando?

5. Imagine-se no lugar do Menino Maluquinho e faça uma lista de coisas que deseja fazer nas suas férias. Inicie com verbos no infinitivo.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Professor(a),

Oriente aos alunos que retornem à atividade anterior e observem as palavras destacadas que devem ser identificadas no caça-palavras.

Permita que os alunos tentem encontrar as palavras sozinhos. Questione-os sobre as dificuldades e que estratégias utilizaram para encontrar as palavras. Indague sobre as facilidades e dificuldades encontradas durante a resolução do caça-palavras. Chame a atenção para as palavras que eles escreveram e questione o que elas têm em comum. Espera-se que os alunos percebam que todas são verbos no infinitivo, por isso terminam com a letra <r>.

Para as atividades 2 e 3, estimule os alunos a observar as expressões do Menino Maluquinho percebendo o que elas denotam. Estimule-os a observar os detalhes da tirinha e questione-os sobre o que o Menino Maluquinho está fazendo.

Proponha que antes de iniciarem as suas listas de desejos, façam como o Menino Maluquinho: pensem no que desejam fazer.

Escreva no quadro os verbos que representam os desejos dos alunos e questione-os sobre o que eles têm em comum na escrita e o porquê dessa semelhança. Permita que os alunos exponham suas conclusões e faça as devidas interferências, quando necessário.

Atividade 5



1. Você conhece ou já ouviu falar de Sandy e Júnior? Leia a letra de uma das músicas da dupla. Após ouvir a música, escolha uma das opções disponíveis e complete as lacunas com a forma verbal adequada.

Vai ter que rebolar

Sandy e Júnior

Garota, o que que eu faço
 Pra _____ (ganha/ganhar) seu coração?
 Me diz o que eu não faço
 Vou até lambear sabão
 Sai fora garoto, nem _____ (pensa/pensar)
 Você, eu passo
 _____ (namora/namorar) contigo
 É coisa que eu não faço
 Pra você _____ (muda/ mudar) minha cabeça
 Ah, vai ter que rebolar
 Garota, corta essa
 Rebolar não fica bem
 Se eu lhe der um beijo
 Vai me _____ (chama/chamar) de meu bem
 Carinha, eu tô fora
 É melhor se _____ (segura/segurar)
 Você não faz meu tipo
 Não insista, que não dá
 Pra você me _____ (dá/dar) um beijo
 Ah, você vai ter que rebolar
 Te dou a minha vida
 Faço tudo, piso fundo
 Enfrento o Mike Tyson
 Dou bolacha no Edmundo
 Esse jogo duro não vai te _____ (leva/ levar) a nada
 Entre eu e Fábio Júnior
 Sou mais eu nessa parada

2. Observe as palavras que você escolheu para completar o texto. O que elas têm em comum?

3. Por que você não escolheu a outra opção?

Professor(a),

Pergunte aos alunos se eles conhecem ou já ouviram falar em Sandy e Júnior. Permita que os alunos exponham suas impressões sobre a dupla. Informe que eles verão um vídeo dos artistas cantando a música "Vai ter que rebolar". Pergunte aos alunos o que eles entendem da expressão "vai ter que rebolar". Deixe que os estudantes exponham suas opiniões e depois explique que a expressão pode ter dois sentidos, um real e um figurado: rebolar no sentido de se mexer com o corpo e no sentido de se virar, dar um jeito, improvisar.

Apresente aos alunos o vídeo da dupla cantando a música "Vai ter que rebolar" (<https://youtu.be/bMbUdBxL1W4>) e peça que eles prestem atenção à letra.

Peça aos alunos que leiam as opções para completar o texto, chamando a atenção para o som final da palavra.

Permita que os alunos respondam sozinhos a atividade e tirem suas conclusões.

Faça a correção coletiva pedindo que os alunos exponham suas respostas e questione sobre os motivos que os levaram a escolherem esta e não a outra opção.

Faça as intervenções necessárias de forma que os alunos compreendam que todas as palavras que completam o texto são verbos no infinitivo e que a outra opção deixaria a frase sem concordância.

Atividade Final

O que aprendi!



1. Após concluir todas as atividades sobre a escrita de verbos no infinitivo, o que você aprendeu sobre a escrita dessas palavras?

2. Observe a frase: " Proibido **estaciona** carro de dia e de noite".

a) Por que a palavra em negrito está grafada incorretamente?

b) Por que você acha que a pessoa que escreveu essa frase grafou essa palavra dessa forma?

c) Qual a forma de escrita correta dessa palavra dentro do contexto da frase?

3. Tente recordar o que você aprendeu nas últimas aulas e crie uma regra para a escrita de verbos no infinitivo.

4. Imagine todas as coisas que você pode fazer na escola e complete a lista das ações que podem ser desenvolvidas na escola.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. ler | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |



Parabéns!
Você concluiu todas as
atividades deste bloco.

Professor (a),

Esta atividade tem a finalidade de revisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo das aulas, revelando o que aprenderam e o que precisa ser retomado.

- Incentive os alunos a registrarem os aprendizados construídos nas atividades desenvolvidas nas aulas sobre a escrita de verbos no infinitivo
- Faça as intervenções necessárias no sentido de fazer com que os alunos aprimorem seus conhecimentos acerca daquilo que não ficou claro para eles.



BLOCO 2

O uso do "s"

Várias letras, um mesmo som.

Letra < s > com som / z /

BLOCO 2 : Trabalhando a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/ e a letra <s> com som de /z/

Tema: O uso do "s": fonema e grafema.

Prática de Linguagem: Análise linguística/Semiótica

Objeto de conhecimento: Construção do sistema alfabético e da ortografia.

Tempo: 10 h/a (cinco aulas geminadas)

Habilidades: (EF05LP01) (EF35LP12) (EF35LP13)

Objetivos: Compreender que o fonema /s/ pode ser representado na escrita por grafemas diferentes; Apropriar-se das possibilidades de representação escrita do som /s/.

Professor (a)



Neste bloco trabalharemos o fonema /s/ e suas representações gráficas, assim como, palavras com a letra <s> com som de /z/. Fonemas e letras não devem ser confundidos. Os fonemas são representados na escrita por letras, assim, a letra é a representação gráfica do fonema. Em alguns casos, um fonema pode ser representado por várias letras, como é o caso do fonema /s/. Veremos as representações do fonema /s/ pelas letras <s>, <c>, <ç>, <ss>, como por exemplo em saúde, cidade, criança, assado, além de casos de palavras em que a letra <s> tem som de /z/. Dessa forma, este bloco é composto por uma sequência de seis atividades, sendo a última uma avaliação da aprendizagem. Pretende-se aqui trabalhar as regularidades e irregularidades que envolvem a escrita de palavras com o fonema /s/, além da escrita de palavras escritas com <s> com som de /z/.

A proposta desta seção é promover um ensino reflexivo e sistemático das relações entre grafemas e fonemas, das convenções gráficas da escrita, estimulando os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita ortográfico e dele apropriar-se.

Atividade 1

Mesmo som, letras diferentes!



1. Escute a música “Quero” (<https://youtu.be/JwPNAkvEs20>) e cante com sua turma formando um lindo coral.

a) O eu lírico expõe vários desejos em relação ao mundo que quer ver. E você? O que deseja ver no mundo?

2. Cante a música mais uma vez e complete o texto com as palavras que estão faltando.

Quero

Thomas Roth

Quero ver o ____ atrás do muro
 quero um refúgio que seja ____
 uma nuvem branca sem pó, nem ____
 quero um mundo feito sem porta ou ____
 quero uma estrada que leve à verdade
 quero a floresta em lugar da ____
 uma estrela pura de ar respirável
 quero um lago limpo de água potável
 quero voar de mãos dadas com ____
 ganhar o ____ em bolhas de ____
 escorregar pelas cachoeiras
 pintar o mundo de arco-íris
 quero rodar nas asas do ____
 fazer cristais com gotas de orvalho
 cobrir de flores campos de ____
 beijar de leve a ____ da lua

Disponível em: <https://www.mpbnet.com.br/musicos/simone.guimaraes/letras/quero.htm>
 Acesso em: 05 dez. 2022

Professor(a),

Para realizar essa atividade, convide os alunos a formarem quatro grupos. Se possível, apresente o clipe oficial da música no data-show. Disponível em: (<https://youtu.be/JwPNAkvEs20>).

Convide a turma a cantar a música e depois peça que cada grupo cante uma estrofe.

Explore o contexto, enfatizando o que o eu-lírico da música deseja do mundo e convide-os a falar sobre como gostariam de ver o mundo.

Após a compreensão e exploração da letra da música, oriente os alunos a completarem as lacunas com as palavras que estão faltando.

Deixe a música tocando enquanto os alunos completam o texto. Dê um tempo para que realizem a atividade. Após concluírem a atividade, leia a letra da música e peça que eles confirmem se completaram com as palavras certas.

Atividade 2



1. Leia o texto da atividade anterior e observe as palavras que você completou o texto:

- a) Pinte todas as sílabas que têm som de s.
b) Que letras você usou para representar o som de /s/?

2. Verifique no dicionário a escrita das palavras que foram usadas para completar a música.

- a) Que palavras você registrou de forma diferente?
b) Que palavras você escreveu da forma que está no dicionário?
c) Por que você acha que escreveu essas palavras de forma diferente?
d) Retorne ao texto e faça as correções necessárias.

3. Pesquise em jornais ou revistas outras palavras em que o fonema /s/ seja representado da mesma forma que é representado nas palavras do quadro.

sol - seguro - fumaça - vidraça - cidade - você
espaço - sabão - girassol - aço - face

s

c

ss

ç

Peça aos alunos que leiam as palavras em voz alta e identifiquem as sílabas que têm som de /s/. Após identificarem o som do /s/, oriente-os a pintar as sílabas em que esse som aparece.

Levante a discussão: que letras representam também o som do /s/?

Deixe os alunos perceberem que o som do /s/ pode ser representado por <s>, <c>, <ss> e <ç>. Questione-os sobre suas dificuldades na hora de representar esse fonema na escrita e o que fazem para decidir qual letra usar. Ouça as opiniões dos alunos e explique que na maioria dos casos não existe uma regra para orientar a escrita, por isso, a escrita de palavras com esse som, causa muitas dúvidas que precisam ser sanadas com consultas ao dicionário.

Solicite aos discentes que consultem no dicionário a escrita ortográfica das palavras que completaram o texto. Oriente-os a circular as palavras registradas de forma diferente.

Questione-os sobre o porquê escreveram diferente do dicionário, promovendo a reflexão sobre a sua escrita, reconhecendo que não há uma regra, por isso é necessário que memorizem a escrita e façam pesquisas quando houver dúvidas.

Ao final, solicite que façam as correções necessárias, pesquisando no dicionário a forma de escrita correta das palavras.

Para a questão 3, disponibilize jornais e revistas para que os alunos façam suas pesquisas. Ao final, peça que leiam as palavras que encontraram.

Atividade 3

S, SS, C OU Ç



1. Leia as palavras do quadro abaixo.

sino - doce - pássaro - silêncio - criança - cidade
soldado - assada - trança - sul - cebola - passado
aço - cinema - sossego - açúcar - osso - cenoura

a) Pinte todas as letras que representam o som de /s/.

2. Distribua as palavras nas colunas de acordo com a posição do som do /s/.

No início da palavra	No meio da palavra

3. Observe as palavras que você escreveu.

a) Que letras representam o som do /s/ no início de palavras?

b) Que letras representam o som do /s/ no meio de palavras?

4. Observe a posição das letras que representam o som do /s/, e complete as lacunas,

a) O 'ç' e 'c' só aparecem no _____ das palavras e seguido de _____.

b) O 'ss' só aparece no _____ das palavras e entre _____.

Professor(a),

Esta atividade tem o objetivo de levar o aluno a perceber as diferentes representações escritas do fonema /s/. Esclareça que o S entre barras se refere ao som articulado oralmente.

As questões devem levar o aluno a intensificar a percepção abordada na atividade anterior, no que se refere a representação gráfica do fonema /s/, promovendo a leitura sistematizada e memorização de palavras que apresentem o fonema em estudo.

Solicite que os alunos façam uma leitura coletiva das palavras expostas na questão 1 e em seguida que identifiquem o som do /s/ nessas palavras, observando se ele ocorre no início ou no meio da palavra. Pergunte que letras representam o fonema /s/ no início e no meio das palavras, levando-os a concluir que apenas as letras <s> e <c> aparecem no início das palavras e <ss> e <ç> no meio. Solicite que leiam as palavras nas quais o som do /s/ é representado pelo dígrafo ss e pergunte: por que a letra <s> precisou ser dobrada? Como ficaria a palavra se colocássemos apenas um <s>?

Escute-os com atenção, deixando que exponham suas conclusões, conduzindo a discussão de forma que eles percebam que entre vogais e no meio de palavras o S tem som de /z/, para que o som seja igual ao do início de palavras o <s> precisa ser dobrado.

Para fixar o conhecimento, sugere-se que realize o jogo soletrando com as palavras estudadas.

Som de /s/ no meio da palavra



5. Observe as palavras do quadro e leia em voz alta.

**bolso - consulta - sensível - curso - pulso - cansado
pulseira - conversa - universal - manso - inverso**

a) Nas palavras lidas, a letra <s> tem som de /s/ ou /z/?

b) Circule as letras que vêm antes da letra <s>.

c) As letras que você circulou são vogais ou consoantes?

d) Organize as palavras no quadro abaixo conforme a letra circulada.

Palavras com s depois de n	Palavras com s depois de r	Palavras com s depois de l

e) Quando o <s> vem no meio da palavra após as letras <n>, <r> e <l> ele precisa ser dobrado para ter som de /s/? _____

6. Escreva os nomes das figuras abaixo:



7. Complete as palavras com s ou ss.

a__ado cur__o suce__o pul__o pê__ego
diver__ão proce__o man__o aniver__ário so__ego

a). Para representar o som /s/, usa-se "ss" entre _____ e "s" depois das letras _____.

Professor(a),

As questões de 5 a 7 visam levar os alunos a perceber que após as letras <l>, <n> e <r>, a letra <s> possui o som /s/.

Na questão 5, apresente as palavras aos alunos e solicite que façam a leitura em voz alta. Peça que identifiquem o fonema /s/ nas palavras e pergunte se esse fonema se encontra no início ou meio da palavra. Espera-se que os alunos percebam que o fonema está no meio da palavra e representado pela letra "s" e não pelo dígrafo "ss", como nas palavras utilizadas nas questões anteriores.

Recomende que retornem às palavras da questão anterior e observem as letras que antecedem e sucedem o som do /s/ quando este está representado pelo dígrafo ss. Espera-se que percebam que nesse caso o fonema /s/ está representado por "ss" e está entre vogais.

Peça que observem mais uma vez as palavras da questão 5 e verifiquem a letra que vem antes do fonema /s/.

Promova a reflexão sobre os contextos apresentados, levando os alunos a concluir que no meio de palavras o fonema /s/ é representado pelo dígrafo ss quando está entre vogais, mas quando está antecedido de <n>, <l> ou <r>, ele é representado apenas pela letra <s>.

O objetivo das questões 6 e 7 é promover a prática da escrita utilizando as regras que aprenderam em relação à representação gráfica do fonema /s/ no meio de palavras. Permita que os alunos resolvam a atividade sozinhos e, em seguida, faça a correção coletiva, chamando a atenção para os contextos do fonema /s/.

Atividade 4

S ou Z?

1. Complete com S ou Z.



ca__a



bu__ina



a__edo



co__inha



me__a



a__a



va__o



ami__ade

2. Você teve dificuldade para decidir a letra que deveria completar? Por quê?

3. Observe o espaço da letra nas palavras. As letras que antecedem e sucedem são vogais ou consoantes?

4. Pesquise no dicionário a escrita das palavras acima e faça as devidas correções.

5. Escreva, nos quadros abaixo, as palavras da questão 1, conforme as letras com as quais devem ser escritas.

S

Z

6. Observe as palavras que você escreveu com a letra s. Em relação ao som, o que você percebeu?

Professor(a),

Para iniciar esta atividade sugere-se que escreva na lousa várias palavras em que o /s/ tem som de /z/. Pergunte aos alunos o som que a letra <s> tem nessas palavras. Circule as letras que antecedem a letra <s> em cada palavra. O objetivo é levar os alunos a perceber que nessas palavras a letra <s> tem som /z/ e não /s/, chamando a atenção para o fato dessa letra estar entre vogais. Recorde que nesse contexto a letra <s> deve ser dobrada para ter som de /s/. Explique que essa percepção se dá apenas na leitura, enquanto que na escrita pode gerar dúvidas.

1. Peça que os alunos falem o nome das figuras e retome a explicação de que, no contexto dessas palavras, o <s> tem som de /z/ porque fica entre vogais. Dê um tempo para que os alunos respondam a questão tomando suas próprias decisões.

2. Promova a discussão: qual a dificuldade em decidir que letra usar? Espera-se que os alunos percebam que essa dificuldade se dá pelo fato das duas letras apresentarem o mesmo som. Explique que nesses casos não há uma regra e é comum que se tenha dúvidas. Por essa razão, deve-se recorrer ao dicionário.

3. Conduza os alunos de forma que eles reconheçam que as letras que antecedem são vogais.

4. Oriente a pesquisa no dicionário.

5. Recomende que os alunos fiquem atentos à escrita das palavras com <s> ou <z>.

6. Espera-se que os alunos concluam que entre vogais o <s> tem som de /z/.

Atividade 5

ice ou isse?



1. Observe as palavras do quadro:

chatice – mentisse – criancice – saísse – maluquice
burrice – fugisse – partisse – velhice – refletisse
proibisse – meiguice – sorrisse – caduquice

a) O que essas palavras têm em comum?

b) Que letras representam o fonema /s/?

2. Copie as palavras do quadro, colocando-as na coluna indicada pela sua terminação.

Palavras terminadas em -ice

Palavras terminadas em -isse

a) Quais dessas palavras indicam uma ação? A que classe gramatical elas pertencem?

b) A que classe gramatical pertencem as palavras da primeira coluna?

c) O que você pôde perceber em relação a escrita dessas palavras?

d) Escreva outras palavras terminadas em -ice e -isse.

Professor(a),

Retome o conceito de verbos e substantivos. Há algumas regras que podem ser seguidas para auxiliar na compreensão da escrita de palavras terminadas em -ice ou -isse. As palavras terminadas em -ice fazem parte dos substantivos: chatice, velhice, maluquice etc. As palavras com terminação -isse fazem parte dos verbos: sorrisse, mentisse, proibisse, etc.

1. Solicite aos alunos que façam a leitura das palavras, de modo a promover práticas de leitura em voz alta. Em seguida, pergunte-os o que essas palavras têm em comum. O objetivo da atividade é levar os alunos a concluir que, apesar de as terminações serem pronunciadas da mesma maneira, na escrita, os verbos terminam em -isse, e os substantivos em -ice. Contudo, existem algumas exceções que não invalidam a regra. São os verbos terminados em -iar: atice, enguice, espreguice etc. Entretanto, é possível generalizar que os substantivos serão sempre escritos com -ice.

2. Desafie os alunos a falar o infinitivo de cada verbo: mentisse/mentir, saísse/sair, fugisse/fugir, partisse/partir, refletisse/refletir, proibisse/proibir, sorrisse / sorrir.

Estimule os alunos a falar outras palavras terminadas com -ice - isse e anote no quadro. Em seguida, com a ajuda dos alunos, separe as palavras em duas colunas: verbos e substantivos.

Vamos praticar a escrita!



3. Observe o exemplo e complete as lacunas:

Quem é chato tem chaticice

- a) Quem é velho tem _____
- b) Quem é meigo tem _____
- c) Quem é maluco tem _____
- d) Quem é careta tem _____
- e) Quem é tolo tem _____
- f) Quem é menino tem _____

4. As palavras que você escreveu pertencem a classe dos:

() verbos () substantivos

5. Complete as palavras com -ice ou -isse.

- | | | |
|---------------|----------------|--------------|
| a) maluqu____ | d) ouv____ | g) idiot____ |
| b) part____ | e) dorm____ | h) doid____ |
| c) crianc____ | f) consegu____ | i) sorr____ |

6. Observe as palavras da questão 5 e responda:

a) Quais dessas palavras são verbos?

b) Quais são substantivos?

c) O que você concluiu sobre a escrita dessas palavras?

Professor (a),

Estas atividades têm a finalidade de levar a atenção dos alunos para o contexto em que se baseia a regra que rege a grafia de verbos terminados em -isse e dos substantivos terminados em -ice.

3. Realize a atividade de forma oral, pedindo que os alunos verbalizem em voz alta as respostas. Permita que os alunos escrevam suas respostas utilizando o conhecimento sobre a escrita dessas palavras.

4. Oriente aos alunos que observem suas respostas e pergunte: as palavras que vocês escreveram são verbos ou substantivos? Espere-se que os alunos percebam que são substantivos, por isso devem terminar com -ice.

5. Permita que os alunos registrem suas respostas, em seguida promova a discussão: qual a forma que você usou? Por quê? Deixe que exponham suas conclusões e faça as devidas interferências.

6. Promova a reflexão de forma que os alunos possam concluir que quando as palavras são verbos sua escrita termina com -isse e quando são substantivos terminam em -ice.

Para fixar ainda mais os conhecimentos adquiridos, convide-os para participar do jogo "ortografando" utilizando outras palavras que, na escrita, obedecem a mesma regra.

Atividade final



1. Nesse bloco aprendemos que o som /s/ pode ser representado por várias letras e que a letra <s> pode representar o som de /z/. Por isso, algumas palavras geram dúvidas na hora de se escrever. Quando há dúvidas na hora de representar o som do /s/ na escrita, a melhor opção é:

- () realizar pesquisa no dicionário ou em outras fontes oficiais.
- () perguntar ao colega.
- () escrever da forma que falamos.

2. A escrita de algumas palavras não segue nenhuma regra, por isso precisam ser memorizadas. Vamos recordar a escrita de algumas palavras utilizadas nas atividades anteriores?





a) Quais letras você usou para representar o som do /s/? _____

b) Em quais palavras a letra <s> tem som de /z/? _____

c) Em quais palavras o som do /s/ é representado pelo dígrafo ss? _____

d) Por que nessas palavras é necessário dobrar a letra <s> para que ela tenha som de /s/? _____

3. Use os conhecimentos que você adquiriu sobre o fonema /s/ e complete as afirmativas.

a) Em início de palavra o som de /s/ pode ser representado pelas letras _____.

b) No meio de palavra o som do /s/ é representado por _____.

c) Entre vogais a letra <s> tem som de _____.

Professor(a),

Esta atividade tem a finalidade de revisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo das aulas, revelando o que aprenderam e o que precisa ser retomado.

Faça uma revisão oral dos contextos de uso do /s/, assim como das diferentes letras que representam o fonema /s/.

1. Retome a discussão sobre as regularidades e irregularidades na escrita, lembrando-os de que a escrita de algumas palavras precisa ser memorizada, ou consultada no dicionário por não seguirem uma regra que oriente a escrita.

2. Relembre as diferentes representações do fonema /s/. Chame a atenção para os casos em que a letra <s> tem som de /z/. Explique as questões e permita que eles respondam sozinhos, interferindo apenas quando solicitado.

3. Conduza a atividade de forma que os alunos concluam que a letra <s> entre vogais tem o som de /z/ e que nesse contexto, para representar o som /s/, a letra <s> precisa ser dobrada.

Após as correções retome os conteúdos que julgar necessário.

4. Complete as palavras usando s ou ss para representar o som do /s/:

a____ado ur____o bol____o incen____o
gira____ol diver____ão suce____o aniver____ário

5. Complete o poema utilizando uma das palavras dos parênteses para preencher as lacunas.

ALEGRIA DE VIVER COM ELA

Karen Oliveira

Aquela menina linda com toda a sua _____ (meiguise/ meiguice)
me encantava os olhos, me enchia o coração.

Me convencia a fazer _____ (peraltices/peraltisses) que eu
duvidava que poderia.

E se eu _____ (sorrice/sorrisse) então, ela se alegrava ainda mais e
não se importava com quem visse toda aquela _____ (tolice/tolisse).

Há quem julgava ser pura _____ (chatisse/chatice), mas não se
culpava com toda as _____ (doidisses/doidices) que fazia.

Apenas não queria chegar na _____ (velhice/velhisse) sem ter
aproveitado a vida.

Eu agradeço a cada _____ (esquisitisse/esquisitice) que me fez
fazer, a cada minuto que passei com ela, porque sabia que quando ela
_____ (partice/partisse), minha vida se tornaria novamente uma
_____ (chatice/chatisse).

Ah...menina linda nunca me deixes assim, sem tua alegria de viver!

Disponível em: <https://escolajberbet.blogspot.com/p/conteudo-do-5-ano-semana-de-19-23-de.html>. Acesso em: 06 Maio 2023.

Que critério você utilizou para escolher as palavras que completariam as lacunas?

Relembre que o <s> é usado com som de /s/ depois de <n>, <l> e <r> e também as regras que orientam a escrita de verbos e substantivos terminados em -ice e -isse.

4. Leia as palavras e chame a atenção dos alunos para o som do /s/. Oriente os alunos a completar as palavras com s ou ss, atentando para o fato que nas duas situações o s tem som de /s/.

5. Leia o poema em voz alta e chame a atenção dos alunos para o som final, orientando-os a se atentarem à regra de escrita de palavras com a terminação -ice e -isse.



BLOCO 3 : Trabalhando a concorrência de grafemas para marcar a nasalização

Tema: As marcas que representam a nasalização na escrita.

Prática de Linguagem: Análise linguística/Semiótica

Objeto de conhecimento: construção do sistema alfabético e ortografia.

Tempo: 10 h/a (cinco aulas geminadas)

Habilidade: (EF05LP01)

Objetivos: Promover a compreensão de regras que auxiliam na escrita de palavras com sons nasais; Desenvolver a escrita ortográfica de palavras que apresentam sons nasais, observando as regras que regem essa escrita.

Professor (a)



Neste bloco apresentamos propostas de atividades com o objetivo de revisar e consolidar o conhecimento sobre as diversas formas de representação da nasalização na escrita (relação fonema/grafema) contribuindo para desenvolver a habilidade de grafar palavras utilizando regras de correspondência regulares contextuais e morfológicas. É importante recordar que os sons nasais são representados pelas letras <m> e <n>, pelo dígrafo nh e pelo til (~). Além disso, é essencial que os alunos percebam que a ausência das marcas de nasalização na escrita pode provocar uma interpretação errada e/ou a falta de compreensão do texto escrito, tendo em vista que essa ausência pode resultar numa mudança de sentidos como por exemplo: logo para longo, pesa para pensa, boba para bomba, entre outros. Na primeira atividade, tratamos da nasalização de forma geral, entretanto, o foco dessa proposta são os casos de regularidades que envolvem a escrita de sons nasais, sendo estes: o uso da letra <m> antes de <p> e e as terminações "am" e "ão" nas formas verbais. Este último caso se constitui como uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos, visto que essas terminações são utilizadas para diferenciar os tempos verbais pretérito e futuro, mas apresentam sons similares.

Leia o texto

Red: crescer é uma fera (Leticia Vieira)



Red: Crescer é uma fera é o primeiro filme da Pixar e conta a história de Meilin Lee, uma jovem de 13 anos que tem que lidar com os dilemas de se tornar adolescente e continuar atendendo as expectativas alheias, além de esconder que as mulheres de sua família poderão se transformar em pandas vermelhos quando sentem fortes emoções.

Red: Crescer é uma fera segue a nova filosofia da Pixar de tratar de assuntos mais voltados para o psicológico dos personagens, como Encanto (2021) e Soul (2020), sendo assim altamente recomendado para ser assistido em família e iniciar conversas importantes.

As personagens realmente se comportam como eu me lembro de me comportar nessa fase: riem, gritam, se proclamam fãs de bandas e livros ruins, são agressivas, expressivas e realmente adoram suas amigas.

Em minha opinião, a visão de Domee Shi sobre adolescência é revigorante e estou curiosa para ver como essa nova leva de filmes da Pixar irá impactar as novas gerações que poderão ver seus conflitos mentais e comportamentos retratados com mais compaixão e verossimilhança nas telas.

Texto adaptado da resenha crítica escrita por Leticia Vieira sobre o filme Red: Crescer é uma fera.

Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/empauta/> Acessado em 08 de maio de 2023

Conversando sobre o texto

*Você já assistiu esse filme? Se não, após ler a resenha acima você assistiria?
Por quê?*

Qual o seu filme preferido? Por quê?

Que filme você já assistiu e indicaria para um colega? Por quê?

Você se identifica com algum personagem? O que vocês têm em comum?



Professor(a),

Antes de iniciar a leitura do texto, informe aos alunos que eles vão ler uma resenha crítica de um filme. Apresente o título do filme e pergunte se já conhecem esse filme. Caso conheçam, pergunte: o que acharam do filme?

Leia o texto e pergunte qual a finalidade desse tipo de texto. Deixe os alunos se expressarem e conclua explicando que a resenha crítica tem a finalidade de fazer uma apreciação crítica de uma obra, nesse caso, o filme Red: crescer é uma fera. Explore as características desse tipo de texto e explique como eles podem influenciar as pessoas na hora de decidir por ver ou não uma obra.

Peça que identifiquem a opinião da autora sobre a obra e os argumentos que ela usa para justificar a sua opinião.

Levante o debate: se você não tivesse assistido ao filme, após a leitura dessa resenha você se interessaria em ver, ou não? Por quê? Explore as questões levantadas na seção conversando sobre o texto e permita que os alunos expressem suas opiniões fazendo intervenções quando necessário.

Atividade 1

Representações do som nasal



1. Leia as palavras retiradas do texto:

**revigorante – adolescente – panda –
assuntos – sentem – bandas –
comportar – impactar – mentais –
compaixão – gerações – opinião –
importantes – conversas – visão – indo**

- Pinte nas palavras apenas os sons nasais.
 - Que elementos são usados na escrita para marcar os sons nasais?
-
- Escreva as palavras que apresentam em sua composição sons semelhantes, mas com escrita diferente.
-

2. As palavras apresentadas na questão 1 possuem sons nasais indicados de formas diferentes. Escreva-as abaixo conforme a indicação do som nasal.

a) Som nasal indicado por til:

b) Som nasal indicado por "m":

c) Som nasal indicado por "n":

3. Observe as palavras: **sete - sente**

a) O que diferencia essas duas palavras? Que efeito essa diferença traz para o significado da palavra?

b) Escreva uma frase para cada palavra.

c) O que se pode concluir em relação a representação da nasalização na escrita?

Professor(a),

Esta atividade tem o intuito de relembrar as formas de marcar a nasalização e levar os alunos a perceber como a ausência dessa marcação na escrita pode alterar o sentido da palavra.

Apresente as palavras do quadro e peça aos alunos que pronunciem-nas chamando a atenção para os sons nasais. Caso alguém apresente dificuldade para identificá-los, peça que feche o nariz e observe em que sílaba ocorre uma vibração no nariz, explicando que quando o som nasal é pronunciado, o ar passa também pelas fossas nasais, causando essa vibração.

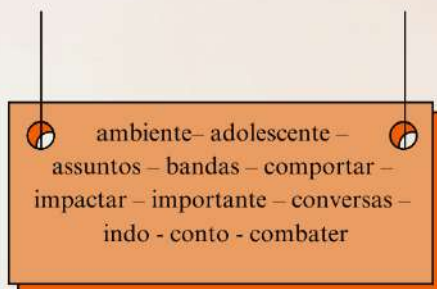
Ao identificar a sílaba em que ocorre o som nasal, pergunte aos alunos que elementos marcam a nasalização, levando-os a perceber que a nasalização é representada pelas letras <m>, <n> e pelo til. Peça aos alunos que identifiquem as palavras em que a nasalização é marcada por <m> e <n> e questione-os sobre o som produzido nessas palavras levando-os a perceber que ambas possuem o mesmo som, mas que apesar disso, esses sons são representados por letras diferentes.

Peça aos alunos que observem a escrita das palavras "sete" e "sente" e as leiam em voz alta. Espere-se que os alunos percebam a alteração do som oral para o nasal, reconhecendo a diferença de sentido causada pela nasalização. É importante que os alunos concluam que a ausência da marcação escrita da nasalização pode alterar o sentido da palavra.

Atividade 2



1. Observe as palavras do quadro abaixo. Pronuncie as palavras identificando os sons nasais.



- Pinte de azul as palavras em que o som nasal é representado pela letra <n> e de vermelho as palavras em que o som nasal é representado pela letra <m>.
- Observe a posição da letra <m> nas palavras que você pintou de vermelho. Que letras vêm depois do <m>? _____
- Pesquise e escreva outras palavras com sons nasais representados pela letra <m>.
- O que se pode concluir em relação ao contexto em que a letra <m> aparece como marca de nasalização?

2. As palavras abaixo apresentam sons nasais representados por <m> e <n>. Pronuncie lentamente cada uma delas:



- Observe o movimento da sua boca. Em quais palavras os seus lábios se tocam?
- Que letra é usada para marcar a nasalização dessas palavras: <m> ou <n>? _____
- Que letras vêm depois do <m> nessas palavras?
- Pronuncie as letras <M>, <P> e e observe o que acontece com seus lábios. O que se pode observar em relação ao momento em que ocorre o toque dos lábios?

Professor(a),

Peça aos alunos que leiam as palavras da questão 1, identificando os sons nasais. Caso alguém tenha dificuldade, oriente a usar a mesma estratégia da atividade anterior, fechando o nariz e observando em que sílaba há uma vibração. Espera-se que os alunos percebam que há a nasalização nas sílabas com sons an, en, in, on, un e que este som é marcado por <m> ou <n>.

Orientar os alunos para que observem o contexto em que aparece a letra <m>, levando-os a concluir que essa letra é sempre usada antes das letras <p> e , observando ainda que diante das outras letras sempre seja usada a letra <n>.

Escreva as palavras da questão 2 no quadro e peça aos alunos que leiam pronunciando lentamente cada uma, enquanto observam o movimento dos seus lábios. Pergunte-os em que palavras os lábios se tocam. Convide-os a pronunciar novamente as palavras observando em que momento os lábios se tocam. Espera-se que os alunos percebam que os lábios se tocam ao pronunciar as letras <p> e . Conduza a discussão de forma que percebam que a letra <m> sempre vem seguida de <p> ou . Reforce a regra inferida por eles na questão anterior.

Orientar os alunos para que apliquem a regra na atividade seguinte.

Atividade 3

Praticando a escrita!

M ou N?



1. Tomando como base o que você aprendeu sobre o uso do <n> ou <m>, complete as lacunas com <m> ou <n>. Em caso de dúvidas, observe se seus lábios se tocam ao pronunciar o som da sílaba seguinte.

quare__ta	ta__bor	lâ__pada	pe__ta
bo__beiro	po__te	te__po	ca__po
ba__deira	se__pre	ba__bolê	lara__ja

2. Que critério você utilizou para escolher a letra para completar as palavras?

3. Usando a mesma regra, escreva os nomes das figuras abaixo:



4. Crie uma regra para o uso da letra <m> para marcar a nasalização.

Professor (a),

1. Recorde com os alunos as estratégias utilizadas para o uso da letra <m> ou <n> e oriente-os a completar as palavras, observando o contexto, ou seja, a letra que vem depois.

2. Espera-se que o aluno responda que utilizou-se da regra que diz que antes de <p> ou se escreve <m> e para os demais casos se escreve <n> ou mesmo da técnica de observar o toque dos lábios.

3. Solicite que verbalizem o nome das imagens para certificar-se de que eles compreenderam a figura.

4. Permita que expressem suas conclusões livremente e faça as devidas interferências de forma que eles compreendam e consigam elaborar a regra de uso do <m> antes das letras <p> e . Faça a correção coletiva e permita que os alunos expressem suas conclusões, erros, e acertos, sempre questionando-os sobre os critérios que utilizaram para fazerem as escolhas.

Atividade 4

Verbos terminados em "am" e "ão"



1. Leia as formas verbais do verbo comportar:

comportam – comportaram – comportarão.

a) Que som você escuta no final das palavras?

b) Qual das formas verbais está no tempo presente?

c) Qual das formas verbais está no tempo passado?

d) Qual das formas verbais está no tempo futuro?

d) Em que se diferencia a escrita dessas formas verbais?

e) Circule a sílaba tônica de cada palavra.

2. Leia o trecho abaixo:

"As personagens realmente se comportam [...]"

a) Reescreva o trecho de forma que o enunciado dê a ideia de:

Passado: _____

Futuro: _____

b) Circule a sílaba tônica das palavras que você escreveu.

c) Que terminação você usou para indicar ideia de passado?

d) E para indicar ideia de tempo futuro?

e) O que você concluiu sobre a escrita das formas verbais nos tempos passado e futuro?

Professor (a),

Caso considere necessário, retome os conhecimentos sobre tempos verbais, explicando aos alunos que o tempo passado também pode ser chamado de pretérito e que essa é a expressão mais adequada quando se trata de formas verbais.

O objetivo desta atividade é levar os alunos a refletir sobre os contextos em que se usa as terminações "-am" e "-ão" nas formas verbais, pois esta é uma das dificuldades mais comuns entre eles. Apesar de ser um conteúdo trabalhado a partir do 3º ano, é necessário que os aspectos ortográficos sejam sempre retomados para que haja uma consolidação dos conhecimentos acerca das regularidades.

1. Leia as palavras de forma natural usando uma entonação adequada. Peça aos alunos que leiam e percebam o som final das palavras, chamando a atenção para as terminações que indicam os tempos presente, passado e futuro. Chame a atenção para a sílaba tônica levando-os a perceber que as formas verbais no futuro são oxítonas.

2. Peça aos alunos que pronunciem a frase no passado e no futuro e pergunte-os: o que muda na entonação? Como essa entonação é representada na escrita? É imprescindível que os alunos percebam que os verbos no passado terminam em -ram e são paroxítonas e no futuro terminam em -rão e são oxítonas.

Atividade 5

Praticando a escrita



1. Complete as lacunas com as formas verbais adequadas.

- a) Ontem as crianças _____ (brincaram/brincarão) até tarde no parque.
 b) As provas _____ (aconteceram/acontecerão) no próximo domingo.
 c) Os jogadores _____ (chegaram/chegarão) no aeroporto ontem à tarde.
 d) Os professores _____ (trabalharam/trabalarão) no próximo sábado.

2. Que elementos das frases contribuíram para as suas escolhas na questão 1?

3. Das palavras que você escolheu, quais estão no tempo passado?

a) E no tempo futuro?

4. Observe as formas verbais em destaque. Use os seus conhecimentos sobre a escrita dessas formas verbais e reescreva as frases passando-as para o tempo futuro.

a) As crianças **andaram** demais.

b) Elas **voltaram** da praia bem bronzeadas.

c) Os mais jovens **correram** na pista de skate.

d) Os professores se **reuniram** na biblioteca?

5. O que você precisou mudar na escrita das formas verbais para que elas ficassem no futuro?

Professor (a),

Retome as aprendizagens anteriores, promovendo a reflexão sobre o uso das terminações -ram e -rão em verbos (pretérito perfeito e futuro do presente), de forma que os alunos possam compreender os efeitos de sentidos decorrentes do uso de uma ou outra terminação dentro de determinado contexto.

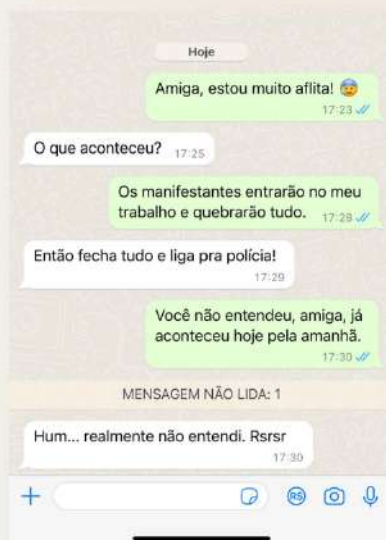
Espera-se que os alunos possam praticar a escrita adequada de verbos terminados em -ram ou -rão, observando o tempo verbal, como forma de consolidar a aprendizagem no que se refere a escrita dessas formas verbais.

Faça a correção coletiva da atividade sempre levando os alunos a refletir sobre os erros e acertos.

Atividade final



1. O texto abaixo é uma conversa de Whatsapp. Leia com atenção e responda as questões a seguir.



Texto produzido pela autora para fins didáticos.

a) Por que a amiga que recebeu a mensagem não a entendeu?

b) Que palavras geraram confusão no entendimento da mensagem?
Por quê?

c) De que forma a mensagem deveria ser escrita para que fosse compreendida conforme a intenção da amiga?

Professor (a),

Esta atividade tem a finalidade de revisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo das aulas, revelando o que aprenderam e o que precisa ser retomado.

Sugere-se que, para uma maior consolidação dos estudos sobre a regularidade do uso do <m> antes de <p> e , seja realizado o jogo "Quem é o intruso?", detalhado na seção Jogos deste caderno.

Solicite que os alunos leiam em voz alta o diálogo. Se possível, peça que duas alunas façam uma leitura dramatizada. Discuta as questões oralmente e recorde as regras de escrita de verbos em terceira pessoa no passado e no futuro.

Permita que os alunos respondam a atividade individualmente e depois peça que exponham suas conclusões.

Espera-se que os alunos percebam que o fato relatado pela amiga que iniciou a conversa aconteceu no passado e não no futuro. Portanto, os verbos "entrarão" e "roubarão", escritos no tempo futuro, causaram a falta de entendimento da amiga que recebeu a mensagem. Espera-se que os alunos percebam que a escrita adequada seria "entraram" e "roubaram".

Fique atento (a) às exposições dos alunos de forma que possam ser registradas as aprendizagens e o que precisa ser retomado.



Parte 3

Jogos

Jogos



Professor (a)

Esta é a última parte deste caderno e tem o intuito de apresentar alguns jogos que visam contribuir para uma melhor consolidação das aprendizagens. Há um ditado popular que diz que "brincando é que se aprende". No campo científico, autores como Piaget (1978) e Vygotsky (1989) afirmam que o jogo promove um melhor desenvolvimento cognitivo.

Assim, em consonância com os autores supracitados, apresentamos cinco jogos que foram pensados com o objetivo de auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades propostas, como um recurso capaz de desenvolver o interesse pelos conteúdos de forma dinâmica, divertida e prazerosa. Pontuamos que os jogos apresentados nesta seção se direcionam aos conteúdos abordados neste caderno, todavia, apesar de serem estabelecidos objetivos específicos, todos os jogos podem ser adaptados a outros conteúdos e objetivos.



Jogo: Mímica com verbos



Objetivo: Este jogo tem como objetivo promover a retomada de conhecimentos acerca dos verbos, relacionando-os a uma ação que pode ser realizada por alguém, além de promover a interação em grupo.

Meta : Adivinhar o verbo que está sendo representado por mímica.

Material:

- Fichas com verbos;
- Urna ou caixa secreta para colocar as fichas;

Regras:

- O participante que estiver fazendo a mímica não pode usar a fala.
- Apenas a equipe indicada deve tentar adivinhar.

Desenvolvimento:

- O (a) professor (a) explica para a turma que o jogo consiste em fazer com que a equipe adivinhe o verbo que está sendo representado pelas ações do colega.
- A turma é dividida em equipes de 4 ou 5 pessoas.
- O (a) professor (a) escreve os nomes das equipes no quadro branco separado em colunas. A cada acerto marca-se 1 ponto para a equipe.
- A cada rodada, a equipe deve escolher um integrante para representar o verbo com mímicas.
- O representante da equipe retira da caixa (sem ver) uma ficha com o verbo que deve representar.
- A equipe tem duas chances de adivinhar o verbo que está sendo representado pelo colega.
- A cada acerto, o (a) professor (a) escreve o verbo no quadro na coluna referente à equipe.
- Ganha o jogo a equipe que conseguir fazer mais pontos.
- Ao final, convidar os alunos para ler todas as palavras escritas, promovendo a discussão que leve os alunos a perceber que todas são ações, portanto são verbos.

Sugestão de verbos: cortar, costurar, bater, coçar, lavar, comer, beber, pentear, pintar, escrever, ler, correr, apagar, chamar, varrer, adormecer, tocar, telefonar, dormir, estudar, cantar, pensar, conversar, pular.

Jogo: Ditado sem fio



Objetivo: Este jogo tem o objetivo de desenvolver a escrita correta de verbos no infinitivo.

Meta : Escrever o maior número de palavras de forma adequada.

Material:

- Pincéis para quadro branco;
- Fichas com verbos no infinitivo;
- Um brinde para a equipe vencedora. Sugere-se uma caixa de chocolate.

Regras:

- O participante não pode falar em voz alta, apenas cochichar no ouvido;
- A palavra deve ser pronunciada apenas uma vez.

Desenvolvimento:

- O (a) professor (a) explica que este jogo se assemelha à brincadeira telefone sem fio, mas a palavra ouvida em vez de ser apenas pronunciada, deve ser repassada para o colega de trás até chegar ao último da fila que deverá escrevê-la no quadro na coluna referente à sua equipe.
- A turma é dividida em equipes de 5 pessoas.
- O (a) professor (a) escreve os nomes das equipes no quadro branco separado em colunas.
- Cada equipe forma uma fila indiana de frente para o quadro branco.
- O (a) professor (a) fala um verbo no ouvido do primeiro da fila e este vai passando para o que está atrás e assim, sucessivamente, até chegar ao último da fila que deverá se dirigir ao quadro e escrever o verbo que ouviu no local destinado à sua equipe e retornará tomando o primeiro lugar na fila.
- O jogo só começa quando o (a) professor (a) tiver falado a palavra para todas as filas e der o sinal de iniciar.
- O jogo continua até que todos tenham participado e o aluno que iniciou tome novamente o primeiro lugar.
- Ao final, todos retornam ao seu lugar e se inicia o momento de conferir os acertos.
- O (a) professor (a) pergunta: qual a primeira palavra que foi dita? Aguarda os alunos responderem e mostra a ficha com a escrita correta para que eles verifiquem seus erros e acertos. E assim por diante vai conferindo todas as palavras.
- Ganha o jogo a equipe que escreveu o maior número de palavras de forma adequada.

Momento de reflexão: Permita que os alunos justifiquem seus erros. Provavelmente, alguns irão escrever o verbo sem o <r> final justificando que ouviu dessa forma. Promova a discussão sobre a escrita de verbos no infinitivo, chamando a atenção para o fato de que a fala, muitas vezes, se difere da escrita.

Jogo ortografando



Objetivo: Desenvolver a escrita de palavras com correspondências irregulares utilizando estratégias de memorização.

Material:

- Envelope com o grupo de palavras que se queira trabalhar;
- Fichas com o grupo de palavras que será sorteado com um exemplo de contextualização da palavra;
- Um brinde para a equipe vencedora.

Regras:

- A equipe não pode ajudar na hora da escrita.
- A comissão julgadora não pode interferir, apenas fazer as anotações.

Desenvolvimento do jogo:

- O (a) professor (a) divide a turma em equipes de 4 ou 5 pessoas. Antes de iniciar o jogo, o (a) professor (a) deve explicar que o jogo se assemelha ao soletrando, mas em vez de soletrar, o aluno deverá escrever a palavra.
- Antes de iniciar, o (a) professor (a) apresenta as palavras que serão usadas para que os alunos façam a leitura e pede que observem a sua escrita.
- Cada equipe deve escolher um representante para escrever no quadro a palavra ditada pelo (a) professor (a) e outro para participar da comissão julgadora.
- A comissão receberá uma ficha com o nome das equipes e se responsabilizará de contabilizar os pontos e escrever as palavras conforme a equipe escreveu. Receberá ainda uma ficha para cada palavra que será utilizada no jogo com a grafia correta e um exemplo de contexto de uso, para tomar como base na hora de dar o resultado.
- As palavras devem ser sorteadas. Ao ser lançada a palavra que deve ser escrita, a equipe terá dois minutos para conversar entre si antes do representante ir para o quadro. No momento que o representante estiver escrevendo a palavra, a equipe não pode mais ajudar.
- A equipe pode pedir que a comissão julgadora dê um exemplo da palavra num contexto de uso.
- Ao terminar a escrita, a comissão julgadora avaliará e dirá se está correta ou incorreta, explicando o porquê e mostrando a ficha com a palavra escrita corretamente.
- Vencerá o jogo a equipe que conseguir mais pontos.

Momento de reflexão: Convide os alunos para aplaudir a equipe vencedora. Pergunte quais as dificuldades que sentiram e promova a discussão sobre as irregularidades trabalhadas, chamando a atenção para o fato de que a escrita desse tipo de palavra necessita ser memorizada.

Jogo: Quem é o intruso?



Objetivo: Este jogo tem o objetivo de desenvolver a escrita de palavras que são orientadas por regras (uso da letra <m> antes de <p> e).

Meta : Identificar a palavra que está grafada de forma incorreta em uma sequência de palavras que seguem a mesma regra (Uso do <m> antes de <p> e).

Material:

- Cartela de palavras.
- Um brinde.

Regras:

- Cada equipe deve identificar a palavra e explicar porque ela é a intrusa;
- Só ganhará 1 ponto se identificar e explicar, caso só identifique, ganhará apenas meio ponto.

Desenvolvimento:

- O (a) professor (a) explica que todas as equipes receberão uma cartela por rodada e deverão encontrar a palavra intrusa, ou seja, a que não está escrita corretamente, conforme a regra estudada.
- A turma é dividida em equipes de 5 pessoas.
- Cada equipe receberá a sua cartela e terá 5 minutos para encontrar a palavra intrusa.
- Após os cinco minutos, cada equipe deve apresentar suas conclusões e justificativas.
- A cada rodada, o (a) professor (a) entrega novas cartelas.
- Ganha a equipe que obtiver mais pontos.

Momento de reflexão: Permita que os alunos falem sobre as dificuldades e estratégias que utilizaram. Recorde a regra que estudaram, promovendo a reflexão sobre como o conhecimento da regra facilita a escrita das palavras, mesmo que sejam desconhecidas.

Jogo: É like ou dislike?



Objetivo: Este jogo tem o objetivo de promover a consolidação das aprendizagens das regras estudadas para o uso de <m> ou <n>; o uso de "am" e "ão" nas formas verbais de pretérito e futuro; o uso da letra <r> em final de verbos no infinitivo.

Meta : Avaliar a escrita de palavras, identificando a regra utilizada ou transgredida.

Material:

- Fichas com frases envolvendo a regra que se quer trabalhar;
- Placas com o símbolo like e dislike.

Regras: Ganha um ponto a equipe que levantar a plaquinha adequada.

Desenvolvimento:

- O (a) professor (a) explica que todas as equipes devem observar a frase mostrada na ficha e levantar a placa de like quando concordar que está correta e dislike quando achar que está incorreta.
- A turma é dividida em equipes de 5 pessoas.
- Cada equipe receberá duas plaquinhas: uma com like e outra com dislike
- O (a) professor (a) apresenta a frase e as equipes deverão levantar a placa que acharem adequada simultaneamente ao sinal do (a) professor (a).
- O (a) professor (a) faz as anotações no quadro registrando a pontuação das equipes e pede que justifiquem suas posições.
- O (a) professor (a) apresenta a frase adequada e explica porque está correta ou incorreta.
- Ganha a equipe que obtiver mais pontos.

Momento de reflexão: Permita que os alunos expressem suas opiniões e conclusões e faça as interferências quando necessário. Não esqueça de incentivar todas as equipes, independente do resultado. Recorde a regra que estudaram, promovendo a reflexão sobre como o conhecimento da regra facilita a escrita de palavras, embora essas sejam desconhecidas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita** – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, A.G. (org.) **Ortografia**: Ensinar e Aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, A; MORAIS, A. G; MELO, K. L. R. (Org.) **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-27.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.