



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



HENILA DOS SANTOS LEAL

**LETRAMENTO ORTOGRÁFICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM TEXTOS LITERÁRIOS.**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2025

HENILA DOS SANTOS LEAL

LETRAMENTO ORTOGRÁFICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM TEXTOS LITERÁRIOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas — *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, na linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Adriana S. Freitas Sampaio CRB-5/1218

Leal, Henila dos Santos

Letramento ortográfico na alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica com textos literários / Henila dos Santos Leal . – Santo Antônio de Jesus, 2025.

111 fls. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-(PROFLETRAS), *Campus V*. 2025

Inclui Referências.

1. Alfabetização. 2. Ensino da escrita. 2. Ortografia. I. Santos, Adelino Pereira dos.
- II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de

FOLHA DE APROVAÇÃO

“LETRAMENTO ORTOGRÁFICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM TEXTOS LITERÁRIOS.”

HENILA DOS SANTOS LEAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS, em 08 de maio de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Adelino Pereira dos Santos

Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos (orientador/UNEB)

Dislene Cardoso de Brito

Profa. Dra. Dislene Cardoso de Brito (IFBAIANO)

Maximiano Martins de Meireles

Prof. Dr. Maximiano Martins Meireles (UNEB)

AGRADECIMENTOS

Com o coração cheio de gratidão, celebro a conclusão de uma jornada de dois anos, que representou não apenas uma grande conquista acadêmica, mas também um profundo processo de crescimento pessoal e profissional.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu força, sabedoria e perseverança em cada passo dessa caminhada. Sem a Sua orientação e bênção, nada disso seria possível.

À minha família, que merece um agradecimento especial, por todo o apoio incondicional, amor e paciência ao longo desse período desafiador. Vocês foram o alicerce que me sustentou nos momentos de cansaço e dúvida, e sem vocês nada teria o mesmo significado.

Aos meus alunos, minha gratidão! Cada aula, cada interação e cada aprendizado compartilhado me motivou a seguir adiante. Vocês são a razão de tudo isso e me lembram todos os dias da importância do meu trabalho.

A equipe gestora da Escola Municipal Antônio Gonçalves da Silva também merece um agradecimento sincero, pela compreensão, apoio e incentivo em todo o processo. A parceria de vocês foi fundamental para que eu pudesse conciliar minha rotina profissional e acadêmica com êxito.

Aos meus colegas de mestrado: Alexandre, Edna, Edson, Gilson, Gardenia, Renata e Wellington, obrigado pela troca de experiências, pelas discussões ricas e por todos os momentos de aprendizado conjunto. Foi um privilégio ter caminhado ao lado de pessoas tão dedicadas e apaixonadas pelo que fazem.

Ao meu orientar, o Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos, por ter me acolhido desde o primeiro semestre, conduzindo-me aos rumos desta pesquisa e por ter sido tão compreensivo em meus momentos de angústia.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora: Profa. Dra. Dislene Cardoso de Brito e Prof. Dr. Maximiano Martins de Meireles. Minha gratidão, por tudo!

Por fim, agradeço à Universidade do Estado da Bahia -UNEB, DCH do *Campus V*, por me reintegrar no seio acadêmico, após alguns anos e pelo suporte financeiro e institucional, que permitiu que eu pudesse me dedicar ao mestrado e alcançar os resultados que celebro hoje.

A todos que fizeram parte desta trajetória, meu mais sincero agradecimento. Sem vocês, este momento não teria o mesmo significado. Continuarei a trilhar o caminho da educação, levando comigo tudo o que aprendi e com a certeza de que, juntos, podemos transformar realidades e construir um futuro melhor.

—Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Paulo Freire,1996).

RESUMO

No contexto da alfabetização, o desenvolvimento da escrita passa por diferentes fases, que vão desde a escrita inicial até a progressiva consolidação da ortografia, que desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da língua escrita, pois é a forma que permite a comunicação eficaz, respeitando as convenções estabelecidas pela norma culta da língua. Muitos autores como Bortoloni-Ricardo (2003) Zorzi (1998), Morais (2002, 2009, 2022) discutem a questão do ensino da ortografia. Para esta pesquisa, consideramos mais assertiva a abordagem de Morais para o embasamento teórico. O autor defende que a ortografia não deve ser tratada como um conjunto de regras mecânicas, mas como um processo reflexivo e sistemático de ensino. Ao aprender a ortografia, o estudante deve compreender a lógica das regras e sua aplicação prática, e não apenas decorá-las de forma superficial. Para tal, consideramos que a linguagem literária desempenha um papel crucial em todo esse processo de aprendizagem, pois pode ser uma poderosa ferramenta para promover a reflexão sobre a escrita. Ao trabalhar com textos literários, os alunos entram em contato com diferentes formas de expressão, ampliando seu vocabulário, compreendendo a riqueza das construções sintáticas e, ao mesmo tempo, observando a aplicação das regras ortográficas de maneira contextualizada. Podemos, assim, denominar esse processo como um letramento ortográfico, visto que a consolidação da normativa da língua escrita é concebida à luz do exercício da reflexão e sistematização de regras. Além disso, a literatura pode despertar o interesse pela escrita, estimulando a criatividade e permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais profunda com a língua, facilitando a internalização das normas ortográficas de maneira natural e prazerosa. O letramento ortográfico vai ocorrendo ao passo que o estudante se apropria do funcionamento da ortografia da língua. Trata-se de um processo duplo, pois o professor trabalha com leitura e interpretação do texto, bem como estimula a escrita de palavras, estimulando a escrita reflexiva do estudante. Por essa razão, neste trabalho, que teve como sujeitos 25 crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Antônio Gonçalves da Silva, no município de Feira de Santana-Bahia, utilizamos três livros literários da autora Ruth Rocha para alcançar os objetivos vislumbrados de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita ortográfica em alunos de alfabetização em seus estágios de desenvolvimento e empregar a linguagem literária como mediadora de consolidação da escrita. Desse modo, acreditamos ter alcançado resultados satisfatórios, uma vez que acompanhando o nível de consciência ortográfica dos estudantes do início do ano letivo até a etapa final do projeto, observamos significativos avanços nessa competência linguística. É importante registrar também que a linguagem literária, nesse contexto, mostrou-se um instrumento valioso para enriquecer esse

processo, incentivando tanto o domínio das normas ortográficas quanto o gosto pela escrita e pela leitura.

Palavras- chave: Ortografia. Alfabetização. Letramento ortográfico. Ensino reflexivo.

ABSTRACT

In the context of literacy, the development of writing goes through different stages, ranging from initial writing to the progressive consolidation of spelling, which plays a fundamental role in the process of learning written language. Spelling is what allows effective communication while respecting the conventions established by the standard norms of the language. Many authors, such as Bortoloni-Ricardo (2003), Zorzi (1998), and Morais (2002, 2009, 2022), discuss the issue of teaching spelling. For this research, we consider Morais' approach to be the most appropriate for the theoretical framework. The author argues that spelling should not be treated as a set of mechanical rules, but rather as a reflective and systematic teaching process. When learning spelling, students should understand the logic behind the rules and their practical application, not just memorize them superficially. In this regard, we believe that literary language plays a crucial role throughout the learning process, as it can be a powerful tool to promote reflection on writing. By working with literary texts, students are exposed to different forms of expression, expanding their vocabulary, understanding the richness of syntactic constructions, and at the same time observing the application of spelling rules in a contextualized way. We can thus refer to this process as orthographic literacy, since the consolidation of the norms of written language is conceived through the practice of reflection and rule systematization. Furthermore, literature can spark an interest in writing, stimulating creativity and allowing students to engage more deeply with the language, facilitating the internalization of spelling norms in a natural and enjoyable way. Orthographic literacy develops as the student becomes familiar with how the orthographic system of the language functions. It is a dual process, as the teacher works on reading and text interpretation, while also encouraging the writing of words and reflective writing by the student. For this reason, in this project, which involved 25 children from a 2nd grade elementary class at Escola Antônio Gonçalves da Silva, in the municipality of Feira de Santana, Bahia, we used three supplemental books by the author Ruth Rocha to achieve the intended objectives of promoting the development of reading and spelling in early literacy students at their respective stages of development, and to use literary language as a mediator for writing consolidation. Thus, we believe we achieved satisfactory results, as we monitored the students' level of spelling awareness from the beginning of the school year to the final stage of the project and observed significant progress in this linguistic competence. It is also important to note that literary language, in this context, proved to be a valuable tool for enriching this process, encouraging both the mastery of spelling rules and a passion for writing and reading.

Keywords: Spelling. Literacy. Orthographic literacy. Reflective teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO ALFABETIZAÇÃO.....	16
2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	17
2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	20
2.3 LITERATURA INFANTIL	23
3. ORTOGRAFIA E ALFABETIZAÇÃO.....	26
3.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A LÍNGUA ESCRITA	26
3.2 CLASSIFICAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS	29
4. A METODOLOGIA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	35
4.1 O LÓCUS DA PESQUISA.....	35
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	36
4.3 ETAPAS PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	37
4.3.1 Relato da atividade diagnóstica inicial	37
4.3.2 Proposta de intervenção pedagógica: construindo saberes com Ruth Rocha: uma proposta de intervenção ortográfica com livros paradidáticos	41
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	82
ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

A ortografia é uma convenção social que prevê a padronização da grafia de uma língua para tornar mais fácil o ato de leitura e escrita de textos produzidos por pessoas em situações comunicativas diversas. Por se tratar de um acordo normativo, as regras ortográficas requerem do indivíduo a capacidade de grafar corretamente as palavras. Entretanto, observa-se que há muitos fatores que levam a ocorrência de erros ortográficos, como a escrita alfabética por crianças em fase de alfabetização (e até mesmo por pessoas de escolarização mais elevadas), erros decorrentes da natureza semântica, erros associados a variações linguísticas e/ou dialetais, erros por hipossegmentação ou hipersegmentação de palavras, por supercorreção, por omissão ou acréscimo indevido de letras, dentre outros casos.

Muitas são as classificações em que podemos —enquadrar| registros de escritas como: menino, profesora, família, gera, ezame e etc. Diante dessas ocorrências, pesquisadores como Artur Gomes de Moraes, Luís Carlos Cagliari, Stella Maris Bortoni- Ricardo e Jaime Zorzi, debruçam-se buscando subsidiar professores e estudiosos quanto à natureza dos erros ortográficos para assim haver melhores condições de intervenções pedagógicas.

Pensar na ortografia sob a perspectiva de uma normativa requer do professor, enquanto agente mediador, e da escola, enquanto contexto social, um ensino sistemático que leve o aluno a refletir sobre a escrita correta das palavras. Em cenários corriqueiros, a escola protagoniza um dos principais espaços de exclusão e discriminação que muito cobra, mas que pouco cria oportunidades de refletir sobre as dificuldades encontradas na nossa língua escrita. Por isso encontro razões em pesquisar essa temática, por entender que a ortografia é umas das principais competências linguísticas a serem consolidadas pelos alunos e que a aprendizagem da ortografia é fundamental no período em que a criança, então, rompe os limites da escrita alfabética e passa a ocupar-se de aplicar esse conhecimento em produções dos seus textos escritos.

Por ser também uma professora licenciada em Pedagogia e atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) pude acessar esse segmento de ensino, (mais especificamente o da alfabetização) que não está previsto para professores licenciados apenas em Letras. Vale salientar que houve muitas dúvidas quanto a desenvolver um projeto neste segmento escolar, entretanto, nas discussões em sala de aula com professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), fui esclarecida de que se tratava de um segmento importante a ser alcançado, haja visto que poucos são os trabalhos de pesquisa e intervenções no primeiro ciclo do Ensino Fundamental neste programa de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Corriqueiramente, encontrava-me no dilema em sala de aula de corrigir ou não a ortografia do aluno alfabetizando, então, os conhecimentos linguísticos adquiridos no curso de mestrado foram direcionando a minha prática enquanto alfabetizadora e tal motivo me inclinou a pesquisar essa vertente. No tocante à relevância pessoal, sinto-me muito grata em poder ser um elo entre o meio acadêmico e a educação pública. Enquanto aluna de escola pública e de universidade pública, acredito que uma boa formação docente é fundamental para elevar a qualidade no ensino, propiciando ao alunado condições cada vez melhores de aprendizagem.

Diversos são os questionamentos que nós, professores, fazemos sobre como devemos atuar diante dos erros ortográficos. Essa dúvida se acentua, sobretudo, na fase da alfabetização: quando se deve cobrar a ortografia da criança em um processo de consolidação da alfabetização? Como intervir para que os alunos escrevam ortograficamente correto? De que forma as crianças internalizam regras e indo de transgressões ortográficas ao acerto? Portanto, as perguntas norteadoras desta pesquisa consistem em: como trabalhar a aprendizagem da ortografia na alfabetização com textos literários? De que forma o professor pode trabalhar o ensino reflexivo da ortografia da língua portuguesa através de textos literários nas turmas de Alfabetização?

Norteadada por esse problema, esta pesquisa, intitulada Letramento ortográfico na Alfabetização: uma proposta de intervenção ortográfica com textos literários tem como objetivo principal desenvolver ações de letramento literário para alunos em fase de alfabetização com vistas à aprendizagem da ortografia. Para tanto estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar dificuldades ortográficas em registros escritos pelos alunos em fase de alfabetização; desenvolver e aplicar atividades e propostas que visem à compreensão de regras ortográficas através da construção de hipóteses; desenvolver práticas de letramento literário na perspectiva da literatura infantil, considerando o texto literário como vetor de desenvolvimento da leitura e interpretação de textos e também da escrita.

Algumas das motivações que me levaram a pesquisar essa temática tratam da relevância acadêmica, por trazer ao Mestrado Profletras discussões em torno da ortografia na etapa da alfabetização. Considero, também, a relevância profissional, uma vez que, por eu ser uma professora alfabetizadora e me deparar sempre com os dilemas em torno da ortografia na fase de aquisição da escrita, esta pesquisa me oportuniza alcançar embasamento teórico, bem como desenvolvimento de novas práticas diante dos desafios encontrados na construção progressiva da ortografia dos alunos alfabetizando. Ademais, esta pesquisa tem relevância

peçoal e social, visto que, por ser oriunda de escola pública e universidade pública, busco promover um ensino de qualidade, tendo como pilar o exercício necessário da pesquisa e da mediação.

No primeiro capítulo, encontra-se uma abordagem sobre as concepções de letramento e a sua origem enraizada no conceito da alfabetização. Na seção seguinte, discute-se a importância de se pensar a literatura sob o viés da formação do leitor literário e, por fim, uma seção destinada a discussões sobre a origem do gênero literatura infantil, visto que, será nessa parte peculiar da literatura que nos apoiaremos para desenvolver as ações vislumbradas nesta pesquisa.

O segundo capítulo conta com o arcabouço teórico que sustenta essa pesquisa. Para a categorização de erros ortográficos trago para a discussão, principalmente, os pressupostos de Moraes (2002, 2009) Bortoloni-Ricardo (2005) e Zorzi(1998). Antes, porém, de falar sobre a ortografia é imprescindível abordar o processo de desenvolvimento da escrita, e, para tal, trazemos como o arcabouço teórico as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) quanto à apropriação da escrita, e de Soares (2020, 2022) bem como de Leal e Galvão (2005), fazendo um apanhado sobre a intrínseca relação entre os conceitos de alfabetização e letramento.

No terceiro capítulo, descreve-se o percurso metodológico, amparado pela concepção de pesquisa-ação de Thiollent (2021), que prevê a aproximação e intervenção do sujeito pesquisador ao lócus da pesquisa. Este trabalho foi pensado para alcançar os objetivos de subsidiar os estudantes em fase de alfabetização na construção da base ortográfica. Entretanto, esses esforços não se limitarão à análise linguística, mas, proporcionarão aos alunos situações didáticas em que o letramento literário será o vetor para a concretização dessa construção de aprendizagem. Os primeiros tópicos desse capítulo trazem informações sobre o ambiente escolar no qual essa pesquisa se realizou e sobre o perfil da turma a qual se destinou a intervenção pedagógica. Na segunda parte deste capítulo, há o relato de um primeiro momento em que foi aplicado um teste diagnóstico sobre a grafia de algumas palavras encontradas na conhecida fábula A cigarra e a formiga, de Esopo. Os resultados revelaram que as crianças já alfabetizadas tiveram mais dificuldades ortográficas em grafar palavras com correspondências irregulares. Isso demonstra a natural transição da fase alfabética em direção à fase ortográfica. Os resultados revelaram ainda que as crianças ainda não alfabetizadas apresentaram dificuldades em grafar palavras desde os desafios ortográficos mais simples aos mais complexos. No mesmo capítulo, são apresentadas as etapas do projeto de intervenção intitulado: Construindo saberes com Ruth Rocha: uma proposta de intervenção ortográfica com livros paradidáticos.

A intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa foi realizada em uma escola no município de Feira de Santana, na Bahia, e teve como participantes 25 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. Esta etapa foi realizada em três módulos em que cada um tinha como texto-base a literatura infantil de Ruth Rocha e cada módulo contou com aproximadamente 10 horas/aula.

No quarto capítulo, encontra-se o relato da aplicação do projeto de intervenção, que descreve os procedimentos e recursos utilizados no período da intervenção pedagógica. Além disso, o relato descreve como esse projeto proporcionou o ensino reflexivo da ortografia para crianças em fase de alfabetização, e traz ainda a descrição da principal atividade do projeto que culminou com a confecção de um livreto de histórias produzidas pelos estudantes.

Para se empreender essa proposta de intervenção e o desenvolvimento de toda a pesquisa este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética que avalia pesquisas envolvendo seres humanos, e foi devidamente aprovado.

Os esforços dispensados a esta pesquisa e à proposta de intervenção se justificam por considerarmos que, mesmo sendo a ortografia uma etapa, teoricamente posterior à consolidação da alfabetização, os sujeitos em idade de alfabetização, desde a mais tenra idade, estão em contato com a língua escrita, e, portanto, com a normativa ortográfica. O aluno que ao se deparar com um desafio de leitura ou escrita questiona, por exemplo, se CASA se escreve com S ou com Z, já esboça suas intenções em entender as complexidades da língua. Por essa razão, a proposta não consiste em impor regras normativas, mas estimular o pensamento reflexivo dos estudantes acerca da ortografia e propor ideias que auxiliem cada estudante, em sua fase de alfabetização, a progredir para novas etapas e para os professores seja um suporte teórico para embasar suas práticas.

2. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nas últimas três décadas, acompanhamos a consolidação das práticas de letramentos no campo de pesquisas sobre as culturas escritas, haja visto a necessidade de romper com uma concepção superficial de escrita mais restrita ao campo linguístico. Nesse sentido, estudos ligados a esse campo apontaram a urgente necessidade de considerar o letramento (ou letramentos) em uma perspectiva também social.

Kleiman (2005) aponta a concepção freireana de alfabetização para ilustrar os primeiros pensamentos acerca do letramento, que já apontavam para a urgente necessidade de pensar a alfabetização além de um processo mecanicista e verticalizado. Segundo a autora, o termo letramento foi criado para —designar uma prática de uso sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo‖ (Kleiman, 2005, p.19), promovendo uma mudança na visão do que é —ser alfabetizado‖ e do que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida.

A visão dicotômica entre fala e escrita e a concepção dominante que reduz o letramento a uma capacidade cognitiva, desconsideram o contexto sociopolítico em que estão inseridos os indivíduos. Esse conjunto de fatores configuram o que Street (2014) denomina de —modelo autônomo‖. Nesse formato, o fenômeno do letramento é proposto com o objetivo de avaliar o que sujeitos sabem sobre textos escritos, deixando de lado preocupações de como esses sujeitos usam a língua escrita para diferentes contextos de uso e de transformação social. Em contraponto, o autor defende um modelo —ideológico‖ considerando o letramento sob uma visão social, que é, segundo Street (2014), ir além de ensinar às crianças aspectos técnicos da linguagem, ajudando-as a adquirir —consciência da natureza social e ideológica das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.‖ (Street 2014, p.23).

Kleiman (2005) defende que o letramento abrange o processo de uso e desenvolvimento dos sistemas de escrita nas sociedades. Tal processo acompanha as mudanças decorrentes de fatos históricos de natureza social e tecnológica como a democratização do ensino, a garantia da alfabetização universal e o surgimento e expansão da comunicação via Internet.

A partir dos anos 1980, no Brasil, houve um forte movimento intelectual de pesquisadores da área de ensino de língua escrita para delimitar o letramento enquanto uma especificidade do processo de alfabetização que a complementasse, mas que não se resumisse ao ensino previsto pelas normativas escolares. Nessa perspectiva, o letramento desponta como um conceito autônomo, mas complementar ao da alfabetização. Kleiman (2005) trata de

esclarecer que, ao contrário da alfabetização, o letramento não tem um método, o que existem são formas de os sujeitos serem estimulados a verem, agirem e transformarem-se em situações comunicativas com a língua escrita. Ainda segundo a autora, letramento não é alfabetização, entretanto, a alfabetização enquanto processo de codificação/decodificação de signos linguísticos, configura-se como uma prática de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na escola.

A relação intrínseca entre esses dois conceitos permeia discussões no meio acadêmico e escolar até os dias atuais. Na seção posterior, veremos como o status de alfabetização foi sendo atrelado ao de letramento, ocasionando, em certa medida, a fusão de ambos os processos e causando controvérsias quanto às peculiaridades e convergências entre eles.

2.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.

De forma geral, os sujeitos se comunicam satisfatoriamente por meio da fala, por ser essa uma capacidade adquirida de forma natural. Por outro lado, essa façanha não se dá em relação à aquisição da leitura e da escrita, uma vez que demandam esforços metalinguísticos para sua plena aquisição. Devido ao fato de estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, o acesso à leitura e à escrita torna-se importante. Por isso, questões referentes à alfabetização são bastante discutidas atualmente.

Observamos que, na sociedade contemporânea, apenas apropriar-se do código escrito se tornou insuficiente e não supre a demanda social de um sujeito plenamente alfabetizado. Por essa razão, o principal objetivo da escola, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, deve ser o de ensinar o aluno a ler e escrever para inseri-los nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade em sua totalidade. Desse modo, o processo de alfabetização assume um novo caráter, uma vez que deverá associar o ensino da escrita alfabética às práticas sociais da lecto-escrita, em um sentido mais amplo.

Em nosso país, a história da alfabetização começa no período do Brasil Império, quando o termo alfabetização estava apenas relacionado à habilidade de codificar (escrever) e decodificar (ler) palavras. Até a década de 1940, a concepção de alfabetização admitida era a do sujeito capaz de ler e escrever o seu próprio nome. A noção de aprendizado da leitura e da escrita perpassava pelo simples fato de aprender o alfabeto e combinar letras e vogais, formando sílabas, para assim serem formadas palavras e frases. Soares (2020) aponta que se tratava do método da soletração, apoiado nas cartilhas de ABC, nos abecedários e no silabário, no b+a = ba. A autora faz uma crítica a esse método de alfabetização, pelo fato

dessa metodologia centrar-se na grafia, ignorando as relações intrínsecas de oralidade- escrita, fonemas-grafemas, —como se as letras fossem sons da língua, quando, na verdade representam os sons da língua. (SOARES, 2020, p.17).

Em um período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, dois campos metodológicos ganharam espaço no cenário da leitura e escrita até os anos 1980. Progressivamente, o método da soletração (a memorização dos nomes das letras) foi dando espaço a uma compreensão do valor sonoro das letras e sílabas avançando assim para os métodos fônicos e silábicos. Esses métodos receberam denominação de Métodos sintéticos. O método sintético era voltado para os elementos menores que a palavra, partindo dos elementos mais simples para os considerados mais complexos. Nesse contexto, Leal e Galvão (2005) explicitam que os métodos sintéticos prevêm a aprendizagem a partir dos elementos mais simples (letras, fonemas ou sílabas) evoluindo, progressivamente, os aprendizes a ler palavras frases e textos. Ou seja, partindo de unidades menores para as unidades maiores.

Por outro lado, passou-se a considerar a necessidade de uma aprendizagem significativa para as crianças a partir da palavra escrita para se chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas. Esse método foi denominado método analítico. O método analítico partia do pressuposto de que o aprendizado da leitura e da escrita deveria partir de unidades maiores como o texto, frases e palavras, indo em direção a unidades menores com as sílabas, as letras e os sons. Segundo Leal e Galvão (2005), esses métodos propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem.

Desses métodos, que ainda suscitam amplos debates no cenário educacional da alfabetização atual, surgiram controvérsias originando o que Soares (2020) chama de —movimento pendular, no qual ora há a preferência pelo princípio da síntese (onde a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua); ora pelo princípio da análise (segundo o qual essa aprendizagem deve partir das unidades maiores). Diante desse metafórico movimento de —vai e vem, a autora afirma que, até o final dos anos 1980, um ou outro método prevaleceu em momentos distintos.

Considerando esse percurso da alfabetização e o recorrente quadro de defasagem nos níveis de analfabetismo, algumas urgências sociais passaram a questionar o ensino da alfabetização. A partir de então, novas perspectivas teóricas e metodológicas foram ganhando espaço e a alfabetização agregou um diferencial: a concepção do letramento, entendido por Soares como —o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da

leitura e da escrita em práticas sociais (Soares 2020, p.64). O conceito de letramento surge então como um suporte para a alfabetização, com vistas ao pleno acesso do indivíduo ao mundo letrado, prevendo que os sujeitos possam se inserir nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita. Em contraponto ao conceito de alfabetização como habilidade de ler e escrever, o conceito de letramento perpassa pelo uso social dessas habilidades adquiridas no processo de alfabetização.

No Brasil, a ascensão do letramento se deu consoante ao estreitamento do conceito de alfabetização enquanto habilidade linguística de ler e escrever palavras. Por outro lado, dados do censo demográfico, da mídia e de produções acadêmicas revelaram que esses dois conceitos (alfabetização e letramento) se mesclam e por vezes se confundem. Soares (2020) aponta que há um —enraizamentol do conceito de letramento, no conceito de alfabetização. Essa associação tem sido um desafio para os alfabetizadores, tendo em vista que a expansão do conceito de letramento tem promovido equívocos pela incompreensão e por uma suposta perda da especificidade da alfabetização em favor do conceito do letramento, ocorrendo assim o que Soares chamou de apagamento ou desinvenção da alfabetização, para designar o processo de perda de especificidade da alfabetização.

Muitos pesquisadores e educadores do celeiro da alfabetização passaram a acreditar que o simples contato com textos diversos de circulação social e a imersão em ambientes letrados fariam com que os alunos aprendessem de forma natural e espontânea e se alfabetisassem. Para Soares (2020), ocorre assim um equívoco conceitual, pois para a prática de alfabetização havia um método, mas não havia teoria e com processo de mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria e nenhum método.

A concepção sobre alfabetizar letrando segue permeando reflexões em torno da pedagogia da alfabetização. Nessa perspectiva, algumas discussões vêm sendo levantadas, divergindo ou convergindo para uma unidade conceitual que caiba simétrica e paralelamente à condição do —alfaetrar, desfazendo alguns velhos conceitos e abrindo novos caminhos. Vale ressaltar que são de processos distintos, porém indissociáveis, pois há uma íntima relação entre ambos sem que haja supremacia de um sobre o outro. Nesse sentido, Soares (2022) declara que a alfabetização, entendida aqui como a aquisição da tecnologia da escrita, não precede e nem é pré-requisito para o letramento. Pelo contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento como a produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

É comum a utilização dessas duas terminologias – alfabetização e letramento - como

sendo a mesma coisa. Entretanto, é importante ressaltar que nem toda pessoa que possui o domínio do código, isto é, sabe ler e escrever, é uma pessoa letrada, já que o letramento se refere à capacidade de uso social da leitura e, especialmente, da escrita. Esse olhar reflexivo sobre o uso da língua escrita foi se desenvolvendo ao longo da história, não apenas na escola, mas também nos demais espaços sociais mudando, então a concepção do que é ser plenamente alfabetizado.

Para Soares (2022), a condição de alfabetização e letramento, indissociável e simultânea, é conquistada ao passo que são compreendidos os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita que envolve habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico e trata-se de um sistema de representação abstrato e bastante complexo que compreendam ainda os processos de produção da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento em diferentes situações que envolvem a língua escrita. É nessa gama de complexidade que os dois processos devem estar contemplados na formação linguística da criança, visando à efetiva articulação entre o ensino do sistema alfabético e as práticas sociais, pois há múltiplos conhecimentos que devem ser oferecidos ao aluno sem, no entanto, desprezar o seu conhecimento de mundo que vem enraizado nas suas práticas cotidianas.

2.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A origem do letramento perpassou pela urgente necessidade de transformar o então sedimentado status de alfabetização como capacidade de ler e escrever, em condição de que um grupo social ou um indivíduo adquira pela consequência de ter se apropriado da escrita (Soares, 2020). Em outras palavras, pode-se afirmar que isto significa romper os limites do conhecimento linguístico em direção à esfera das práticas e usos sociais.

Essas considerações acerca do letramento se faz necessária para que, então, seja tratado de forma mais específica o conceito de letramento literário como um tipo peculiar no universo dos demais letramentos. Primeiramente, pela singularidade que carrega a literatura como expoente das formas de linguagens inerentes aos seres humanos, visto que cabe à literatura o papel de —tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (Cosson, 2006b, p.17), como também pela necessidade da escolarização do letramento literário, uma vez que a prática de leitura de textos literários no ambiente escolar não esgota o potencial de verdadeiras

práticas que promovam aos sujeitos uma dimensão da literatura como expressão do pensamento, mecanismo de desenvolvimento cognitivo, instrumento de reflexão e transformação político e social, expressão artística singular, além do seu papel humanizador conforme defende Cândido:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar formas aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (Cândido, 2005, p.188).

Considerado o entendimento de Cândido (2005), que prevê a literatura como bem incompressível, isto é, direito básico e inalienável de todos os seres humanos, garantir uma formação literária contundente é dever primordial da escola, visto que é nesse espaço de formação que os estudantes encontram as melhores condições de iniciar as suas experiências com os textos literários para, posteriormente, progredir e expandir para outros contextos além do ambiente escolar, uma vez que a literatura, como forma peculiar de linguagem humana, se expressa nas artes, na singularidade e também de forma coletiva, caracterizando sua dimensão também social. Além disso, a formação de leitores literários é também uma preocupação dos sistemas de ensino, de notáveis estudiosos e pesquisadores que se dedicam a debater ações e políticas públicas voltadas à face da efetiva vivência literária nas escolas. Na normativa educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o ensino da literatura como expressão artístico-cultural e menciona recorrentemente o aspecto da fruição como uma das principais funções da literatura no âmbito escolar:

Para que a função utilitária da literatura- e da arte em geral- possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor- e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de —desvendarl suas múltiplas camadas de sentido, de responder às demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2018, p.138)

Percebemos que a formação de leitores capazes de perceber a polissemia dos textos, ultrapassando os limites do que é explícito é uma preocupação da BNCC. Todavia, encontra-se diante do contexto educacional atual desafios para a efetiva implantação de um ensino de literatura, que proporcione aos estudantes uma verdadeira imersão no universo literário, como

o acervo de obras limitado, quantidade insuficiente de exemplares para o ensino em sala de aula, falta de formação adequada ou mesmo ausência de profissionais dedicados ao cuidado com o espaço da biblioteca escolar, tornando esse espaço depósito de livros ou destinado para outros fins, e, por fim, apontado por Soares (2011) como um problema de transposição de suporte textual, a fragmentação do texto literário em recortes superficiais no livro didático. Devido à falta de exemplares suficientes para toda a classe, muitas vezes, como forma de garantir a presença de textos literários nas aulas de língua portuguesa, pequenos trechos ou recortes de obras literárias são trabalhados em sala de aula no material didático e por ser essa uma experiência limitada, a autora alerta que para ser possível essa transposição, o texto tem de sofrer transformações, uma vez que a relação com o livro de literatura e o livro didático abordando um determinado texto literário, alcançam finalidades pedagógicas diferentes e protocolos de leitura distintos.

Cosson (2006b) também critica a falta de um lugar de necessário protagonismo destinado à literatura na escola atual. E aponta que as práticas do ensino literário estão voltadas para a história da literatura e/ou características de períodos e estilos literários e que isso não garante uma experiência literária aos alunos no mais forte potencial que esta pode proporcioná-los. Tais discrepâncias revelam a necessidade de pensar em um ensino de literatura que transcenda os limites prescritos nos currículos escolares, que preze por uma ressignificação da literatura como arte e como direito humano. Nessa perspectiva, o letramento literário deve ser concebido como uma prática social e, como tal, é dever da escola. Desse modo, o ambiente escolar deve propiciar aos alunos a participação em eventos de letramentos para que tenham contato com os diversos tipos dos gêneros literários, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada.

Para fins de conceitualização, segundo Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Do mesmo modo, consoante à concepção anterior, Silva (2022) reafirma que o letramento literário é um processo continuado de inserção e participação em práticas sociais concretas de leitura literária, compreendido então como uma prática de reconstrução coletiva de sentidos.

É importante registrar que essa concepção de letramento literário não está restrita ao âmbito escolar, uma vez que esse processo se inicia desde a mais tenra idade no seio familiar, por meio de momentos de contações de histórias ou mesmo cantigas de ninar, seguindo, então, por outros espaços socioculturais de formação que promovem a vasta circulação e produção do texto literário. A partir dessa afirmação, entende-se que essa construção não se trata de um saber que se adquire sobre a literatura ou é sobre a mera leitura de textos

literários, mas, sobre a experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras, transpondo os limites de tempo e espaço.

O letramento literário enquanto construção literária de sentidos em interlocução com o texto promove um movimento dialógico com outros tantos textos. Essa construção de sentidos não se dá de forma autônoma e despreziosa, pois a didatização da literatura nas escolas deve ocorrer de forma intencional buscando ultrapassar a rasa concepção de literatura como mera leitura do texto literário ou para outros fins pedagógicos que não o do prazer e fruição, capacidade de desenvolver a imaginação, o senso crítico para transformar a si e ao mundo.

Acreditamos que a literatura infantil pode favorecer o letramento literário, conduzindo os alunos a se constituírem como leitores críticos e autônomos desde os anos iniciais da sua vivência escolar. Para Paiva (2008), a literatura infantil cumpre papel fundamental no processo de escolarização, contribuindo de forma decisiva para a formação do futuro leitor, especialmente o leitor literário, podendo apreciar a qualquer momento da sua vida a literatura como experiência estética, proporcionada por essa manifestação artística.

Na seção a seguir veremos, ainda que brevemente, o processo histórico que fez surgir o pensamento de uma literatura direcionada ao público infantil e porque essa expressão artística peculiar se apresenta com um papel determinante para a consolidação de leitores críticos e competentes.

2.3 LITERATURA INFANTIL

Sendo um dos gêneros literários mais recentes na história, a especificidade da literatura infantil surgiu como um produto das transformações ocorridas na sociedade inglesa em meados do século XVII, no contexto da Revolução Industrial, quando a instituição família se afirma como um grupo social determinante para o projeto de consolidação ideológico e político da burguesia.

Segundo Lajolo e Zilberman (2022), o surgimento da família nuclear permitiu a delimitação de papéis específicos dos seus membros na família, cabendo ao pai o provimento do sustento, à mãe os afazeres domésticos, e, deste modo, a criança passa a gozar de certo prestígio social, uma vez que anterior a este período essa especificidade etária não era considerada em suas peculiaridades. A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados, como brinquedos, e culturais como livros, além de ramos da ciência como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria. Esse movimento convergente em direção ao surgimento de produções literárias específicas para o

público infantil foi reforçado pela afirmação de outra instituição social como colaboradora do projeto burguês: a escola. A escolarização das crianças (antes atividade facultativa), passa então a ser de carácter obrigatório, não só para as crianças da classe burguesa, mas para todos os segmentos da sociedade, retirando-as, paulatinamente, das linhas de produção do sistema fabril. Deste modo, Zilberman (2003) afirma que:

A valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada é um dos baluartes desse modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo com base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que os filhos atinjam a idade madura de maneira saudável (evitando a morte precoce) e madura (providenciando-se sua formação intelectual) (Zilberman, 2003, p.18).

Nesse contexto de sociedade que emerge em meio à industrialização, a literatura infantil desponta com o carácter mercadológico. A atividade industrial promoveu a maior produção de livros e, por consequência, a difusão de gêneros literários que seguindo a tendência da época, foi se direcionando cada vez mais ao novo consumidor: a criança.

Podemos então compreender que a literatura infantil seguiu a evolução da sociedade, com o despertar da consciência sobre a proteção à infância, pois, as crianças não mais poderiam fazer parte do mundo contextual adulto, deveriam, portanto, ter seu próprio —mundo—, sendo tratadas com assuntos referentes às suas próprias características infantis; e, a partir desse momento, passou-se a pensar em formas de lhes garantir os seus direitos, investindo na educação e dando início ao processo de aperfeiçoamento da escolarização, que iria consolidar e moldar essa sociedade letrada e competitiva que estava surgindo.

No Brasil, Lajolo e Zilberman (2022), registram que a literatura infantil brasileira despontou com maior visibilidade a partir do século XX. A implantação da Imprensa Régia enquanto atividade editorial proporcionou a publicação e distribuição de livros em larga escala para o mercado infantil. Em um primeiro momento as obras infantis veiculadas no país eram reproduções/traduições de obras estrangeiras, especialmente europeias. Esse fato levou a uma necessidade de promover a criação de uma literatura infantil genuinamente brasileira, visto que a leitura de textos literários importados distanciava o pequeno leitor do livro tanto do ponto vista semântico quanto do contextual.

Desde o seu surgimento, a Literatura infantil vem sendo questionada sobre a sua

função artístico/pedagógica, tendo a sua importância banalizada ou mesmo sendo comparada à literatura —sem adjetivo|. Conforme Zilberman (2003), o aparecimento e a expansão da literatura infantil se deu graças à sua associação à Pedagogia e por essa razão o novo gênero necessitou de um estatuto artístico, sendo-lhe negada um valor estético, naturalmente atribuído à literatura tradicional ou para adultos, por assim dizer. Para a autora:

A degradação de origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes. Todavia, um redimensionamento do problema se faz necessário tendo como meta a verificação das propriedades do gênero, supondo-se por um lado, o exame de suas relações com a pedagogia, a quem deve seu nascimento; e, por outro a definição de sua dimensão estética, o que o aproxima da literatura e da arte. (Zilberman, 2003, p.34)

Em uma análise minuciosa, é perceptível que as relações entre a literatura infantil e a não infantil são marcadas por uma polaridade onde há marginalização da primeira, e em contrapartida a supervalorização da outra. A produção infantil é encarada como inferior, entretanto é indispensável compreender literatura infantil e não infantil —como polos dialéticos de um mesmo processo cultural que se explicam um pelo outro| (Lajolo; Zilberman, 2020, p.27).

Na contramão dessa visão limitada da literatura infantil, compreendemos a importância dessa especificidade do texto literário indiscutível, visto que os alunos na etapa da infância podem se apropriar dos processos de alfabetização e de letramento através da literatura, em contato com as histórias dos livros, ampliando seu repertório de conhecimento e possibilitando sua efetiva participação na cultura escrita; e o professor, por sua vez, figura como um intermediador dessa relação.

Por assim entender, nesse trabalho foram propostas situações didáticas em que os alunos tiveram a experiência com textos literários para que assim fossem protagonistas em no objetivo de subsidiar a aprendizagem da ortografia na etapa da alfabetização.

O capítulo a seguir tratará, de forma mais específica, dos caminhos pelos quais a língua escrita percorreu desde a sua psicogênese à implementação da ortografia como unidade da língua escrita.

3. A ORTOGRAFIA NA ALFABETIZAÇÃO

3.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO E O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA ORTOGRÁFICA.

Os estudos de Teberosky e Ferreiro nos anos 1980 trouxeram contribuições valorosas para a compreensão da aquisição da língua escrita. Se por um lado as teorias empiristas enxergavam o aluno como uma —tábula rasal, por outro lado essas autoras concebiam a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, revelando ao mundo científico que, segundo Costa (2014):

a criança, ao iniciar o processo de aquisição da escrita, já possui conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento de sua língua materna, utilizando-os como uma referência para pensar sobre a escrita. (COSTA, 2014, p.18)

Uma criança que, por exemplo, fala (e escreve) eu sabo ao invés de eu sei, busca compreender a sua língua e internaliza suas generalizações criadas por uma gramática sistematizada em seu próprio plano metalinguístico, uma vez que na interação com o adulto ela não observa tais registros. Logo, percebemos que ela desde muito cedo não é um sujeito passivo nesse processo de aquisição da língua, seja ela oral ou escrita. Pelo contrário, esses sujeitos são ativos e estão em um processo contínuo de testagem de hipóteses a respeito da organização da escrita. Assim sendo, a reflexão sobre os seus erros são importantes nesse processo.

Muitas são as teorias em torno do processo de desenvolvimento da escrita, aqui nos deteremos aos postulados de Ferreiro e Teberosky, com base na Psicogênese da escrita que, amparadas na Teoria Construtivista de Jean Piaget, foram pioneiras e revolucionárias nos estudos da aquisição da língua escrita pelas crianças. Elas evidenciaram, através de densos estudos com crianças, que esse processo de aquisição da língua escrita se dá através de níveis de desenvolvimento cognitivo: icônico, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Tais níveis refletem como se organiza o pensamento das crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas desse processo.

No nível icônico, a representação escrita se dá por meio de desenhos. Com essa atitude, o aprendiz da língua escrita esboça a sua intenção de registro gráfico sem que haja a

associação ao código escrito. Segundo Soares (2022), as crianças desenham supondo que estão —escrevendo, portanto, elas entendem que escrever é representar aquilo que se fala. Esse é o primeiro passo de um roteiro de esquemas cognitivos que levarão os sujeitos à efetiva compreensão do sistema de escrita. Para Soares (2022), o convívio com a língua escrita em seus grupos sociais fará a criança perceber que a escrita se difere do desenho. É, portanto, o início de um processo que levará as crianças a um progressivo entendimento de que a escrita é a representação dos sons da fala.

Mais adiante, no nível pré-silábico, a criança já percebe, até pelo seu amadurecimento cognitivo, que as palavras são representadas por letras e não por desenhos. Entretanto, não compreende que a escrita corresponde aos sons da fala, pois elas imitam o que as pessoas fazem quando escrevem: usam letras. E como escrevem por imitação, seu repertório de letras é limitado e as letras são grafadas com evidente insegurança. Neste nível, assim como no nível anterior, a criança ainda não percebe a correlação entre o que se ouve e o que se escreve. Somente no nível posterior - o silábico - há uma consciência fonológica, que se dá em três perspectivas: lexical, silábica e fonêmica. Segundo Soares (2022), inicialmente —a criança entende a palavra como uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras. Então, a criança torna-se capaz de fracionar a cadeia sonora das palavras em partes menores (as sílabas), até identificar o som de letras nessas partículas silábicas e representá-las de forma escrita. Para Ferreiro e Teberosky(1999), esse nível está caracterizado pela tentativa da criança em dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.

Já o nível silábico alfabético caracteriza-se por um avanço na consciência fonêmica e a melhor compreensão do sistema de escrita alfabética. Para Soares (2022), nesse nível, a criança já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las. Nesse estágio, a criança alcança avanços significativos em relação ao nível silábico, pois compreende bem que o som das sílabas pode ser segmentado em mais de um fonema e registra essa compreensão em sua escrita.

No nível alfabético, a criança demonstra ter a consciência de que cada fonema pode ser representado em sua forma escrita. Ao atingir esse nível —a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.219). Esse é o momento em que as autoras consideram ser a etapa final desse processo de aquisição da escrita. Vale ressaltar que tais níveis de escritas estão em consonância com o princípio alfabético, haja vista que somente após o domínio do código escrito a criança se defrontará com os desafios da escrita ortográfica.

Nesse sistema de notação alfabética, a criança compreende e cria estratégias de conversão grafofonêmica em seu plano cognitivo. Entretanto, esse esquema criado não contempla uma escrita ortográfica, pois isso requer um conhecimento de outros níveis de análise da língua tais como o morfológico, o semântico e o sintático. Faraco (2023) ainda acrescenta que, além desse princípio de notação alfabética, o sistema de escrita admite ainda um princípio de memória etimológica, onde é necessário o conhecimento da origem da palavra como ocorre em monge com g (palavra grega); pajé com j (palavra de origem indígena); ou homem derivada de homo do latim. Consoante a essa evidência, Monteiro (2008) revela que a ortografia possui muitas facetas que devem ser consideradas pela criança, e que as suas regras não são da mesma natureza, pois envolvem diferentes competências para sua plena aquisição. Podemos entender que o processo de aquisição de escrita não se resume à mera transcrição dos sons da fala, mas requer do aluno um esforço contínuo de assimilação de regras pautadas em outros aspectos além do registro som-escrita. Reconhecemos, portanto, que sedimentado o conhecimento da escrita alfabética, a criança então partirá para o passo da apropriação do sistema de convenções ortográficas e essa apropriação não se constrói por si só, haja vista que o aluno não aprende a escrever ortograficamente sozinho. Segundo Morais (2009)

Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2009, p.28)

Por se tratar de um sistema de regras e convenções, a ortografia desempenha um papel fundamental e muito importante na representação escrita das palavras de uma língua. Devido ao seu caráter normativo, às irregularidades encontradas em suas regras, muitos a consideram uma imposição inútil e são comuns questionamentos: —por que não escrever como se percebe os sons das letras?!, —por que não simplificar?!. Entretanto, não são consideradas em tais questionamentos que existem variações linguísticas registradas em grupos sociais de regiões diferentes e que é a ortografia o instrumento que estabelece um padrão comum a fim de unificar a língua escrita. Para Morais (2009), a ortografia funciona como um recurso capaz de —cristalizar! na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua, porque quando as pessoas escrevem de forma unificada podem se comunicar mais facilmente.

Ou seja, a pronúncia poderá variar, mas a ortografia permanecerá como uma referência contundente, pois ela permitirá que as palavras sejam escritas de forma uniforme e compreensível para todos os falantes, contribuindo para uma comunicação clara e precisa. Outro aspecto relevante é que a ortografia funciona como instrumento de preservação da língua ao longo dos tempos, pois ela garante que as palavras sejam registradas de forma consistente, funcionando como uma memória escrita, assegurando a compreensão das gerações futuras. Desse modo, a língua mantém a sua identidade e sua evolução histórica.

No âmbito pragmático, a boa ortografia reflete em aspectos educacionais e profissionais. O domínio ortográfico da escrita é essencial em diversas situações, como provas, exames, redações acadêmicas, relatórios e correspondências profissionais, pois a habilidade de escrever corretamente é considerada um indicador de competência linguística e pode influenciar na avaliação e percepção sobre o indivíduo.

Por entender a importância da ortografia, é essencial pensar metodologias adequadas para o seu efetivo aprendizado. Desse modo, conhecer a natureza dos erros é uma etapa importante para os professores mediar essa aprendizagem. No capítulo a seguir, encontram-se algumas propostas de análises de erros segundo a abordagem peculiar de cada autor.

3.2 CLASSIFICAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS

Autores como Moraes (2009), Zorzi (1998) e Bortoni-Ricardo (2005) definiram propostas para análise e classificação dos erros ortográficos que servirão de base para as categorizações a serem definidas neste trabalho. Aqui utilizamos o conceito de erro, não pelo intuito de hostilizar ou mesmo expor transgressões ortográficas dos estudantes, mas porque é necessário que esses sujeitos compreendam que a ortografia não é uma transposição da fala, mas a reprodução de uma forma escrita autorizada.

Segundo Moraes (2009), podemos dividir as correspondências fonográficas em duas categorias: regulares e irregulares. Na primeira categoria, o autor subdivide em três tipos de classificações: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológicas. Regulares diretas: nessa categoria encontramos as grafias P, B, T, D, F, e V, encontradas em vocábulos como pipa, bala, tatu, dado, fivela. Essas são letras que apresentam uma relação biunívoca, isto é, cada letra representa a um único representante fonêmico, independente da posição em que ela se encontre. O autor enfatiza que no processo de alfabetização é comum que haja trocas entre os —pares mínimos‖ P/B, T/D, F/V visto que são sons produzidos no mesmo ponto de articulação do aparelho fonador.

Morais (2009) faz questão de registrar também que mesmo em casos de regularidades diretas há casos em que, mesmo em falantes de uma variação que se distancia da pronúncia prestigiada, poderá ocorrer trocas como —barrerl ao invés de —varrerl.

No caso das Regulares contextuais, o segundo tipo de relação letra-som, é o contexto que vai indicar qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. Podemos ilustrar essa definição no emprego do R/RR nas palavras, pois há regras (contextuais) explícitas sobre o uso da letra e do dígrafo. O R pronunciado —fortel empregado no início de palavras (rio, ruína, redemoinho etc.); no começo de sílabas precedidas por consoantes (genro); ou no final de sílabas (carta, armário). Já quando o som do —R fortel é entre duas vogais tem que usar o RR. Outros casos de regularidades contextuais na nossa ortografia são: o uso do G ou do GU em palavras como gato, guilhotina; o uso do C ou QU com o som /k/ em palavras como cadela e quilômetro; o uso do J formando sílabas com A, O,U em palavras como jabuti, jogador, juízo; dentre outros casos.

Sobre as Regulares morfológico-gramaticais: Esse grupo de classificação letra-som é ligado a aspectos morfológicos como podemos observar na grafia de terminações verbais registrando tempo, a exemplo de comesse, cantasse, dormisse em que há sempre o emprego do SS. Em adjetivos que indicam a origem é correto o emprego do ESA (francesa, portuguesa, tailandesa); já em adjetivos derivados de substantivos é correto o emprego do EZA (ex: belo-beleza; pobre- pobreza; triste – tristeza). Substantivos terminados em ICE serão escritos com C e não SS.

Na categoria das Relações irregulares, encontramos as palavras cujas grafias não obedecem a nenhum princípio gerativo, ou seja, não possuem regras ortográficas regulamentando o uso de determinada palavra ou dígrafo. Essas ocorrências se concentram na escrita como ocorre no som S (sacola, cenoura, auxiliar, cassino, piscina, cresça, paz, força, exceto); som do G (giz, jipe); som do Z (zebra, casa, exame); som do X (xícara, chá). Como podemos observar no caso das relações irregulares, a grafia correta das palavras não dependerá de internalização de regras prescritivas, mas do intenso acesso à cultura escrita e do frequente uso de instrumentos autorizados, como o dicionário.

Para Moraes, a dificuldade em grafar palavras de grafias irregulares persistirá por toda a vida, mesmo em pessoas que acessaram aos mais altos níveis de conhecimento linguístico, pois sempre haverá palavras —rarasl, que nunca tivemos a oportunidade de ler e escrever, ou cuja grafia não recordamos (Morais, 2009, p.44).

Em uma perspectiva variacionista, o modelo proposto por Bortoni Ricardo (2005) agrupa os desvios ortográficos em duas categorias de erros, a saber: erros decorrentes da

própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, que podem ser: erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Na primeira categoria, – erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita – os erros encontrados são decorrentes do conhecimento precário das regras do sistema ortográfico. O mais comum está nas relações plurívocas entre fonema e letra, ou seja, por um lado, quando o fonema possui diversas representações ortográficas, por outro a letra que representa dois fonemas (Bortoni-Ricardo, p.54, 2005). Ademais, inclui-se nesta categoria problemas nas diferenças ortográficas do sufixo número-pessoal da terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado —ãol em situação tônica e —amll quando átono.

Na categoria de erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, encontram-se os problemas de erros ligados pela distinção entre as regras fonológicas-categóricas e regras fonológicas variáveis (graduais e descontínuas): a aplicação das primeiras é sempre independente de fatores sociodemográfico e do contexto situacional, enquanto as da segunda, a depender de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos, podem ser aplicadas ou não. Ambas as regras categóricas e variáveis devem levar em consideração o dialeto a que o estudo se destina.

Quanto aos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, a autora classifica:

- a) Vocábulo fonológicos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal Ex.: —uquel, —levalol;
- b) Crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte Ex.: a tenção;
- c) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pretônica;
- d) Nasalização do ditongo em —muitol por assimilação progressiva.

No que tange aos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, é importante destacar que erros funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, e, também, como marcadores de registros entre falantes na língua culta, ocorrendo de modo frequente em situações menos monitoradas:

- a) Despalatalização das sonoras palatais (lateral e nasal) Ex.: carinhoso >> cariosu;

- b) Monotongação de ditongos decrescentes Ex.: beira >> bera;
- c) Desnasalização das vogais átonas finais Ex.: homem homi;
- d) Assimilação e degeminação do /nd/: /nd >> nn>> n/ Ex.: mostrando >> mostranu;
- e) Queda do /r/ final nas formas verbais Ex.: trabalhar >> trabalha / trabalhá;
- f) Supressão de morfemas flexionais Ex.: —os amigoll, —meus brinquedoll.

Os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas compreendem aos erros decorrentes da interferência de traços fonológicos descontínuos, que marcam as variedades de registro de falantes que estão mais sujeitas à estigmatização e ao preconceito linguístico. Consideraram-se os seguintes grupos:

- a) Semivocalização do /lh/ Ex.: velho >> veio;
- b) Epítese do /i/ após sílaba final travada Ex.: paz >> pazi;
- c) Troca do /r/ pelo /l/ Ex.: sirva >> silva;
- d) Monotongação do ditongo nasal em —muitoll >> muntu;
- e) Supressão do ditongo crescente em sílaba final. Ocorrem dois casos, com ditongo oral e nasal, respectivamente. Ex.: veio >> vei / Pedrinho >> pedriu >> pderim;
- f) Simplificação dos grupos consonantais no aclave de sílaba com a supressão da segunda consoante Ex.: dentro >>dentu;
- g) Metástase em —satisfeitoll.

Já o modelo de erros proposto por Zorzi (1998) alcança uma extensa lista de transgressões gramaticais que podem ser elencadas em:

- a) Transcrição fonética: o aluno faz uma transposição fonética da fala para a escrita, ou seja, ele escreve do jeito que fala sem adotar maiores critérios (pode trocar disse por dise ou dice – casa por caza - exame por ezame e etc. ;
- b) Uso indevido de letra: provocado pela própria arbitrariedade do sistema ortográfico. Nesse caso não há regras que delimitem o uso ou contexto de uma letra ao invés de outra e o aluno aprende a escrever corretamente em contato com modelos autorizados ou memorização, conforme afirma também Morais (1998) nos casos de relações fonográficas irregulares;
- c) Hipercorreção: decorrentes da generalização de regras pela aplicabilidade em outras palavras. Trata-se, portanto, de uma correção excessiva (família – por família; conseguiu por conseguiu);

- d) Modificação da estrutura segmental das palavras: comum entre crianças que não dominam minimamente a escrita ortográfica, esse erro ocorre por troca, supressão ou acréscimo de letras (bicicleta por biscleta ou bicicreta – barbudo por barabudo);
- e) Juntura intervocabular ou segmentação: erro decorrente da junção indevida de duas ou mais palavras em um único vocábulo. Segundo Cagliari (2009b) na nossa fala não há uma separação de palavras, a não ser pela entonação da pronúncia de cada uma delas, o que leva ao aluno a escrever todas as palavras em um vocábulo só . (eu te amo por eutiamo - já lhe deu por jalideu);
- f) Morfológica diferente: erro decorrente do desconhecimento da forma da palavra devido à variação dialetal (depois por adepois – vem por evem). Fenômeno semelhante ao da transposição fonética, entretanto o autor salienta que nesse caso refere-se à palavra como um todo, já no outro caso, são mais específicos à escrita de uma ou mais letras;
- g) Forma estranha de traçar letras: o autor salienta que não se trata de um erro ortográfico no sentido estrito, mas que a má caligrafia prejudica a compreensão do texto;
- h) Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: desconhecimento da regra de uso das letras maiúsculas e minúsculas em nomes próprios, diante de sinais de pontuação específicos, no início de períodos ou no meio do texto ou da palavra (João por joão- São Paulo por são paulo);
- i) Acentos gráficos: erros decorrentes do não uso ou mau emprego de acentos diacríticos (você por voce – rubrica por rúbrica);
- j) Sinais de pontuação: erros decorrentes do desconhecimento do uso dos sinais de pontuação para a construção do sentido. (Qual a data do seu nascimento? Por Qual a data do seu nascimento.);
- k) Problemas sintáticos: erros decorrentes do mau uso da concordância e regência verbal (nós fomos por nós foi - a gente foi por a gente fomos);
- l) É importante destacar que nesta pesquisa, devido aos sujeitos serem crianças em idade de alfabetização foi considerada que a abordagem mais assertiva é a de Morais(2009), pois o autor se dedica a pesquisar a ortografia nesse público específico. Também porque em idade de alfabetização, as crianças aprendem ortografia de forma progressiva conforme o domínio pleno da lecto-escrita.

Por outro lado, desde a primeira atividade diagnóstica foi percebido que um número significativo de crianças, por já serem plenamente alfabetizadas, buscavam compreender e

refletir desafios ortográficos mais complexos. Por esse motivo, as abordagens de Bortoloni-Ricardo(2005) e Zorzi(1998) foram também consideradas na análise.

No próximo capítulo há a descrição do caminho metodológico que foi percorrido nessa pesquisa .

4. A METODOLOGIA E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:

A arte de pesquisar consiste em um trabalho intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas adequadas para alcançar os resultados esperados. Para Minayo (2021), o projeto de pesquisa é o desfecho de várias ações e esforços que culminam numa trajetória de ações e atitudes. Nessa perspectiva, para melhor aproveitamento das ações vislumbradas neste trabalho, utilizaremos a metodologia da pesquisa-ação, por ser esse um trabalho com vistas a analisar um fenômeno e proceder com ações que visem superar ou amenizar possíveis problemas. Com base na concepção de Thiollent (2011), a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com um resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20)

Podemos compreender que, nesse tipo de pesquisa, os sujeitos-pesquisadores têm papel ativo na elaboração de ações diretamente ligadas ao problema. Neste trabalho, utilizaremos como amostragem alunos da classe regular na qual leciono. Seguindo a linha de pensamento do autor, consideramos a necessidade de haver uma ação direta entre o pesquisador e os sujeitos da situação a ser investigada.

4.1 O LÓCUS DA PESQUISA:

A Escola Municipal Antônio Gonçalves da Silva, situada no município de Feira de Santana, Bahia, é considerada uma escola de médio porte e conta com uma equipe gestora formada por 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 assistentes administrativos e não dispõe de coordenador pedagógico. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino que juntos somam aproximadamente 420 alunos matriculados em 2024. Possui um quadro de 13

professores, sendo 09 professores do quadro efetivo e 04 servidores temporários. Todos possuem especialização em suas respectivas áreas, e um é mestrando. Em relação ao espaço físico, a escola é composta por 08 salas de aula climatizadas, diretoria, secretaria escolar, sala dos professores com banheiro, cantina, 02 banheiros para alunos e um banheiro adaptado para pessoas com deficiência (PCD). Conta ainda com alguns espaços de convivência: quadra poliesportiva coberta, área com gramado sintético, uma pracinha, um refeitório (no pátio da escola) e uma biblioteca, que também acomoda os equipamentos dos laboratórios de Ciências e Matemática. As imagens a seguir são registros de alguns ambientes dessa escola.

Figura : Fachada principal



Fonte: A autora

Figura 2 : Área recreativa : Praça da Alegria



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Para este trabalho, selecionamos uma amostra de 25 alunos, com uma faixa etária entre 7 e 9 anos de idade, sendo 17 meninos e 8 meninas, de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, no turno matutino, da Escola Municipal Antônio Gonçalves da Silva, em Feira de Santana-Ba. Segundo levantamento feito por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, estes alunos vivem em bairros vizinhos à escola e são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. Todos os alunos da turma já estudavam na escola desde o ano anterior. Dentre este quantitativo, metade da classe já possui garantida a competência linguística de decodificar palavras, frases e pequenos textos com compreensão. Portanto, alguns alunos são alfabetizados e já constroem hipóteses acerca da escrita ortográfica, enquanto outra parcela de alunos da sala ainda se encontra no processo de aquisição da leitura e escrita.

De modo geral, as crianças são colaborativas, apresentam boa frequência escolar e demonstram interesse em atividades diversificadas em sala de aula.

4.3 ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Apesar de nossa proposta ter o objetivo de subsidiar os alunos em suas percepções ortográficas, essa proposição se associou ao texto literário, a fim de que os alunos possam estabelecer relações de significado entre a linguagem literária e o seu processo de alfabetização concomitante ao da aprendizagem da ortografia. Por esse motivo, a nossa proposta foi dividida em uma primeira atividade diagnóstica com o intuito de traçar um plano de intervenção segundo os desafios ortográficos mais pontuais apresentados pela turma. Posteriormente, foi desenvolvido um projeto de intervenção com livros paradidáticos da autora Ruth Rocha. Maiores detalhes acerca dos primeiros resultados no teste diagnóstico e da proposta de intervenção serão expressos nas seções a seguir.

4.3.1 Relato da atividade diagnóstica inicial

Em 28 de Março de 2024, iniciei a aula explicando aos alunos que faríamos uma atividade diagnóstica sobre uma pesquisa que desenvolveria com eles. Apresentei-me, então, como estudante (do curso do Mestrado), e imediatamente essa informação causou certa euforia no grupo. Expliquei que a atividade consistiria em verificar o conhecimento ortográfico deles. Explanei, em linhas gerais, o objetivo da atividade abordando a importância da normatização da língua escrita. Provoquei o grupo com o seguinte questionamento: Vocês já pensaram o porquê que —casal se escreve com —S e não com —Z? Avidamente um dos alunos respondeu: —É porque o certo é com —S, pról. Insisti na pergunta: —Mas nesta palavra, o —S não tem o mesmo som que o —Z? Então, ficaram reflexivos e alguém disse:— por que é então, professora? Expliquei que se tratava de uma —regra ortográfica e que seria esse assunto que abordaríamos no decorrer da pesquisa. Durante as orientações preliminares à atividade, os estudantes demonstraram entusiasmo e ouviram com atenção.

Antes de iniciarmos o ditado de palavras, expliquei aos alunos que ter bom conhecimento ortográfico lhes permitiria ler e escrever textos diversos com mais clareza, dando-lhes condições melhores de se comunicarem com eficiência. Dito isso, apresentei às crianças a fábula —A Cigarra e a Formiga, de Esopo. Alguns alunos disseram já ter ouvido/lido essa fábula, todavia, participaram desse momento com o mesmo interesse dos

demais.

Disponibilizei alguns livretos impressos para alguns alunos que se reuniram em quartetos para uma prévia leitura, haja vista que algumas crianças da classe já estão alfabetizadas e são capazes de ler com autonomia. Prossegui fazendo a leitura da fábula para toda a turma e propus um momento de roda de conversa sobre o texto. Perguntei às crianças sobre as características do texto em relação a outros gêneros que eles já haviam estudado em sala de aula: poema, contos, receitas, histórias em quadrinhos e etc. Um dos alunos, então, disse que pareciam os contos porque —conta uma história. Pedi a eles que identificassem os personagens da fábula e todos responderam de forma correta: a —cigarra e a formiga. Sobre a moral da história (DEVEMOS TRABALHAR NO TEMPO CERTO, PARA QUE NÃO NOS FALTE COM O QUE VIVER NO FUTURO). Perguntei aos alunos sobre o entendimento deles a respeito desse ensinamento. As crianças responderam que: —para se dar bem no futuro é preciso fazer tudo agora; —quem faz as coisas certas vai dar tudo certo; —não pode ser preguiçoso para não se dar mal, dentre outras respostas. Prosseguimos, então, com o ditado e expliquei que a atividade seria dividida em blocos/categorias de palavras e que deveriam registrar cada palavra no espaço destinado para tal. As palavras selecionadas para o ditado foram retiradas do texto —A cigarra e a formiga, mencionado anteriormente.

Ao passo que o ditado foi sendo feito, as crianças manifestavam-se espontaneamente e alegremente por acreditar saber —escrever certo. Vale ressaltar que durante toda a aplicação do ditado, deixei claro para os alunos que eles não deveriam se sentir cobrados a acertar, pois o intuito da atividade e da pesquisa é o de auxiliá-los na aquisição das normas ortográficas da língua escrita e não supervalorizar a ocorrência de erros na atividade proposta.

A análise foi feita considerando apenas a natureza do emprego incorreto de letras e dígrafos de cada categoria/bloco de palavras, conforme expresso em cada uma destas categorias, não sendo considerado, para fins desta diagnose, erros de outras natureza. Entendendo que o público alvo da pesquisa é o de crianças em fase de aquisição da alfabetização e da ortografia, houve, em certa medida, cautela na escolha das dificuldades ortográficas cobradas na atividade.

Participaram do diagnóstico inicial 22 crianças que estavam presentes na data da aplicação do teste. Vale frisar que havia, até o presente momento, 26 alunos matriculados na turma de uma faixa etária entre 7 e 9 anos. Os resultados do teste serão expressos nos quadros a seguir:

CATEGORIA 1 - PALAVRAS COM R/RR

PALAVRA	ERROS	ACERTOS
FORMIGA	7	15
PREOCUPAR	11	11
ESBARRANDO	20	2
CARREGAR	20	2
VERÃO	7	15
FUTURO	5	17
INVERNO	5	17
TRABALHAR	12	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa categoria, os alunos foram avaliados sobre desafios ortográficos de natureza regular direta e regular contextual, analisando a escrita de palavras em que a letra R poderia ocorrer com —R| ou —RR| representadas pelos fonemas [r̃] [r].

Na grafia de palavras com o R na posição final da sílaba, houve predominância da ausência do emprego do R. Foram comuns registros como —fomigal, houve também registros como —preocupa/prelcupal, —pecupal, —pequpal, ||trabaia/tabaiial, —carega/carregal. Essas ocorrências são descritas por Zorzi (1998) como modificação da estrutura segmental da palavra na supressão de letras. Bortoloni-Ricardo (2005) também aponta para a supressão do R em posição final em vocábulos polissilábicos.

Na grafia de palavras em que é necessário o uso do dígrafo RR para a marcação de uma regra contextual, os números revelam que houve um padrão de erros e isso se deu ao conhecimento, ainda restrito, dos alunos em relação à regra dessas palavras. As maiores ocorrências foram em relação à escrita dos vocábulos com apenas um R: —carega/caregar||, —esbarano/esbarandol|. Além do desconhecimento da regra exigida pela normativa, presume-se que a motivação desses registros se dá pelo emprego da escrita alfabética, que segundo Zorzi (1998) se dá devido ao uso indevido (supressão de letra dígrafo) por apoio na escrita alfabética restrita à correspondência fonema-grafema.

CATEGORIA 2 – PALAVRAS COM G / GU

PALAVRA	ERROS	ACERTOS
GENTE	6	16
FORMIGUINHA	19	3
SUGESTÃO	9	13
SEGUINTE	19	3
GELADO	5	17
GUARDAR	13	9
AMIGA	2	20

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa categoria, os alunos foram avaliados sobre desafios ortográficos de natureza regular direta e regular contextual e correspondências irregulares, analisando a escrita de palavras em que na letra G e no dígrafo GU encontrado os fonemas [g^w], [g] e [ʒ], e do dígrafo GU quando encontrado o fonema [g], respectivamente.

Na grafia de palavras cujo a letra representa o fonema [g], a maioria considerável das crianças registraram de forma correta. Na grafia das palavras em que a letra G representa o fonema [ʒ], a maioria dos estudantes registraram acertos, havendo ocorrências de erros na grafia das palavras GENTE como —jetil, —retil —gututil ,e, em alguns casos de crianças ainda não alfabetizadas, o empregos de apenas algumas letras para representar as sílabas da palavra.

Na grafia de palavras em que o dígrafo GU representa o fonema [g], houve maior incidência de erros nos registros escritos dos estudantes. Para a palavra FORMIGUINHA tiveram escritas como —formigilal, —formigenhal, —formiginhal —formigia|. Para a palavra SEGUINTE foi verificado —cegiti/ cegintil, —cegetel, —cequitel, —cequistil dentre outros.

Nesse bloco/categoria de palavras é possível observar que o fato da consoante G ser uma letra que representa dois fonemas ([g] e [ʒ]), implicou em um desafio maior para os estudantes por ser necessário memorizar as regras contextuais do seu uso.

CATEGORIA 3 – PALAVRAS COM S, C, SS, Ç

PALAVRA	ERROS	ACERTOS
ESSE	21	1
DIVERSÃO	19	3
PRECISO	19	3
PASSEANDO	20	2
PESADA	10	12
ENCANTADO	11	11
APARECEU	14	8
COMEÇOU	18	4
DELICIOSA	17	5
CANTAR	8	14

Fonte: Elaborado pela autora

No grupo de palavras em que se concentram maiores dificuldades ortográficas, observa-se que o uso do SS, Ç e do C como fonema [s], é predominante, apesar de haver regras regulares contextuais. Essas ocorrências podem ser explicadas pelo desconhecimento do uso de tais regras. Na análise foi observado grafias de ESSE como —esell —esl —esil —esscel —ecisil —secil; PASSEANDO como —paseandoll —paceadoll —paceldoll, —pacenoll; COMEÇOU como —comeso/comesoull _comcoll. Em PRECISO como —precisoll —presisoll, psizo, e PESADA como —pecadall, pezada,pzada etc . Em DIVERSÃO , em razão do fonema [s] poder ser representado por várias consoantes e pelo dígrafo SS, houve registro da referida palavra de variadas escritas: — divesão/devesãooll, —diveção/deveçãooll, —divessãooll, —tevecãnooll etc.

Conforme informado na seção do perfil da turma, há uma considerável diferença no status de alfabetização da turma, pois se de um lado encontramos alunos alfabetizados, um número expressivo ainda não domina plenamente as habilidades da lecto-escrita. Esse fato foi claramente examinado na análise dos erros cometidos no teste diagnóstico. Enquanto alunos já alfabetizados tiveram menos dificuldades em escrever palavras de forma correta (tendo ocorrido maiores registro de erros em palavras de correspondências irregulares), alunos não alfabetizados apresentaram dificuldades em grafar palavras até mesmo com regularidades diretas, entendidas na proposta de Morais (2009) como de menores dificuldades ortográficas.

Esses reflexos reforçaram a intenção em propiciar, com a proposta de intervenção, situações em que os alunos pudessem refletir e avaliar suas hipóteses acerca do sistema alfabético e do conhecimento ortográfico para que assim pudessem evoluir progressivamente e peculiarmente em seus estágios em direção ao pleno domínio da língua escrita. Desse modo, a proposta de intervenção foi elaborada de forma a atender a estes dois grupos heterogêneos encontrados na turma.

4.3.2 Proposta de intervenção pedagógica: Construindo Saberes com Ruth Rocha: uma proposta de intervenção ortográfica com livros paradidáticos.

Aqui se encontra as etapas da proposta de intervenção pedagógica. Inicialmente, as atividades se referem à familiarização dos alunos com a obra literária da autora Ruth Rocha (O Menino que Aprendeu a Ver, De Hora em Hora e Marcelo, Marmelo, Martelo), grande expoente do gênero literário infantil.

Para desenvolvermos as ações dessa intervenção pedagógica, selecionamos três livros paradidáticos da referida autora. A escolha em desenvolver o projeto com os livros paradidáticos se explica por entender o quanto é importante desenvolver o gosto pela leitura literária, além de que esse instrumento didático tem a função de desenvolver temáticas e valores de forma mais incisiva como respeito, amizade, altruísmo, honestidade, além de abordar, de forma mais específica, temáticas transversais como educação ambiental, diversidade, inclusão, direitos humanos e etc. Para Menezes (2001), paradidáticos são importantes, pois utilizam aspectos mais lúdicos que os se apresentam no livro didático, tendo maior eficiência do ponto de vista pedagógico.

Os livros paradidáticos recebem esse nome porque são utilizados paralelamente aos materiais convencionais, como livros, cartilhas, textos didáticos utilizados na escola. E, embora, não os substituam, abordam temas que, nem sempre, os didáticos contemplam.

Posteriormente, respaldados pelos resultados revelados pela atividade diagnóstica inicial, propomos atividades em que os estudantes puderam refletir acerca da língua escrita e de suas primeiras descobertas acerca da ortografia. Vale salientar que, neste trabalho, o objetivo principal não foi apontar possíveis transgressões ortográficas como erros, uma vez que esses sujeitos se encontram em um processo complexo, mas subsidiar alunos em fase de alfabetização a refletir sobre a importância da normativa ortográfica e na escrita cada vez mais competente. Essa proposta, que foi dividida em três módulos com carga horária de aproximadamente 10 h/a cada, contou com atividades diversificadas em que os alunos

estiveram constantemente se reportando ao texto literário como forma de suporte para as suas hipóteses e registros da escrita ortográfica. Nos quadros a seguir foram descritas as etapas que foram desenvolvidas, seus objetivos, recursos e suportes:

MÓDULO 1: ROTEIRO DE ATIVIDADES	
LIVRO: O MENINO QUE APRENDEU A VER AUTOR (A): RUTH ROCHA CARGA HORÁRIA: 13h/a	
OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório linguístico e literário dos alunos através do contato com clássicos da literatura infantil. • Estimular o aprendizado da ortografia a partir de sistematização de regras. • Estimular a criação de hipóteses ortográficas, valorizando o saber do aluno. • Escrever relato autobiográfico. 	
HABILIDADES BNCC	
<p>(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).</p> <p>(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (—antes , —depois , —ontem , —hoje , —amanhã , —outro dia , —antigamente , —há muito tempo etc.), e o nível de informatividade necessário.</p>	
TRILHAR METODOLÓGICO:	
<p>1º ENCONTRO</p> <p>Objeto de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de elementos pré- 	Tempo estimado: 3h/a

<p>textuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autobiografia • Mapeamento de hipóteses ortográficas 	
<p>Livro paradidático O Menino que Aprendeu a Ver- Ruth Rocha, caderno de registro com as atividades propostas, recursos de áudio e vídeo, vídeo produzido abordando a biografia da autora.</p>	<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados quanto à participação com seus respectivos relatos e produzirão um pequeno relato autobiográfico juntamente com o preenchimento da ficha de elementos pré-textuais.</p>
<p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer a abertura do Projeto Literário entregando aos alunos a pasta com os materiais a serem utilizados no projeto. • Encaminhar os alunos para assistirem ao vídeo: RUTH ROCHA: a criadora do Marcelo! SÉRIE GRANDES AUTORES, do Canal: Bel Coimbra – Literatura Infantil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aMQde9tW0c0. Acesso em 03.09.2024 • Após, solicitar que as crianças relatem fatos importantes da sua vida. • Instigar os alunos a relatarem os fatos mais importantes abordados no vídeo sobre a autora. <p>2º Momento: Apreciação dos elementos pré-textuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o livro —O Menino que Aprendeu a Verl. • Entregar o Caderno de Registros, contido na pasta de materiais, para que realizem uma atividade impressa que deverá ser preenchida com os dados: TÍTULO, AUTOR (A), ILUSTRADOR(A) e com a provocação : PELO TÍTULO E PELAS ILUSTRAÇÕES , O QUE VOCÊ ACHA QUE O MENINO APRENDEU A VER? 	

<ul style="list-style-type: none"> ● Socializar as respostas dos alunos, ouvindo o relato de cada um sobre cada uma de suas percepções preliminares acerca do livro. ● Orientar os alunos a realizarem a atividade proposta no Caderno de Registros para a elaboração de relato autobiográfico sobre fatos importantes da vida. 	
<p>2º ENCONTRO</p> <p>Objeto de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contação de história ● Compreensão do texto 	<p>Tempo estimado: 3h/a</p>
<p>Recursos: Livro paradidático, caderno de registros, vendas de olhos em material TNT.</p>	<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados quanto à participação e a realização das atividades propostas.</p>
<p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>1º Momento: Contação de história e atividade de compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Preparação: Fazendo alusão ao título, vendar os olhos dos alunos para que se sintam como —meninos que não podem ver. ● Iniciar a contação da história com as crianças de olhos fechados e, em certo momento, pedir que tirem as vendas. ● Ao concluir, pedir relatem o sobre o mais gostaram da história. Provocar os alunos com indagações sobre suas próprias realidades enquanto alunos que estão aprendendo a —ver o mundo (ler). <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar a atividade de compreensão do texto proposto. 	
<p>3º ENCONTRO:</p> <p>Usos da língua: Os sons do C</p>	<p>Tempo estimado: 3h/a</p>

Objeto de conhecimento: Os sons do C	
Recursos: Livro paradidático; cadernos de registros	Avaliação: Os alunos serão avaliados conforme o registro.
<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Distribuir o livro —O Menino que Aprendeu a Ver, da pasta de materiais do projeto. ● Pedir que selecionem e registrem, no espaço apropriado da atividade proposta , o máximo de palavras com letra C inicial ou em sílabas mediais e finais , que encontrem, na atividade do Caderno de Registros. Possíveis descobertas serão:COISAS, COLÉGIO, CIMA, CARTAZES, CADA, CEDO, COMO, CHEGOU, CRIANÇAS, COLORIDOS, CAIXA, COÇOU, ACONTECENDO, PACOTES, DOCE, e etc. . ● Em seguida, na própria atividade, os alunos deverão separar as palavras selecionadas conforme o som do C encontrado em cada palavra. 	
<p>4º ENCONTRO:</p> <p>Objeto de conhecimento: Descobrir novas palavras (Sons do C).</p>	Tempo estimado: 2h/a
Recursos: Cartolina, revistas de corte, tesoura, cola, caderno de registro.	Avaliação: Os alunos serão avaliados pela capacidade de descobrir novas palavras com os diferentes sons dos C.
<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os alunos deverão ler e analisar as palavras encontradas no livro O Menino que Aprendeu a Ver e registradas no Caderno de Registros na atividade da aula anterior. 	

<p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos deverão criar duas listagens com novas palavras com a escrita do C com de S e com o som de K. Pesquisar essas palavras em revistas e colar numa cartolina. Por exemplo, pesquisar cinco palavras em que encontramos a pronúncia com C, tal como em: COLORIDO e como em ACONTECENDO (palavras do texto). Em seguida, a professora irá proceder fazendo a leitura das palavras enfatizando o som de C e questionando aos alunos sobre qual tipo de som do C que é percebido. 	
<p>5º ENCONTRO: Jogo ortográfico —Cl ou —QUI?</p> <p>Objeto do conhecimento: Reconhecimento de palavras que tem o som de K diante de vogais.</p>	<p>Tempo estimado: 2h/a</p>
<p>Recursos: 26 fichas de figuras, sendo 13 começadas por C e 13 começadas por Qu, ou que tenham Qu na palavra.</p>	<p>Avaliação: Compreensão das regras do jogo.</p>
<p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inicialmente, reler o livro —O Menino que Aprendeu a Ver!, retomando com os alunos, as palavras registradas no caderno sobre os sons do C. Espera-se que os estudantes já sejam capazes de relatar que diante das vogais A, O e U, o C tem o som de K e que diante das vogais E e I, tem o som de S. Após esse momento, pedir que releiam o trecho em seus respectivos livros: <p>—João vivia espantado... Que mundo mais engraçado! Quanta coisa que há no mundo! Há coisas que a gente entende...</p>	

E coisas que a gente não entende!! (...)

Em cada rua, na esquina, uma placa pequenina. João quis saber:

- O que é aquela placa, mãe? Todas as esquinas têm.
- É o nome da rua, filho. (...)
- Repetir algumas vezes o trecho em destaque até que os alunos possam reproduzir oralmente e sejam capazes de relatar: Quais são as palavras em que pudemos observar um som de K? Possíveis respostas: que, quanta, coisa, aquela, esquina, placa.
- Perguntar aos alunos: quais as letras que podem representar o mesmo som do K?
- Pedir que circulem a letra que vem logo após a letra Q nessas palavras.
- Compreensão da regra: O que foi descoberto sobre o uso do QU/C? Fazer registro na folha de atividade.

2º Momento:

- Após a sistematização das regras, orientar os alunos com o jogo

6º ENCONTRO:

Objeto de conhecimento: Usos do G/GU

Tempo estimado: 3h/a

Recursos: Livro —O menino que aprendeu a ver l, atividade no caderno de registros, lápis.

Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo desempenho na atividade escrita.

ortográfico.

Regras:

1. O (a) professor (a): distribui as fichas plastificadas com as figuras viradas para baixo.
2. Em duplas, os jogadores/as tiram par ou ímpar para decidir quem inicia a partida.
A pessoa que vencer escolhe se vai procurar figuras com C ou QU durante o jogo.
3. O primeiro jogador vira duas cartas que devem iniciar maneira: C ou QU

4. . Se formar um par de cartas iniciadas com a(s) letra(s) definidas anteriormente colega ou equipe oponente repete o mesmo procedimento.
5. Quem primeiramente pegar as 8 fichas, formando 4 pares, vence o jogo.

MÓDULO 2: ROTEIRO DE ATIVIDADES

LIVRO: Marcelo, Martelo, Marmelo e outras histórias.

AUTOR (A): RUTH ROCHA

CARGA HORÁRIA: 9 h/a

OBJETIVOS:

- Favorecer a ampliação do vocabulário
- Favorecer o desenvolvimento da leitura e interpretação de texto Promover o acesso dos alunos a clássicos da literatura infantil
- Expressar a criatividade e as noções de consciência fonológica na criação de novas rimas.
- Favorecer a compreensão do sistema alfabético
- Estimular o uso do dicionário enquanto modelo autorizado de escrita ortográfica.

HABILIDADES BNCC

(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

TRILHAR METODOLÓGICO:

7º ENCONTRO:

Objeto do conhecimento:

- Apreciação dos elementos pré textuais do livro.
- Leitura e compreensão do texto.

Tempo estimado: 3h/a

<p>Recursos: Livro Marcelo, Marmelo, Martelo.</p>	<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados pela participação nas atividades propostas e compreensão do texto.</p>
<p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>1º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Iniciar o encontro perguntando aos alunos se eles conhecem algum Marcelo? Ou então: O nome Marcelo rima com o quê? ● Sugerir aos alunos que criem duas rimas com os seus próprios nomes. <p>2º Momento: Apresentação do livro —Marcelo, Marmelo, Martelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Orientar as crianças a observarem a capa do livro, suas ilustrações e a autoria. ● Fazer a contação da história, mostrando com imagens impressas as palavras que são —inventadas pelas ideias do menino Marcelo na história. Nesse momento, sugerir que as crianças possam inventar e dizer nomes que julgariam mais apropriados para os objetos e coisas apresentadas na história. ● Orientar os alunos na realização da atividade de compreensão do texto 	
<p>8º ENCONTRO</p> <p>Objeto do conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exploração de palavras do texto. ● Compreensão do texto. 	<p>Tempo estimado: 3h/a</p>
<p>Recursos: Livro —Marcelo, Marmelo, Martelo, imagens impressas.</p>	<p>Avaliação: Leitura e compreensão do texto.</p>
<p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>1º Momento:</p> <p>Exploração das palavras do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dividir a turma em cinco grupos; ● Pedir que cada um retire da pasta de materiais do projeto o livro —Marcelo, Martelo, Marmelo; 	

<ul style="list-style-type: none"> • Prosseguir pedindo que procurem palavras em que apareça o R em diferentes posições nas sílabas e o RR. <p>2º Momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir das palavras selecionadas pelas crianças na atividade anterior, selecionar algumas palavras e chamar a atenção para contextos de aparecimento do R /RR nas palavras; 	
<p>9º ENCONTRO</p> <p>Objeto de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso do R/RR • Sistematização e registro da regra ortográfica. 	<p>Tempo estimado: 3h/a</p>
<p>Recursos: Caderno de Registros, cartaz de nomes (para as palavras).</p>	<p>Avaliação: Os alunos serão avaliados pelo desempenho no jogo online e sobre a compreensão das regras do R/RR.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Fixar um quadro (na parede e no caderno de registro) de figuras e seus respectivos nomes. Sugestão de figuras e palavras: REDE, CARRO, BARATA, CARTA E PREGO. • Fazer a leitura das palavras encontradas na atividade anterior, classificando-as de acordo com o contexto de aparecimento do R/RR. <p>Identificação dos sons do R/RR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir aos alunos que pronunciem as palavras da primeira coluna prestando atenção que nessa posição o R inicial é pronunciado de forma mais forte. • Orientar que os alunos prossigam com a mesma análise na coluna posterior do RR. • Fazer alguns questionamentos: o RR aparece no final? No início? Dentre quais letras há a ocorrência do RR nas palavras? Ele é pronunciado forte ou fraco? • Pedir aos alunos que pintem as letras que estão antes e depois do R/RR nas duas colunas. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Prosseguir com a análise de palavras escritas com R entre vogais. • Fazer novos questionamentos: O som do R na palavra —baratal é o mesmo que o da palavra —carroll? Qual a diferença? A palavra —carroll poderia ser escrita com um R? Por quê? O R em —baratal tem o mesmo som na palavra —redel? Por quê? • Fazer mais questionamentos que sejam pertinente à reflexão dos alunos acerca das regras de emprego do R/RR. 	
<p>10º ENCONTRO</p> <p>Objeto do conhecimento: Estudo da ortografia R/RR (Jogo ortográfico online).</p>	<p>Tempo estimado: 3h/a</p>
<p>Recursos: 26 Chromebooks</p>	<p>Avaliação: Desempenho no jogo.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º Momento:</p> <p>Aplicação do jogo online</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora irá preparar previamente, no site Wordwall, um jogo ortográfico com os contextos de aparecimento do R/RR. • Auxiliar os alunos no manuseio do jogo. • Fazer o acompanhamento do desempenho dos alunos e registrar as principais dificuldades que poderão se apresentar. <p>2º Momento :</p> <p>Sistematização das regras do uso do R/RR.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com o auxílio da professora, cada aluno deverá registrar no caderno as descobertas feitas em cada umas das ocorrências de aparecimento do R/RR • Consultar o caderno sempre que tiverem dúvidas quanto ao uso do R/RR. 	

MÓDULO 3: ROTEIRO DE ATIVIDADES	
LIVRO: MARCELO DE HORA EM HORA AUTOR (A): RUTH ROCHA CARGA HORÁRIA: 9h/a	
OBJETIVOS:	
Promover o letramento literário por meio de atividades de leitura e compreensão de texto; Estimular noções de tempo cronológico; Desenvolver noções de organização do tempo por meio da rotina; Observar e comparar a escrita das palavras – ortografia; Analisar o uso das letras S, SS, C e Ç, identificando as regularidades e irregularidades presentes nesse grupo.	
HABILIDADES BNCC	
(EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo. (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	
TRILHAR METODOLÓGICO:	
11º ENCONTRO: Objeto do conhecimento: Contação de história — Livro De hora em hora.	Tempo estimado: 3h/a
Recursos: Livro paradidático De hora em hora, 25 relógios impressos em papel, relógio digital, relógio análogo de parede.	Avaliação: Os alunos serão avaliados segundo a participação nas atividades propostas.
PROCEDIMENTOS:	
1º Momento: <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir aos alunos que fechem os olhos e façam a experiência de silenciar por 1 segundo, por 1 minuto, por 5 minutos, para que possam compreender na prática a duração de cada unidade de tempo. 	

- Fazer algumas perguntas com a turma, em círculo:

Que horas você toma café? Que horas você almoça?

Que horas toma banho? Que horas você dorme?

2º Momento:

Contação de história

- Como atividade prévia, entregar aos alunos um relógio impresso na cartolina para que pintem, montem e manuseiem os ponteiros.
- Ao iniciar a contação, dispor todos os alunos em roda na sala.
- Mostrar para cada criança como mexer nos ponteiros das horas e dos minutos.
- Orientar as crianças na manipulação dos ponteiros.
- Rer as páginas do livro. À medida que for relendo trecho por trecho da história, cada criança mexe os ponteiros do relógio de acordo com a passagem que está sendo lida.
- Indagar aos alunos: já repararam que o relógio de ponteiros é todo riscadinho entre um número e outro? Explicar que um minuto é o tempo que o ponteiro grande do relógio leva para ir de um risquinho até o outro.

12º ENCONTRO:

Objeto de conhecimento:

Atividade de leitura e compreensão

Tempo estimado: 3h/a

Recursos: Livro paradidático De Hora em Hora.

Avaliação: Os alunos serão avaliados a partir da participação e colaboração nas atividades propostas

PROCEDIMENTOS:

1º Momento:

- Atividade prévia: Iniciar a aula salientando que o calendário é outro instrumento de medida de tempo, no qual nos permite organizar nossas tarefas ao longo dos dias.
- Desafiar os alunos a dizerem o nome do terceiro mês do ano: MARÇO.
- Partindo do nome do personagem principal, MARCELO, expor na lousa um cartaz com o nome em letras grandes.

- Pedir aos alunos que pronunciem as duas palavras em voz alta.
- Comparar o nome do personagem ao nome do mês. Em que se parecem? Em que são diferentes?

2º momento: Sistematizando a regra

Pesquisa em revistas:

- Dividir a sala em grupos onde pesquisarão palavras com a letra C que possuam o som de S e outro grupo em que pesquisarão palavras com o Ç (cê cedilhado).
- Pedir aos alunos que façam o registro das palavras encontradas no quadro e no caderno de registros.
- Com o grupo que pesquisou o C sem cedilha, pedir aos alunos que leiam as palavras encontradas e selecionem somente aquelas em que o C tem valor sonoro de S e reservar as demais palavras para possíveis consultas posteriores.
- Partindo dos nomes MARCELO E MARÇO, o que foi compreendido quanto ao uso do C/Ç?
- Questionamento: Porque não encontramos palavras escrita com Ç inicial? Porque não existe Ç diante das vogais E e I?
- Fazer o registro na folha de atividades.

13º ENCONTRO:

Objeto de conhecimento:

Confecção do livreto.

Tempo estimado: 3h/a

Recursos: Livro paradidático De Hora em Hora, folha de atividades, lápis de cor, canetinha hidrocor, régua.

Avaliação: Os alunos serão avaliados por meio da participação e colaboração nas atividades propostas

PROCEDIMENTOS:

- Confecção do livreto

1º momento:

- Dividir a classe em três grupos de trabalho;
- Explicar a proposta da construção de uma paródia, a partir da obra da autora Ruth Rocha;
- Auxiliar os estudantes na organização da escrita e ilustrações.

2º Momento:

Etapa da correção ortográfica

- Fazer a leitura do texto produzido; Identificar desvios ortográficos;
- Fazer registro dos desvios ortográficos na lousa;
- Promover reflexões acerca dos desvios ortográficos registrados.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O início da aplicação do Projeto de Leitura intitulado Construindo Saberes com Ruth Rocha foi marcado por muitas expectativas dos alunos. A princípio as crianças foram apresentadas a autora Ruth Rocha através de um breve vídeo. Apresentei algumas das obras da autora que já havia na escola, como o Reizinho Mandão, Bom Dia Todas as Cores, o Livro de Fábulas. Apesar de haver esse pequeno acervo particular dessa autora, os alunos disseram não conhecê-la.

Procedemos para a sala do auditório para que os alunos pudessem assistir ao vídeo RUTH ROCHA: a criadora do Marcelo! | SÉRIE GRANDES AUTORES, do canal Bel Coimbra -- Literatura infantil. Os alunos assistiram ao vídeo de forma atenta e ficaram admirados pelo conteúdo do vídeo que abordava uma breve trajetória da vida pessoal e profissional da autora. Um dos pontos que mais chamou a atenção foi saber que essa autora é uma contemporânea e que ainda está viva e tem mais de 120 livros infantis publicados. Inclusive, relatei que alguns livros datam dos anos 1970 e ainda hoje são referenciais de literatura infantil para muitas gerações pelo Brasil e pelo mundo.



Auditório da escola Fonte: A autora

De volta à sala de aula procedemos com a entrega da pasta de materiais que cada aluno recebeu, contendo: um caderno grande para registros, um lápis e uma borracha, três livros da autora Ruth Rocha impressos coloridos (De Hora em Hora, Marcelo, Marmelo, Martelo e O menino Que Aprendeu a Ver).

Nesse momento as crianças ficaram muito felizes e criaram diversas expectativas sobre os livros e já desejavam ler naquele mesmo momento. Entretanto, fui explicando que

nosso projeto se desenvolveria por etapas e que nessa jornada literária eles iriam apreciar as obras em três módulos de tarefas e que cada livro seria trabalhado em seu respectivo módulo.

Após uma breve conversa sobre o vídeo e sobre a biografia da autora, entreguei aos alunos a primeira atividade a ser desenvolvida com o livro —O Menino que Aprendeu a Verl.

As crianças ficaram afoitas e desejavam ler o livro imediatamente, mas orientei que faríamos, primeiramente, apreciação dos elementos trazidos na capa do livro como as ilustrações, o nome da autoria, o ilustrador e o ano de publicação. Todas elas tiveram facilidade em observar e registrar essas informações. Mas a última questão trazia consigo um questionamento que promoveu variadas reflexões: em sua opinião, o que o menino aprendeu a ver?

A princípio, eles não compreenderam o sentido da pergunta, respondiam que esse menino era (biologicamente) cego, ficaram ainda mais afoitos para ler a história e descobrir o mistério do menino que aprendeu a ver. Uma criança falou que ele não enxergava o mundo colorido, outra criança disse que ele era autista e —enxergava tudo diferentel. Cada um, dentro da sua própria imaginação pensava o que ocorria ao menino que não sabia ver. Registraram em desenho

s as
suas
hipótese
s.

Ficha do livro

Nome do livro :	O MENINO QUE APRENDEU A VER
Autoria:	RUTH ROCHA
Ilustrações:	WALTER ONO
• : Pelo título e pelas ilustrações, o que você acha que o menino aprendeu a ver?	ELA ERA CEGO E VOLTOL- A VER
Registre em desenho, no espaço abaixo, a sua resposta:	

nome:

a

autora

Ficha do livro

Nome do livro : O MENINO QUE APRENDEU A VER
Autoria: RUTH ROCHA
Ilustrações: WALTER ONO
<ul style="list-style-type: none"> • : Pelo título e pelas ilustrações, o que você acha que o menino aprendeu a ver? EU ACHO QUE ELE É AUTISTA
Registre em desenho, no espaço abaixo, a sua resposta:


Foto: Atividade preliminar produzida pelos estudantes

Fonte: a autora

Posteriormente retomando fatos da vida e da trajetória profissional da escritora Ruth Rocha, foi proposto aos alunos escreverem sobre suas próprias vidas, numa atividade intitulada de autobiografia. As crianças, a princípio tiveram alguma dificuldade em organizar as ideias de forma escrita. Mas ao intervir, explicando quais eram as informações mais importantes deveriam estar contidas no relato, pude contribuir para que as crianças pudessem escrever com maior riqueza de detalhes as suas ideias. Nesse tipo de atividade podemos explorar nos alunos a capacidade de relatar fatos sobre si mesmo, lançando sobre as linhas as suas experiências mais significativas, seus sonhos, suas conquistas. Nessa proposta, alcançamos bons resultados com a escrita de algumas crianças que narraram suas vivências de forma muito peculiar como exposto nas fotos a seguir.

Relato autobiográfico

Hoje conhecemos um pouco da vida e da obra da escritora Ruth Rocha. Agora é a sua vez! Faça um breve relato sobre você. Você pode começar se apresentando, falando sobre as coisas que gosta de fazer, sobre os acontecimentos mais marcantes da sua vida até aqui e sobre os seus sonhos para o futuro.

OI MEU NOME É LUCAS. EU GOSTO DE COMER
 HAMBURGUÊ E GOSTO DE JOGAR BOLA
 E GOSTO DE FICAR COM MINHA MÃE E
 GOSTO DE BRINCAR DE ARMINHA
 E GOSTARIA DE FICAR COM
 MINHA MÃE E GOSTARIA DE GANHAR
 50 PACOTINHOS DE FIGURINHA DA COPA
 MEU DIA MARQUANTE É QUANDO
 EU FUI EM COITÉ O NOME DA
 MINHA MÃE É JOSICLEIDE DA SILVA
 OLIVEIRA SEXTA FEIRA EU VOLO
 PARA O MORRO DO CHAPÉU E VOU
 VISITAR O PAI DA MÃE DO GOSTO DA
 MEU PAI É DA MINHA MÃE GOSTO
 DA MÃE A VOIS E GOSTO DE ISCREVER
 QUE QUERO SER ISCRITOR E PULICIAL

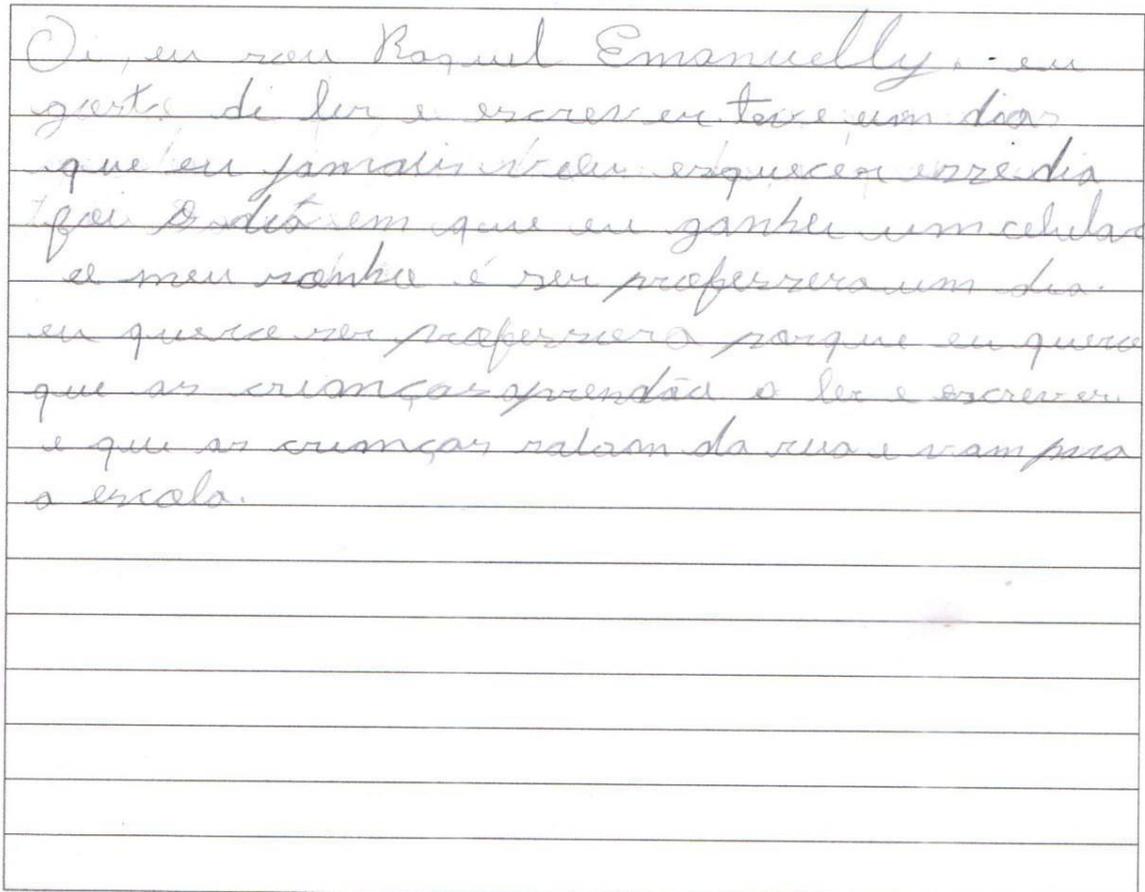
Foto: Relato do aluno

Fonte: a autora Transcrição.

Oi meu nome é Lucas eu gosto de comer hamburgue e gosto de jogar bola e gosto de fica com minha mãe e gosto de brincar de arminha e gostaria de ficar com minha mãe e gostaria de ganhar 50 pacotinhos de figurinhas da copa. Meu dia marquante é quando eu fui em Coité o nome da minha mãe é josicleide da silva oliveira. Sexta feira eu vol para Morro do Chapéu e vou visitar meu pai. Eu gosto dos meus avois e gosto de iscrever quero ser escritor e pulicial

Relato autobiográfico

Hoje conhecemos um pouco da vida e da obra da escritora Ruth Rocha. Agora é a sua vez! Faça um breve relato sobre você. Você pode começar se apresentando, falando sobre as coisas que gosta de fazer, sobre os acontecimentos mais marcantes da sua vida até aqui e sobre os seus sonhos para o futuro.



Oi, eu sou Raquel Emanuelly, eu gosto de ler e escrever. teve um dia que eu jamais vou esquecer esse dia. foi o dia que ganhei um celular. o meu sonho é ser professora um dia. eu quero ser professora porque eu quero que as crianças aprendam a ler e escrever e que as crianças saiam da rua e vam para a escola.

Foto: Relato da aluna

Fonte: a autora

Transcrição:

Oi, eu sou Raquel Emanuelly, eu gosto de ler e escrever. teve um dia que eu jamais vou esquecer esse dia. foi o dia que ganhei um celular. o meu sonho é ser professora um dia. eu quero ser professora porque eu quero que as crianças aprendam a ler e escrever e que as crianças saiam da rua e vam para a escola.

Nessas atividades, enquanto mediadora, optei por dar autonomia para que as crianças escrevessem livremente, sem que houvesse nenhum monitoramento ortográfico da minha parte. Por isso, podemos observar desvios na escrita de algumas palavras. Outro fato a

observar é que as crianças, naturalmente, ainda sentem dificuldades em colocar as suas ideias no plano da escrita de forma mais sistemática e articulada, ocorrendo assim episódios de textos muito curtos ou de textos demasiadamente longos.

No terceiro encontro, enfim, tivemos a primeira leitura do livro *O Menino que Aprendeu a Ver*. A proposta do encontro foi promover a experiência dos estudantes escutarem a contação de história com uma venda em seus olhos para que se sentissem como —meninos que estão aprendendo a ver. As crianças ficaram muito atentas à escuta e ansiosas para entender os motivos que faziam do menino alguém que precisaria aprender a ver. As crianças já antecipavam as suas deduções acerca da história e, ao concluirmos, sentiram-se satisfeitas com a confirmação, pois, desde o primeiro contato com o livro foram estimulados a pensarem em diversas possibilidades.



Foto: Momento de preparação para a leitura do livro — *O Menino que Aprendeu a Ver*.
Fonte: a autora

Procedemos com a atividade de interpretação, momento este em que pudemos explorar ainda mais o texto por meio de questionamentos e reflexões diretas e indiretas. Fiz a mediação entre o texto e a mensagem trazida pelo livro promovendo uma roda de conversa; porém, os registros escritos na folha de atividades foram preenchidas conforme o entendimento e percepção de cada aluno.

Como primeiro questionamento, pedi que identificassem as personagens do livro e todos foram capazes de responder corretamente quais eram as personagens principais. Entretanto, intervi nesse momento, falando sobre os outros personagens que aparecem na história sem que haja tanta ênfase no enredo ou que não tenham falas explícitas. Pudemos, então, perceber que em uma narrativa há personagens que têm papéis mais ativos

(personagens principais) e outros personagens menos ativos (personagens secundários). Em seguida, refletimos sobre o porquê do personagem João não conseguir —ver| como as outras pessoas viam. As crianças responderam por unanimidade que era porque ele ainda não sabia ler, haja vista que eles já tinham passado por um momento prévio de discussão sobre o livro.

Buscando uma correlação direta da mensagem transmitida pelo livro, pedi que as crianças refletissem sobre a própria condição deles de aprendizes, de alunos de alfabetização que, assim como João, não compreendiam tudo à sua volta. Os alunos narraram algumas situações que se aproximavam das vivências relatadas por João. Eles diziam que —antes de saber ler, ficava perguntando tudo às pessoas|; —depois que aprendi a ler comecei até fazer o meu dever sozinho|; —queria muito aprender a ler porque não entendia as coisas|.

A experiência com essa obra revela a importância da literatura para essas crianças, pois, fomenta o pensamento crítico e desenvolve a empatia e a compreensão, onde os personagens e as situações vividas incentivam as crianças a se colocarem no lugar dos outros. Para Burlamaque, Martins e Araujo (2011), também é importante porque é capaz de alimentar e estimular a imaginação das crianças, auxiliando-as a conhecerem melhor a estrutura do seu eu, permitindo ampliar a sua visão de mundo e alargar o seus horizontes emocionais e cognitivos.

Após a apreciação dos elementos literários da obra, buscamos através dessa linguagem imergir no campo linguístico com um foco maior na ortografia. Desse modo, foi proposta a atividade de releitura de alguns trechos do livro para que pudessem selecionar algumas palavras como ponto de partida na ortografia dos sons da consoante C. No comando da atividade era solicitado que os alunos, primeiramente, selecionassem as palavras que apresentassem a letra C em sílabas inicial, medial e final, e, posteriormente, identificassem os sons em cada estrutura morfológica da palavra.

Os alunos não tiveram muitas dificuldades nessa tarefa de seleção e a cada palavra encontrada, fomos examinando o som de cada uma delas para que assim eles pudessem perceber que havia contextos comuns em que o C iria desempenhar um som ou outro e que isso também se refletia na escrita. Muito atentos, os alunos apresentaram outro contexto de ocorrências do C precedendo a consoante H questionavam sobre o som e a regra para tais ocorrências. Fui explicando que nesse outro contexto a letra C desempenhava outro som, (o da consoante X), mas que esse não era o detalhe que deveríamos nos deter naquele momento da aula.

De uma forma mais simplificada, a atividade questionava, também, aos alunos em

quais letras poderíamos observar o mesmo som encontrado na consoante K. Prontamente, responderam a consoante C e a consoante Q. Desse modo, procedi com a atividade indicando que as crianças destacassem a letra que viria após o Q naquelas palavras encontradas. A partir disso, os estudantes indicaram que era sempre a vogal U. A partir dessa premissa ortográfica, seguimos com um registro coletivo de observações dos alunos a partir do questionamento: O que foi descoberto sobre o uso do C/QU? As crianças registraram:

- As duas tem som de K;
- A letra C só tem de K quando está diante das vogais A, O e U.;
- O Q precisa estar acompanhado do U para produzir esse som.

A partir desse exercício, podemos perceber que as crianças foram oportunizadas a refletir sobre regras contextuais sem que houvesse sobre elas o pesar das excessivas cobranças ortográficas. Reiteramos a importância dessa reflexão, pois a aprendizagem da ortografia, nesse estágio de reflexão favorece uma atividade consciente sobre a representação gráfica. Para Ferreira (1979,1995), a aprendizagem das crianças não é passiva, isto quer dizer que elas transformam as aprendizagens em um objeto de conhecimento, logo, a escrita não se trata de um mero instrumento simbólico utilizado para a comunicação, mas algo a ser compreendido e, para tal, as crianças atuam da mesma maneira que fazem em relação a outros temas: buscam assimilar informações que o contexto lhes fornece.

Estudos de Moraes (1998) apontaram para uma realidade que revelam que somente na última década do século XX, alguns pesquisadores passaram a se inclinar sobre estudos mais robustos acerca da ortografia e de como promover um ensino mais reflexivo. As práticas predominantes à época versavam sobre o viés da verificação, não havendo, portanto, um ensino real das regras ortográficas.

Após a etapa de sistematização das regras ortográficas, promovendo reflexões sobre a língua escrita, propus um jogo ortográfico com o objetivo de oportunizar aos alunos exercitarem seus conhecimentos sobre as regras apresentadas nesse bloco de atividades. Para promover as aprendizagens, Moraes e Almeida (2022) salientam que:

é preciso que a professora ou professor tenham, anteriormente, verificado quais conhecimentos os alunos construirão e quais eles precisarão construir e, então, planejem atividades que envolvem os jogos, tendo clareza de objetivos e considerando os materiais, o tempo

e o espaço necessários para a vivência e a exploração dos jogos escolhidos. (MORAIS E ALMEIDA, 2022, p.38)

Nessa ocasião, extrapolamos os limites do texto-suporte e os alunos foram desafiados a empregar corretamente a ortografia em outras palavras. Esse recurso foi empregado não só pela sua perspectiva lúdica, mas também da cognitiva, pois os jogos didáticos têm uma importância não só para os professores, enquanto um recurso didático para assimilação de conteúdos mais complexos, como também por desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar, refletir, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las.



Foto: aplicação do jogo ortográfico

Fonte: a autora

Nessa atividade distribuí cards de algumas figuras: quindim, buquê, raquete, esquilo, esquimó, quiabo, quatro, quarto, quebra- cabeça, queijo, queixo, quibe e quiosque. As crianças tinham como objetivo parear corretamente as figuras de acordo com o som e escrita. Nessa tarefa, os alunos não tiveram como suporte a escrita dos nomes das figuras e precisaram refletir, tirar dúvidas e aplicar seus conhecimentos em construção e o que já foi consolidado.

Ao registrar o desempenho das crianças no jogo, foi verificado um predomínio de equívocos no emprego de associações do QUE/QUI. Essa dificuldade, que ainda persiste, foi evidenciada na atividade diagnóstica inicial, que revelou um predomínio de emprego incorreto em palavras que exigem a aplicação de regras contextuais. Apesar do avanço em seus níveis de alfabetização e desenvolvimento da escrita ao longo do ano letivo, Ferreiro (2011) alerta sobre os desafios da transição entre a fase alfabética e a fase ortográfica, visto que a identidade de som não garante de letras e nem a identidade de letras garante a identidade de sons.

De natureza ortográfica semelhante ao encontro posterior, foi proposta uma atividade sobre os usos do G/GU. Novamente os alunos retornaram ao texto do livro —O Menino que

Apreendeu a Verl do qual eles selecionaram novas palavras que apresentavam a letra G ou GU. Na primeira etapa da atividade, após a seleção de palavras, pedi às crianças que lessem em voz alta as palavras encontradas, observando em quais delas havia a ocorrência do som [ʒ] (como em gelatina) ou som [g] (como em gato/guerra). Foram encontradas as palavras: GENTE, COLÉGIO, CHEGARAM, LUGARES, LOGO, SEGUINTE, dentre outras.

Após a leitura dessas palavras, separamos em duas colunas no quadro aquelas palavras que o som do G se assemelhava ao mesmo encontrado em GENTE e as que se assemelhavam ao do G encontrado em LUGARES. As crianças responderam satisfatoriamente a essa etapa da atividade, entretanto, na etapa posterior, na qual eles deveriam escrever nomes de figuras: foguete, caranguejo, morango, preguiça, agulha, formiga, guitarra, gaiola, goiaba, brigadeiro, formigueiro e jegue, foi verificada algumas inconsistências sobre o emprego do GUE/GUI, pois houve momentos em que os alunos grafaram corretamente as palavras e em outras palavras cometeram a supressão da vogal U no dígrafo GU. Posteriormente, nos inclinamos a observar a estrutura de cada palavra, observando as letras imediatamente após G/GU, depois registramos no quadro branco algumas observações sobre as regras. A crianças pontuaram que:

- O som G diante das vogais E e I tem o mesmo som do J;
- O G para ter o som de —Guêll diante das vogais E e I, precisar estar acompanhado de G.

A partir desse momento, solicitei às crianças que dessem novos exemplos de palavras com o registro do G/GU. Elas deram exemplos:

Guilherme, Miguel, Guilhermina; Gael, Gustavo, Gabriel;

Géssica, Gerson, Gilson. Geovana;

Sobre último grupo de palavras, é válido registrar que as crianças externavam suas dúvidas sobre a forma de escrita da palavra em questão: com G ou J? Essa postura revela que não despreziosamente eles pensam na preocupação em grafar a palavra de forma correta, pois seus conhecimentos já adquiridos já admitem a concepção de que existem várias letras que podem corresponder a um som, do mesmo modo que uma letra pode corresponder a sons diversos. Zorzi (1998), afirma que:

a diminuição na frequência de erros produzidos pelas crianças pode

estar indicando que elas estão compreendendo uma característica fundamental do sistema ortográfico: uma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por várias letras. Quando isso acontece, os erros ortográficos podem estar refletindo um problema de opção, ou seja, dentre as letras possíveis para uma determinada representação, qual deve ser utilizada (ZORZI,1998,p.86)

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de que, gradativamente, as crianças vão compreendendo outra característica essencial do sistema de escrita que é a consciência de que —nem tudo se escreve do jeito que se fala, ou seja, a oralidade é um recurso, mas não a única rota norteadora da escrita.

No segundo módulo do projeto Construindo Saberes com Ruth Rocha, trabalhamos com o segundo livro escolhido da autora, *Marcelo, Marmelo, Martelo*, um dos mais conhecidos e aclamados livros da obra da autora. É um livro, que explora o universo da linguagem de uma forma criativa e divertida.

A história gira em torno de Marcelo, um menino curioso e cheio de imaginação, que se envolve em situações engraçadas e interessantes. A obra brinca com a sonoridade das palavras e estimula a reflexão sobre a linguagem e o significado das coisas, criando um mundo em que as palavras ganham vida. A autora, com leveza e simplicidade, conduz o leitor por um caminho de exploração e aprendizado. Ao apresentar esse jogo de palavras, Ruth Rocha consegue ensinar às crianças o poder da imaginação e a importância de brincar com as palavras e com o significado das coisas de maneira lúdica.

No primeiro contato com o material, as crianças ficaram atraídas imediatamente pelo título da obra, pois acharam engraçado e divertido. Então, propus aos alunos o desafio de que criassem rimas com seus próprios nomes. Nesse sentido a atividade veio a contribuir para a apropriação da consciência fonológica que, para Soares (2022), trata-se da capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre os seus segmentos sonoros: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.

Posteriormente, fizemos a apreciação do título, autoria, ilustrações e indagações acerca do assunto abordado pelo segundo livro do projeto, tal como aconteceu com o livro anterior. Iniciamos a leitura e as crianças se divertiram com a capacidade do personagem Marcelo de —criar nomes mais adequados para as coisas. Ao final da contação de história, conversamos sobre quais as personagens (principais e secundários) que aparecem na história, sobre o

ambiente que a história se passa e, por fim, sobre o que eles achavam a respeito dos nomes das coisas. Procedemos com a atividade de compreensão da leitura, momento em que eles responderam às questões: Quais os principais personagens do livro? Por que o Marcelo não chamava as coisas pelo nome certo? Você concorda que as coisas e objetos deveriam ter outros nomes? Onde cada um, com autonomia, expressou sua opinião. Por fim, foi proposto aos alunos que registrassem, na folha de atividades, palavras que rimassem com os nomes deles.

No encontro seguinte, fiz uma breve revisão da história. Em seguida, dividi a turma em cinco grupos, entregando um exemplar do livro para cada aluno. Fixei um cartaz de nomes no quadro e expliquei que nessa etapa eles iriam pesquisar palavras em que houvesse a ocorrência do R/RR nas sílabas iniciais, mediais e finais. No cartaz havia cinco figuras com seus respectivos nomes. Em cada palavra havia uma ocorrência do R/RR. Para adequar uma linguagem mais acessível para as crianças, chamamos de R inicial ou R forte, R entre vogais de R brando, R no final das sílabas, R pós-consoante (R intrometido) e RR.



Fotos: Separação dos contextos do R/RR
Fonte: a autora

O desempenho nessa atividade foi muito satisfatório, pois as crianças gostaram de se sentir desafiadas. A ação de pesquisar desperta curiosidade e desverticaliza o conhecimento, tornando os sujeitos-alunos ativos no processo de aprendizagem. Outro aspecto é que as atividades em grupo contribuem para a troca de ideias e para a cooperação entre os membros. Após a separação por contextos de aparecimento, as crianças com um olhar mais sensível às regras ortográficas, devido ao fato de já terem examinado a estrutura da palavra para

compreenderem a regra, já se anteciparam em verbalizar o que as pistas que a estrutura morfológica das palavras lhes sinalizavam.

Pedi aos alunos que pronunciassem as palavras da primeira coluna, prestando atenção que nessa posição o R inicial é pronunciado de forma mais forte. Depois solicitei que prosseguissem com a mesma análise na coluna posterior do RR. Então, fiz alguns questionamentos: o RR aparece no final? No início? Dentre quais letras há a ocorrência do RR nas palavras? Ele é pronunciado forte ou fraco? Até que, então, os orientei a destacarem as letras que estão antes e depois do R/RR nas duas colunas.

Prosseguimos com a análise das palavras escritas com R entre vogais. Fazendo novos questionamentos: O som do R na palavra —baratal é o mesmo que o da palavra —carrol? Qual a diferença? A palavra —carrol poderia ser escrita com um R? Por quê? O R em —baratal tem o mesmo som na palavra —redel? Por quê? Então, as crianças foram respondendo oralmente, à medida que tais questionamentos eram apresentados.

Assim como no bloco anterior, estimei os alunos a pensarem sobre as regras e depois criamos hipóteses e registros ao lado do quadro de nomes. Essa postura reforça para os alunos a tendência a um ensino reflexivo e sistemático, organizado com o objetivo de inseri-los no processo de construção de aprendizagem e não apenas de receptores. Nesse sentido, a proposta da atividade posterior foi a de um jogo ortográfico do par R/RR, elaborado previamente por mim, no site Wordwall. As crianças já eram familiarizadas com o uso de tecnologias em sala de aula, pois na escola dispomo de chromebooks como suporte didático na rotina escolar.



Foto: Aplicação do jogo ortográfico R/RR- site Wordwall Fonte: a autora

Os jogos têm uma dimensão educativa em seu sentido mais amplo e alguns são especialmente idealizados para terem um objetivo didático e por terem um sentido lúdico e propiciarem diversão além de, no campo da ortografia, promoverem a aprendizagem de regras ou irregularidades ortográficas.

Por seu aspecto lúdico, foi possível perceber um envolvimento dos alunos no decorrer da aula. Nesse sentido, eles conversaram sobre as regras, levantaram hipóteses e auxiliaram os colegas que ainda tinham dificuldades para resolver os desafios impostos pelo jogo.

No último módulo de atividades do projeto, trabalhamos com o livro —De hora em Hora!, também da autora Ruth Rocha. No primeiro momento entreguei os exemplares do terceiro livro às crianças e pedi que observassem o título e as ilustrações. Provoquei as crianças a pensar sobre qual assunto esse novo livro abordaria. Eles responderam que falava de horas e de relógio. Recomendei aos alunos que fechassem os olhos e fizessem a experiência de silenciar por um segundo, por um minuto, por cinco minutos, para que pudessem compreender na prática a duração de cada unidade de tempo. Depois fui estimulando às hipóteses preliminares com algumas perguntas: Que horas você toma café? Que horas você almoça? Que horas toma banho? Que horas você dorme? E cada um foi respondendo conforme a sua própria rotina. Conversamos sobre a importância da divisão do tempo para a realização das nossas tarefas diárias. Mostrei às crianças um relógio analógico de parede e seus ponteiros, expliquei como funcionava a marcação das horas e, por fim, dei a cada criança um relógio analógico de papel para que manipulassem. Fui explicando como a hora é fracionada em minutos e os minutos em unidades menores, os segundos. Ao passo que explicava, eles iam fazendo rabiscos para demarcar os minutos entre as horas. Então, desafiei alunos a marcarem as horas que eu estava falando.



Foto: Relógio de papel

Foto: a autora

Após a atividade prévia, solicitei aos estudantes que fizessem uma primeira leitura silenciosa do livro. Depois, fiz uma nova leitura em voz alta, refletimos sobre os personagens, o ambiente do enredo e a temática central.

Entreguei às crianças uma folha de atividades para que pudessem registrar a rotina diária. Eles se sentiram empolgados ao relatar e comparar com os colegas as suas atividades comuns e as peculiaridades do dia a dia.

Na oportunidade do encontro seguinte, indiquei o calendário da sala de aula como outro instrumento de medida de tempo. Propus um rápido desafio para que as crianças indicassem qual o terceiro mês do ano. Eles responderam: —Março!! Nesse momento fixei no quadro essa palavra impressa em tamanho grande. Depois propus outro desafio: quem poderia falar qual o principal personagem do livro De hora em hora. Eles disseram: —Marcelo!!

Repeti o procedimento de fixar a palavra no quadro. Após expostas no quadro, solicitei que lessem as palavras, identificando o que era comum entre elas e o que perceberam ser diferente.

Os alunos, por já terem observado nos outros blocos de atividades do projeto a intenção de comparar os sons das palavras com a escrita, apontaram o som a letra C /s/ como semelhança em ambas as palavras. Entretanto, a letra C no nome do mês (MARÇO) apresentava cedilha. Instruí as crianças a destacarem o contexto de aparecimento do C/Ç em Março e Marcelo. O C/Ç estava em posição inicial? Sílabas mediais? Quais as letras que precedem o C/Ç? Existem palavras escritas com Ç inicial? Como poderíamos ler o nome Março sem não tivesse a cedilha?

Registramos na lousa alguns apontamentos feitos pelos estudantes e posteriormente transcritos para as folhas de atividades:

- Palavras com o som inicial /s/ só pode ser escrito com um S ou com um C, sem cedilha.
- Há outras letras que desempenham o mesmo som de C/Ç

Essa experiência ortográfica que, a princípio, seria para observar as regras contextuais do uso do C/Ç, extrapolou as expectativas, pois as crianças começaram a perceber também as irregularidades que envolvem o fonema /s/ representado por diversas letras e dígrafos (s, ss, c, ç, sc, sç, x, xc). Devido à exigência de um conhecimento mais robusto sobre variáveis mais complexas acerca da ortografia como flexões morfológico-gramaticais, origem etimológica da palavra, ou até caso de correspondências fonográficas irregulares não nos aprofundamos nas reflexões e sistematizações de regras desses grupos anteriormente, mencionados.

Como última atividade do projeto, propus que as crianças escolhessem uma das obras de Ruth Rocha estudadas no percurso do projeto, para produzirem uma paródia a partir de elementos encontrados no livro escolhido. Divididos em grupos, as crianças se revezaram nas funções de ler, esboçar a escrita, transcrever o texto e ilustrar e a etapa posterior foi a da revisão ortográfica conjunta. A intenção de todo o trabalho envolvendo as hipóteses ortográficas, visava desenvolver nos alunos a compreensão de que a ortografia é parte essencial do texto escrito. Escrever ortograficamente correto é alcançar uma importância competência linguística. Todavia, esse grau satisfatório de escrita é concebido de forma processual e desenvolvido ao passo que as crianças avançam na sua escolarização e são inseridos em contextos de letramentos na vida social.

A atividade buscou promover a intertextualidade entre o texto de origem e a nova produção.

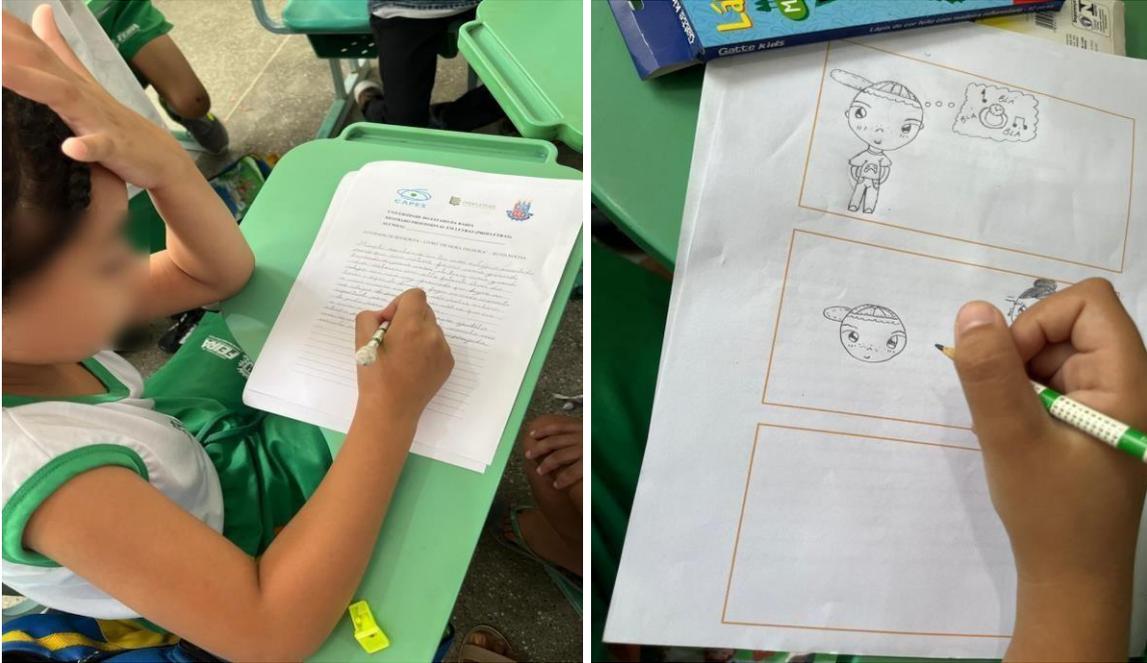


Foto: Atividade de produção textual a partir do livro De hora em hora
Fonte: A autora

A obra escolhida foi De Hora em Hora. Mediei a forma como os alunos deveriam produzir a paródia, buscando preservar elementos importantes do livro de Ruth Rocha, como o tema central da história(a contagem do tempo) e o personagem Marcelo, um nome peculiar em diversas obras da autora. Esse momento despertou muito interesse nas crianças que se mostraram entusiasmadas para produzir novos textos. Contudo, em certo momento, percebi que as crianças sentiam certas dificuldades em organizar as ideias para colocar no plano escrito, de modo que condicionavam a escrita à minha mediação. Outro ponto a considerar é que devido ao fato de que, normalmente, as atividades escritas em sala de aula eram mais breves, escrever um texto mais extenso exigiu mais esforços da turma tanto pelo ato de grafar as palavras no papel, quanto para manter a concentração na atividade. Apesar de tais dificuldades, optei por garantir a autonomia dos estudantes, limitando a minha participação ao papel de mediadora.

Em seguida, a próxima etapa consistiu em problematizar alguns desvios cometidos pelos alunos que estavam incumbidos da tarefa de escrever o texto. O objetivo não foi enfatizar os erros, mas, evidenciar que a ortografia é parte essencial da língua escrita. Dessa forma, elencamos equívocos encontrados nos textos escritos, nos quais as crianças deveriam identificar na palavra o porquê a mesma foi escrita de forma errada.

Os textos a seguir foram de transcrição espontânea dos alunos relacionados para tal função. É notável que as crianças, já possuem significativo domínio do código escrito, haja

vista que em poucas ocasiões incorreram em transgressões ortográficas.

ATIVIDADE DE REESCRITA – LIVRO “DE HORA EM HORA” .- RUTH ROCHA

Marcelo sonhava em ter um relógio encantado para que sua retina fosse uma grande lunedeira. Para isso ele teve uma grande ideia: colocou um alto falante atrás do relógio com sua voz gravado que dizia as horas e que ele deveria fazer em cada momento. O mais curioso era que ele não sabia escrever na relógio de pontinhos, mas sabia que isso importante para a sua retina.

Ele pediu para a sua mãe para ajudá-lo a escrever a retina, a mãe de Marcelo não entendeu porque ele estava tão impaciente, mas resolveu ajudá-lo.

Marcelo escreveu com a máxima atenção, mas a esposa não gostou nada de saber que tinha tantas obrigações e fez uma retina só de lunedeiras.

E foi assim que dia de apuro lunedeiras quando dava 3 horas ele ~~uma~~ vestiu meias de cores diferentes, quando dava 4 horas era hora de imitar um gato, quando dava 5 horas era hora de pular na lama, e as horas

iam passando e o dia acabava e o menino não se dava conta de que se não estava se alimentando, fazendo as atividades e indo a escola.

A mãe de Marcelo disse para ele: — filha em um dia há tempo para fazer tudo. e ele concordou.

Foto: Texto 01- Atividade de reescrita

Fonte: A autora

No texto 01 observamos apenas o desvio da grafia em —ajudálol, que conforme Zorzi(1998) consiste em hipossegmentação, ou junção de palavras que não são segmentadas na forma convencional. Observa-se que mais adiante a aluna escreve corretamente a mesma palavra: —ajudá-lol. Aproveitamos desses dois casos para instigar a turma a pensar sobre qual deveria ser a forma correta. A própria aluna, manifestou-se dizendo que seria conforme a

ocorrência da segunda grafia.

Outra palavra que apontamos como escrita incorretamente foi —empougadol. Muitos alunos manifestaram em dizer que o erro consistia em que a palavra era escrita com o —ll no final da sílaba e não com —ul. Então, perguntei como eles sabiam. Responderam que já tinha lido a palavra dessa forma com —ll e não com —ul. Isso demonstra como o acesso ao material escrito, aos contextos de letramento, favorecem a ampliação do vocabulário, ao desenvolvimento da escrita e, por consequência, da ortografia.

ATIVIDADE DE REESCRITA – LIVRO O MARCELO, MARTELO, MARMELO.-
RUTH ROCHA .

Na casa do Marcelo há muitas relógios
e todos relógios tem sua própria
personalidade tem relógio de parede,
tem relógio microondas, tem relógio
digital, tem relógio de pulso, tem
relógio de sol, tem relógio de ferro e
esses relógios era entoades que era
marcelo era uma confusão da família
do marcelo o relógio do microondas falava
que era hora de fazer um pipoca e assistiu
um filme o relógio de pulso falava
que era hora de ir para o futebol e o
marcelo o relógio de ferro falava
que era hora de fazer refeições. E o
relógio de parede falava que era hora
de ir para a escola quando eles
falavam juntos era a mãe diversão
perceber ninguém sabia o que fazer
para acabar com toda confusão e pai
de Marcelo resolveu comprar um

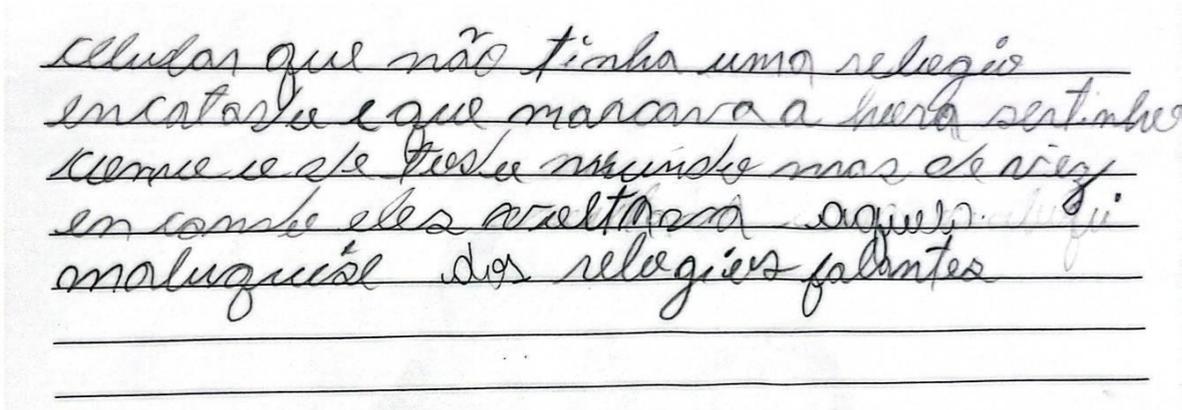


Foto: Texto 02 – Atividade de reescrita
 Fonte: a autora

No texto 02, observamos poucos desvios de grafia: sertinho (certinho), condo (quando), maluquise (maluquice). Propus também a reflexão acerca dessas palavras, orientando-os a pensar sobre quais palavras havia regras (e quais delas eles já conhecem) e sobre palavras em que não há regras, (isto é que são de correspondências irregulares) e que, portanto, necessitam de outros recursos como a memória e a intensa atividade de leitura de palavras que não são tão conhecidas. Desse modo, compreenderam que —sertinho| não poderia ser escrito, por exemplo, como Çertinho, Scertinho, Ssertinho e etc. . Entretanto, poderia ser escrito S/C inicial. Então perguntei:mas afinal, como é a grafia? Apontaram que certinho era diminutivo de certo e escrevia com C. Ou seja, a criança recorre a morfologia da palavra para confirmar a sua hipótese sobre a escrita.

No outro caso, a escrita das palavras —condo e maluquise|, explicaram que quando era escrito com Qu e que maluquice se escrevia com SS, porque com apenas um S, teria o som do Z. Então perguntei e se fosse com C? Poderia ser com Ç? Tais questionamentos devem estar presentes na prática da escrita das crianças, e também, dos adultos. Haja visto que tais dificuldades ou dúvidas perdurarão por toda a vida, afinal, sempre será possível que sejamos expostos à escrita de palavras que não conhecemos.

Tivemos como produto dessa escrita um livreto com duas novas aventuras do personagem Marcelo, intitulado Construindo saberes com Ruth Rocha: Marcelo e mais outras histórias... Esse título faz referência direta aos vários livros publicados pela autora em que nessas histórias o personagem Marcelo está presente se reinventando em diversas aventuras. Trazer Marcelo para nossas linhas é trazer a literatura para mais perto dos nossos sentidos e dar aos estudantes a oportunidade de transitar pela outra mão da via, onde ora ele é o leitor e agora o próprio autor.

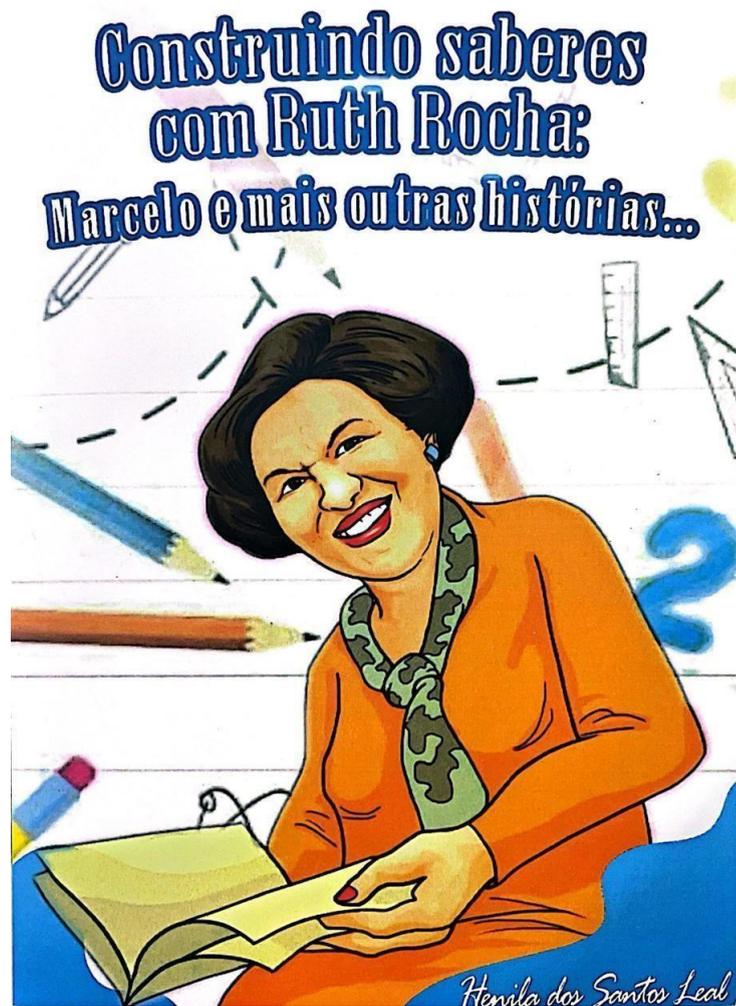


Foto: Capa do livreto produzido pela turma
Fonte: a autora

Nos apêndices desse trabalho, é possível encontrar o texto revisado que serviu de base para a confecção desse produto educacional. Após a montagem e impressão do livreto, tivemos um momento de confraternização em sala de aula, no qual cada aluno recebeu um exemplar do livreto juntamente com a pasta de materiais utilizados durante todas as etapas do projeto. Os alunos relataram estar muito alegres por observarem seus desenhos e histórias impressas no livro. Retomamos brevemente a importância da ortografia para o aprimoramento da língua escrita e com essa atividade final acreditamos que alcançamos nosso objetivo de promover reflexões acerca da ortografia através da linguagem literária.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento ortográfico confirma ao indivíduo uma importante competência linguística na sua prática de escrita. Por ser uma regra normativa, ela precisa ser ensinada de forma clara e significativa aos alunos para que estes possam desenvolver seus conhecimentos ortográficos ao longo da sua vida escolar e além dos muros da escola. Conforme discussão suscitada em capítulos anteriores já é sabido que a consolidação da alfabetização do aluno, inaugura uma nova etapa na escrita: a ortografia. Por assim saber, entendemos que nosso trabalho se faz de grande valia, pois alcança o público de alfabetização em que os primeiros pensamentos sobre a norma ortográfica vão surgindo, ainda que de forma despreziosa, ou mesmo quando o aluno já se depara e se questiona; —por que casa se escreve com S e não com Z ?||

Importante registrar que nessa pesquisa, não houve o intuito de penalizar ou sobrecarregar o aluno com a impressão de que seus eventuais —equivocos ortográficos|| serão motivos de vergonha ou demonstração de falta de conhecimento, mas que essas possíveis – e, naturalmente – prováveis situações, sejam uma rica oportunidade de construir a base ortográfica concomitante ao processo de sua alfabetização, pois a aquisição da ortografia na alfabetização é um fenômeno complexo, que envolve múltiplas dimensões cognitivas, linguísticas e sociais. O processo de apropriação do sistema ortográfico não deve ser visto apenas como uma tarefa mecânica de memorizar regras e grafias, mas sim como um movimento contínuo e reflexivo de interação com a língua, que requer a construção de significados e a compreensão dos princípios estruturais que organizam a escrita. Nesse contexto, diversas teorias e práticas pedagógicas contribuem para o entendimento de como a ortografia deve ser ensinada, destacando a importância do ensino sistemático e reflexivo.

Autores como Soares (2003), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) têm trazido contribuições fundamentais para a compreensão dessa temática, mas é relevante também a abordagem de Morais (2009), que enfatiza o ensino da ortografia de maneira sistemática, refletida e integrada ao processo de alfabetização. O autor propõe que o ensino da ortografia não deve ser tratado de maneira isolada, mas integrado ao processo de alfabetização, considerando o desenvolvimento da linguagem escrita como um todo. De acordo com ele, a ortografia precisa ser abordada de forma sistemática e reflexiva, a fim de permitir que os alunos compreendam as relações entre o som e a grafia das palavras e, ao mesmo tempo, consigam aplicar as convenções ortográficas de maneira consciente e fundamentada. Ao adotar esse enfoque, Morais defende que os educadores devem estimular os alunos a

refletirem sobre as palavras, suas origens, suas formas e suas variações, promovendo o entendimento das regras ortográficas em vez de simplesmente imitar padrões ortográficos de maneira automática.

Esse ensino reflexivo é fundamental para que o aluno compreenda não apenas como escrever as palavras corretamente, mas também o porquê de sua grafia ser assim. Ao possibilitar que os estudantes se tornem conscientes das relações entre fonemas, grafemas, morfemas e ortografia, essa abordagem permite uma aprendizagem mais duradoura e significativa da língua escrita. No entanto, para que isso seja possível, o ensino da ortografia não deve se limitar a exercícios mecânicos de cópia ou ditado, mas deve ser baseado em práticas de análise linguística e reflexão sobre a estrutura da língua. Esse processo exige que os alunos desenvolvam a capacidade de questionar e investigar as palavras, reconhecendo padrões e irregularidades que existem na língua portuguesa.

Nesse processo, a literatura infantil surge como uma ferramenta valiosa. O contato com livros, histórias e narrativas estimula a criança a observar as palavras em diferentes contextos, contribuindo para sua compreensão do uso da língua. Ao introduzir as crianças ao mundo das letras e palavras de maneira lúdica e envolvente, a literatura infantil permite que o aluno se familiarize com a grafia de palavras de forma natural e prazerosa, sem a imposição de regras rígidas e descontextualizadas. Além disso, a leitura de livros infantis permite que os alunos observem e internalizem padrões ortográficos de forma mais intuitiva, sem a necessidade de explicações excessivas e exaustivas. As histórias, os poemas e as canções presentes nas obras infantis são ricos em repetições, ritmo e musicalidade, o que facilita o processo de memorização e reconhecimento das palavras. A literatura, portanto, ao estimular o prazer pela leitura, pode se tornar uma aliada importante na promoção da aprendizagem ortográfica, pois torna o ensino da ortografia um processo natural e conectado ao contexto de uso real da língua.

O ensino da ortografia, por meio de uma abordagem sistemática e reflexiva, também favorece a inclusão de diferentes estratégias de ensino, que consideram a diversidade linguística dos alunos e respeitam as distintas formas de aquisição da língua escrita. Ao adotar esse enfoque, o professor cria um ambiente mais inclusivo e colaborativo, no qual os estudantes são incentivados a compartilhar suas experiências linguísticas e a refletir sobre as normas ortográficas de maneira coletiva e interativa. A partir da análise das variações linguísticas e das situações de uso da língua, é possível trabalhar a ortografia de forma contextualizada e mais próxima da realidade dos alunos.

Nesse sentido, o ensino da ortografia não deve ser visto como um processo isolado da alfabetização, mas sim como uma parte integrante do desenvolvimento da escrita. Morais (2009) sugere que a ortografia deve ser ensinada de forma integrada à leitura, à produção de textos e ao desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, de modo que os alunos possam perceber a ortografia não como um conjunto de regras a serem decoradas, mas como um sistema funcional, que permite a construção de significados e a comunicação eficaz.

Em síntese, a aquisição da ortografia na alfabetização é um processo dinâmico, que exige uma abordagem reflexiva e sistemática, conforme proposto por Morais (2002). Esse processo, aliado à literatura infantil, permite que a aprendizagem da escrita seja significativa e contextualizada, estimulando a reflexão e a análise da língua por parte dos alunos. A literatura, nesse contexto, torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica, pois além de promover o prazer pela leitura, facilita a aquisição do repertório ortográfico de maneira natural e lúdica. Portanto, um ensino da ortografia que seja reflexivo, contextualizado e integrado à literatura infantil é fundamental para a formação de leitores e escritores críticos, capazes de compreender a língua de forma profunda e funcional.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Análise e diagnose de erros no ensino da língua materna**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemos na escola. E agora? 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005. p. 53-59.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. MARTINS, Kelly Cristina Costa. Araújo. Mayara dos Santos. **A leitura do livro de imagem na formação do leitor** in Leitura literária na escola: reflexões na perspectiva do letramento. SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA. Berta Lúcia Tagliari(orgs.)Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009b.
- COSTA, Antonio Joel da Silva Costa. **Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II**. Dissertação de Mestrado (Universidade Federal do Rio Grande do Norte): Currais Novos, 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009b.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 9.ed- São Paulo: Contexto, 2023.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GALVÃO, Andrea; LEAL, Telma. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)** in : Alfabetização : apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica ,2005.
- KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Cefiel, Unicamp: 2005.
- MENEZES, Ebenezer; SANTOS, Thais. **Verbetes Paradidáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/paradidaticos>
- MINAYO. Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu.

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

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

MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica 2022.

PAIVA, A. et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Paulo Ricardo Moura. **Práticas escolares de letramento literário.** Petrópolis: Vozes, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian Vicent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo : Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL:

Data:
Proposta: Atividade diagnóstica
<p>Objetivos:</p> <p>Ler e interpretar texto narrativo (fábula), elencando os aspectos de tempo, personagens, finalidade e estrutura textual.</p> <p>Compreender quais hipóteses ortográficas já são consolidadas nos alunos, independente de conhecer a grafia de palavras cotidianas.</p>
<p>Procedimentos:</p> <p>1º MOMENTO ATIVIDADE DE LEITURA E ORALIDADE</p> <p>Distribuição e leitura do livreto A cigarra e a formiga- Esopo. Conversa sobre a história lida:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Sobre o que trata a história? Local, personagem, , objetivo de cada um ... etc. b. Tipo de gênero textual? Características, o que é, outros exemplos, quando é utilizada, etc. c. Opinião sobre a fábula. d. Na sua opinião , qual a finalidade de um tipo de texto como esse? <p>2º MOMENTO: ATIVIDADE DE ESCRITA</p> <p>Ditado de Palavras da fábula estudada (A cigarra e a formiga-Esopo).</p>
Orientações :

O ditado de palavras deverá obedecer à pronúncia fiel da palavra, não podendo haver pausas ou qualquer tipo de soletração.

A atividade deverá ser realizada por blocos de palavras, onde a professora indicará o número que indicará cada palavra a ser completada em cada momento.

A professora auxiliará os alunos, somente, fazendo a leitura das palavras para que os alunos não fiquem com dúvida de qual palavra se trata.

CATEGORIA 1 :

Palavras com R/ RR:

1. FORMIGA – 2. PREOCUPAR- 3.ESBARRANDO- 4.CARREGAR-
- 5.VERÃO – 6.FUTURO – 7.INVERNO- 8. TRABALHAR .

CATEGORIA 2 :

Palavras com G /GU

- 1.GENTE – 2.FORMIGUINHA- 3.SUGESTÃO- 4.SEGUINTE- 5.GELADO-
- 6;GUARDAR- 7.AMIGA .

CATEGORIA 3 :

Palavras com S, C, SS, Ç

- 1.ESSE 2.DIVERSÃO 3.PRECISO 4.PASSEANDO 5.PESADA
- 6.ENCANTADA7. APARECEU 8.COMEÇOU 9. DELICIOSA 10.
- CANTAR.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) PROFESSORA

MESTRANDA : HENILA DOS SANTOS LEAL

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA INICIAL – ORTOGRAFIA

ALUNO(A):

DITADO DE PALAVRAS

CATEGORIA 1 – PALAVRAS COM R/ RR

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

CATEGORIA 2 – PALAVRAS COM G/ GU

CATEGORIA 3 :

Palavras com S, C, SS, Ç

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

ATIVIDADES UTILIZADAS DURANTE O PROJETO:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) ALUNO(A):

Ficha do livro

Nome do livro:
Autoria:
Ilustrações:
<ul style="list-style-type: none">• Pelo título e pelas ilustrações, o que você acha que o menino aprendeu a ver?
Registre em desenho, no espaço abaixo, a sua resposta:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) ALUNO (A):

Compreendendo o texto- livro —O Menino que Aprendeu a Ver— Ruth Rocha

1° Quais os personagens que você identificou no livro?

2° Por que João não conseguia compreender aquilo que via como as outras pessoas?

3° Para você, por que é importante aprender a ler?

4° Que outro título você daria para esse livro?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) ALUNO (A):

Atividade do encontro 5º encontro

VERI :

1º Releia os fragmentos do livro — O
MENINO QUE APRENDEU A

—João vivia espantado... Que mundo mais
engraçado!

Quanta coisa que há no mundo! Há coisas que
a gente entende...

E coisas que a gente não entende!!

()

em cada rua, na esquina, uma placa pequenina.

João quis saber:

- O que é aquela placa, mãe? todas as esquinas
têm.

- É o nome da rua, filho. ()

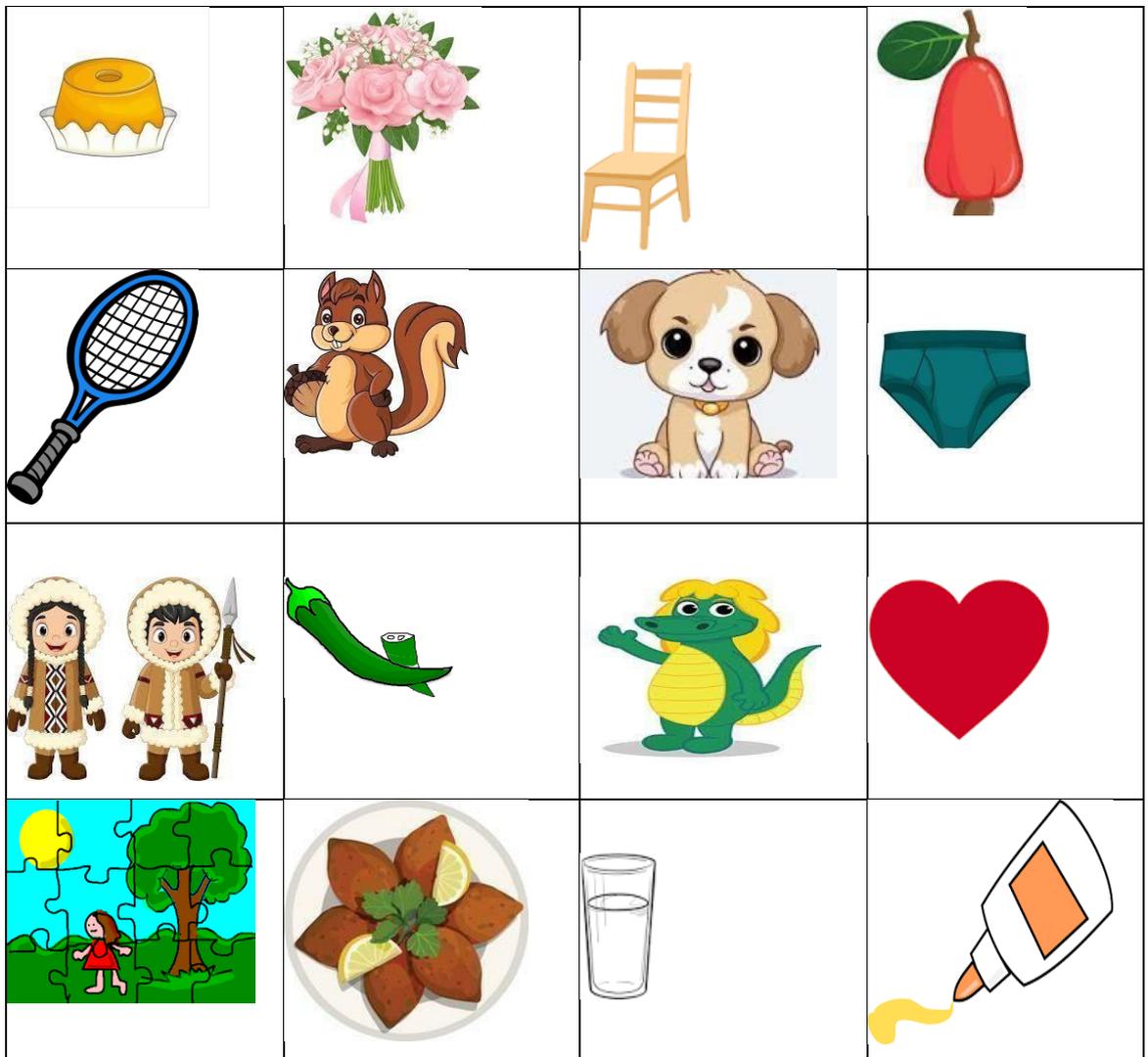
2º Quais são as palavras em que podemos

observar um som de k?

3º Quais as letras que podem representar o mesmo som do k?

4º O que foi descoberto sobre o uso do QU/C?

FIGURAS DO JOGO



2º Escreva os nomes das palavras a seguir considerando o emprego correto do G/GU:









3º O que descobrimos sobre a ortografia do G/GU ?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
PROF^a: HENILA LEAL
ALUNO (A):

Atividade do 7º encontro – Compreensão do texto- livro —Marcelo, martelo, marmelol.

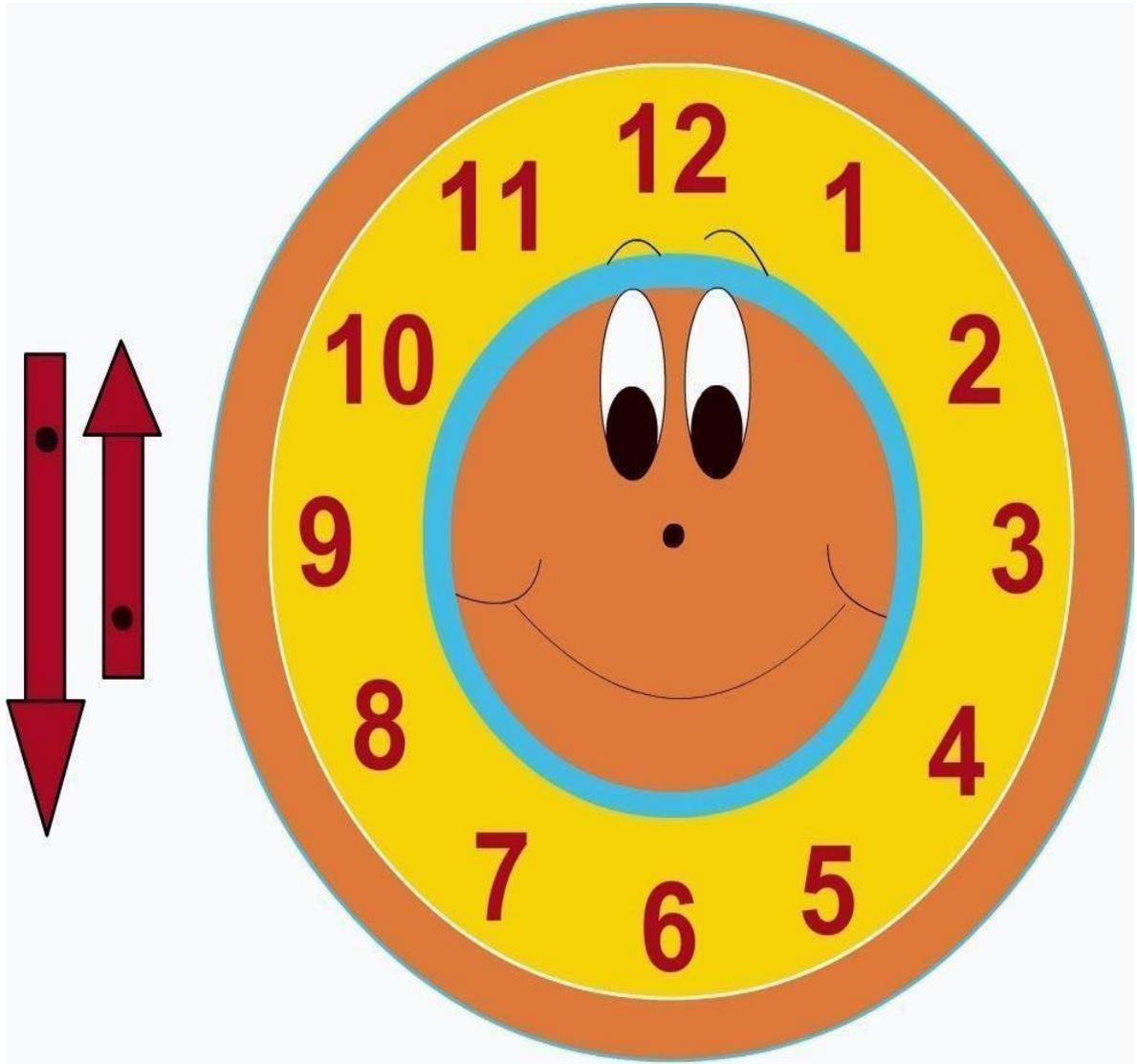
1º Quais os principais personagens do livro?

2º Por que o Marcelo não chamava as coisas pelo nome certo?

3º Você concorda que as coisas e objetos deveriam ter outros nomes? Por quê?

4º Escreva palavras que rimam com o seu nome:

RELÓGIO ANALÓGICO PARA O 8º ENCONTRO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) PROF^a: HENILA LEAL

ALUNO (A):

Atividade para o 10º encontro – rotina diária.

No livro que lemos, o personagem Marcelo compreende que o passar dos segundos, dos minutos e dá horas é importante para a organização da sua rotina. Vamos registrar a sua rotina?

HORA	ROTINA DIÁRIA – TAREFAS QUE EU REALIZO NO DIA A DIA
06:00 H	
07:00 H	
08:00 H	
09:00 H	
10:00 H	
11:00 H	
12:00 H	
13:00 H	
14: 00H	
15:00 H	
16:00 H	
17:00 H	
18:00 H	
19:00 H	
20:00 H	
21:00 H	
22:00 H	

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) PROF^a: HENILA LEAL

ALUNO (A):

Atividade para o 11^o encontro – sistematizando a regra

1^o Considerando os nomes Marcelo e Março, o que foi compreendido quanto ao uso do c/ç?

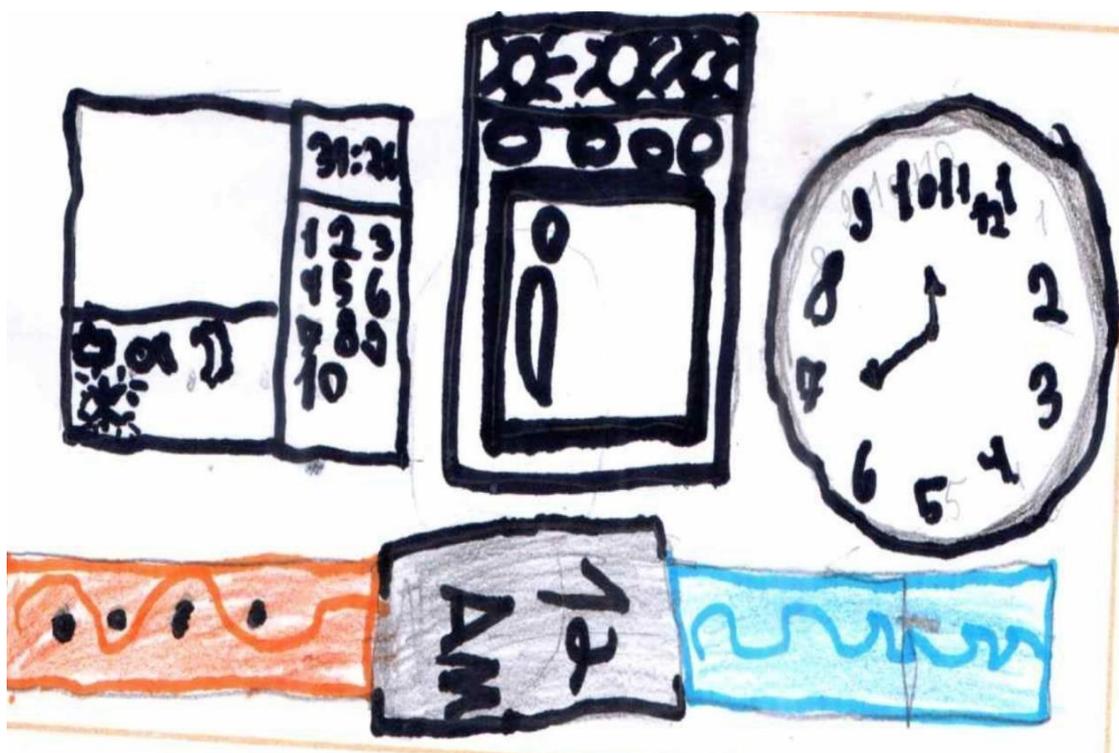
2^o Por que não encontramos palavras escritas com ç inicial?

3^o Por que não existe Ç (Cê cedilhado) diante das vogais E e I?

TEXTO REVISADO PARA A CONFECÇÃO DO LIVRETO

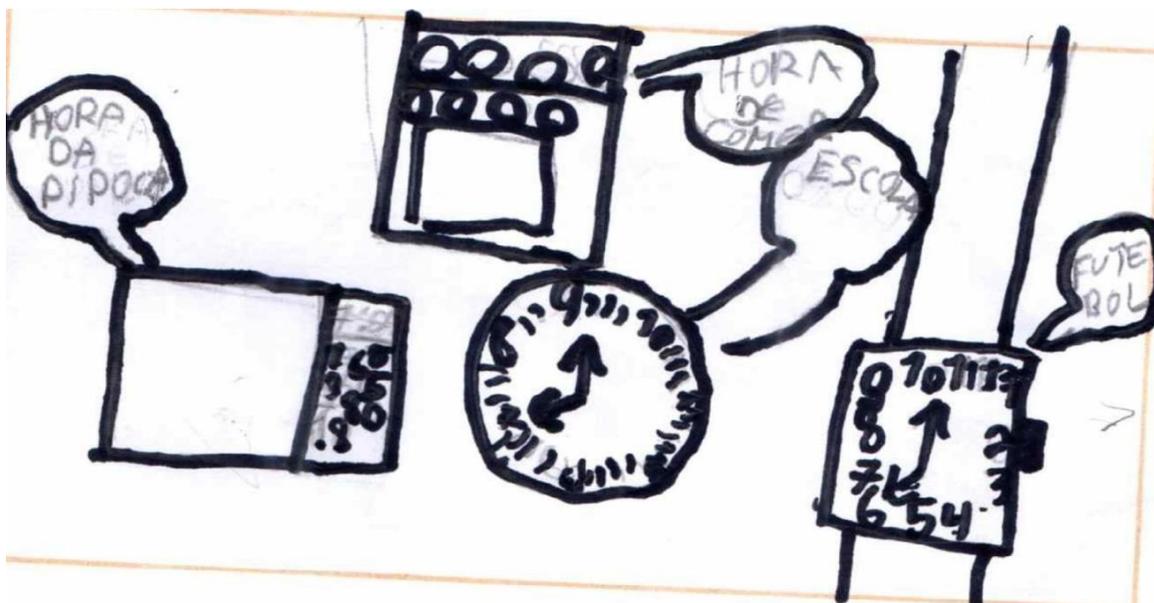
MARCELO EM ... OS RELÓGIOS FALANTES!

Na casa do Marcelo há muitos relógios...



Relógio de parede, tem relógio de micro-ondas, tem relógio digital , tem relógio de pulso... e tem o relógio do forno também...

Todos esses relógios eram encantados e toda vez que eles marcavam as horas e era uma confusão, porque cada um tinha sua própria personalidade...



O relógio do micro-ondas falava que era hora de fazer pipoca e assistir um filme , o relógio de pulso falava que era hora do Marcelo ir para o futebol, o relógio do forno dizia que era hora de fazer refeição na mesa, e o relógio de parede dizia que era hora do Marcelo ir para a escola.

Quando TODOS ELES falavam ao mesmo tempo era a maior DIVERSÃO mas ninguém sabia o que deveria fazer, ao certo.



Foi assim que o seu Júlio, o pai do Marcelo, resolveu comprar um novo celular que não relógio encantado e que marcava as horas certinho como o de todo mundo.



Mas de vez em quando, eles gostavam de voltar àquelas travessuras dos relógios malucos...
FIM.

A ROTINA DO MARCELO

Marcelo sonhava em ter um relógio encantado para que sua vida fosse uma grande brincadeira...



Para isso ele teve uma grande ideia: colocou um alto falante com sua voz gravada que dizia as horas e tudo que ele deveria fazer em cada momento. Ele não sabia as horas no —relógio de pontinhos, mas sabia que era muito importante saber para organizar a sua rotina diária.

Ele pediu para a sua mãe para ajudá-lo a escrever a sua rotina, Dona Margarete, mãe do Marcelo, não entendia porque ele estava tão empolgado com aquilo, mas resolveu colaborar...



Marcelo escutou com bastante atenção, mas o sapeca não gostou nada de saber que tinha tantas obrigações e fez outra rotina só de brincadeiras.

E foi assim por dias e dias ...

Quando dava 15:00 horas ele queria vestir meias de cores diferentes ...

VESTINDO AS
MEIS COLORIDAS



Quando dava 16:00 horas, ele queria imitar um pato ...

PULANDO NA LAMA



Quando dava 17:00 horas, ele queria ficar pulando na lama...



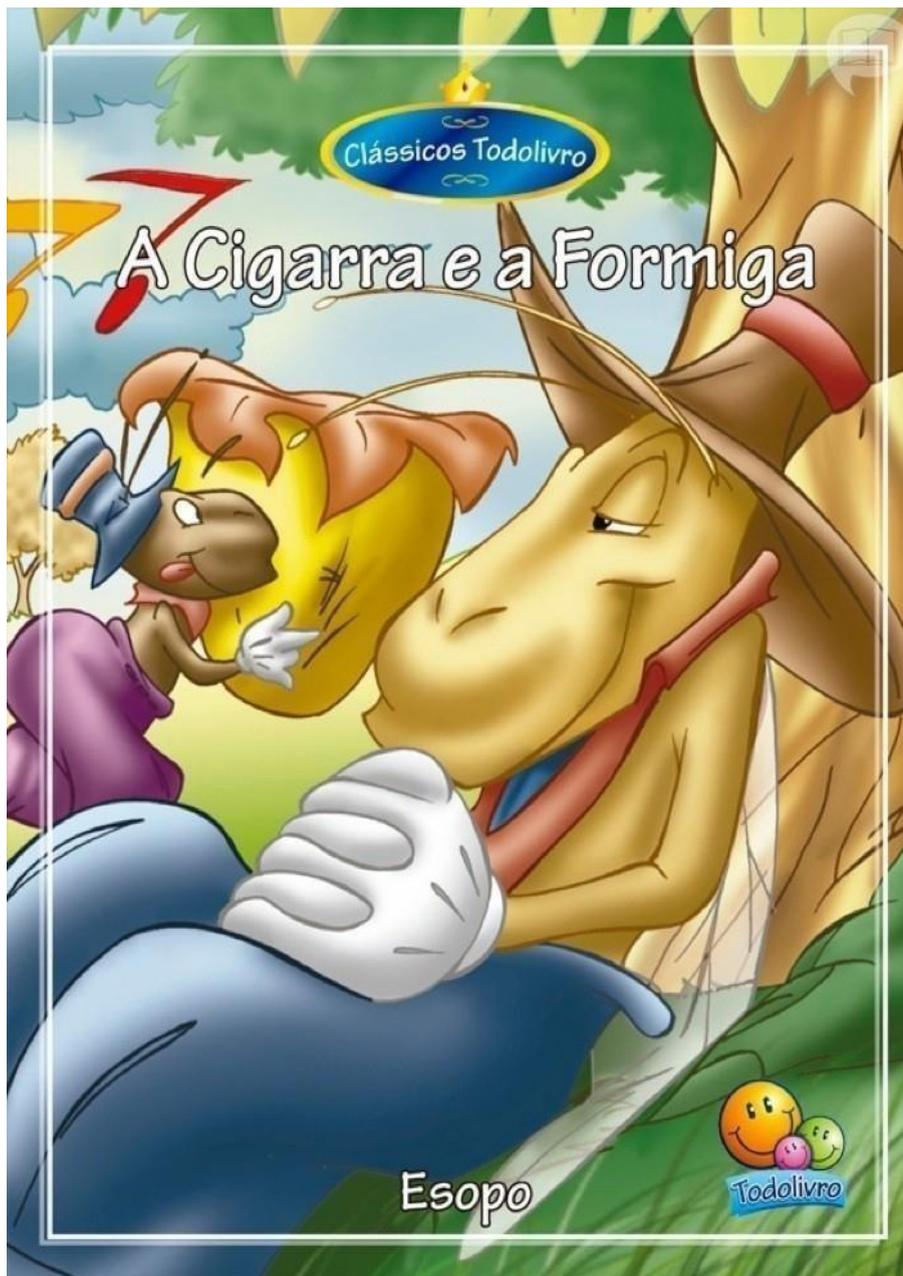
E assim as horas iam passando, o dia acabava e o menino não se dava conta de que não estava se alimentando direito, fazendo as suas atividades e nem indo para a escola.

A Dona Margarete disse para ele:

- Filho, em um dia há tempo para você tudo e ele concordou. FIM

ANEXOS

LIVRETO: A FÁBULA, A CIGARRA E A FORMIGA



PARECER CONSUBSTANCIADO- PLATAFORMA BRASIL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA Pesquisador: HENILA DOS SANTOS LEAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77186524.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.769.673

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto vinculado ao Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências

Humanas, Campus V, Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia, sob a orientação do Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos

A ortografia é uma convenção social que prevê a padronização da grafia de uma língua para tornar mais fácil o ato de leitura e escrita de textos produzidos pelas pessoas em situações comunicativas diversas. Por se tratar de um acordo normativo, as regras ortográficas requerem do aluno a capacidade de grafar corretamente as palavras. Entretanto, observa-se que há diversos fatores que direcionam as pessoas aos erros ortográficos, como escrita alfabética por alunos em fase de alfabetização, erros por desconhecimento semântico, erros associados a variações linguísticas ou dialetais, erros por hipersegmentação ou hipossegmentação de palavras, supercorreção, dentre outros casos. Em muitas classificações de erros podemos enquadrar registros como: menino, professora, família, gera, ezame e etc. Diante destas ocorrências, pesquisadores como Artur Gomes de Moraes, Stella Maris Bortoloni Ricardo, Luiz Carlos Cagliari, Jaime Zorzi se debruçam a pesquisar acerca de tais ocorrências no cenário educacional- e que, por muitas vezes, se expandem para fora da escola e se perpetuam por toda vida social do aluno - buscando subsidiar professores e estudiosos quanto à natureza dos erros ortográficos e assim haver condições de intervenções ortográficas contundentes. Enquanto professora alfabetizadora me deparo com questionamentos de pessoas corriqueiras sobre a minha prática diante de erros na etapa da alfabetização: quando devemos cobrar a ortografia para o alfabetizando? Como intervir assertivamente para que estes alunos escrevam

ortograficamente ? De que forma as crianças internalizam regras e vão de transgressões ortográficas ao acerto? Portanto, a pergunta norteadora desta pesquisa consiste em : Como os alunos aprendem ortografia na alfabetização? E tem como objetivo principal : compreender quais as principais estratégias elaboradas por alunos em fase de alfabetização na construção da escrita ortográfica. Para alcançarmos os resultados esperados , trabalharemos com livros paradidáticos da autora Ruth Rocha, para que sirvam como base textual das etapas de aplicação das sequências didáticas a serem aplicadas em uma classe do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal em Feira de Santana- Ba para alunos de faixa etária entre 7 e 9 anos de idade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender quais são as principais estratégias elaboradas por alunos em fase de alfabetização na construção de uma escrita ortográfica.

Objetivo Secundário:

desenvolver estratégias de letramento literário na perspectiva da literatura infantil;
desenvolver a escrita ortográfica por meio de construções de hipóteses;

Reconhecer a ortografia como unidade da língua escrita padrão

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco que poderemos correr é que os estudantes não se sintam à vontade , que se sintam envergonhados em algumas atividades propostas de oralidade. Sentirem-se envergonhados ao encontrarem-se em dúvidas diante de possíveis erros ortográficos. Contudo, a nossa pesquisa preza pela concepção de erro numa perspectiva de construção de hipóteses cada vez mais assertivas.

Benefícios:

Como resultado da nossa pesquisa , esperamos que os estudantes possam desenvolver a língua escrita com ênfase no monitoramento ortográfico. Além disso que possam desenvolver o prazer pela literatura como fruição, o desenvolvimento da expressão crítica e criativa, a ampliação do vocabulário, colaborar para uma visão de mundo mais sensível e humanizadora

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia:

Na plataforma a pesquisadora informa que serão 25 crianças pesquisadas e no projeto completo a amostra é de 26. Ajustar o número nos dois documentos. A faixa etária entre 7 e 9 anos de idade, de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antônio

Gonçalves da Silva em Feira de Santana-Ba.

O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa.

O cronograma: Em conformidade

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1 ; Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 ; Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 ; A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 ; A autorização das instituições coparticipantes: Em conformidade
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 ; Modelo do TCLE: Em conformidade
- 7 ; Modelo do Assentimento: Em conformidade
- 8 ; Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da periodicidade;
- 9 ; Termo de concessão: Não se aplica
- 10- Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Não se aplica

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_2262528.pdf	09/04/2024 00:43:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisasegundaversao.doc x	09/04/2024 00:34:27	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimentodomenor.pdf	09/04/2024 00:31:22	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
Outros	Termodecompromisso.pdf	31/01/2024 21:49:29	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeconfidencialidadeHenilados San tosLeal.pdf	29/01/2024 19:54:33	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_consentimento20240129_1 75 15472.pdf	29/01/2024 19:51:41	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	carta_de_anuencia_atualizado_assina do .pdf	29/01/2024 19:49:21	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEHeniladosSantosLeal.pdf	29/01/2024 19:41:35	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeautorizacaoinstitucionaldapr opo nentASSINADO.pdf	29/01/2024 19:39:53	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito

Página 04 de

Declaração de concordância	Termodeconcordancia.pdf	29/01/2024 19:37:42	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
----------------------------	-------------------------	------------------------	---------------------------	--------

Folha de Rosto	folhaDeRostocom_data.pdf	29/01/2024 19:23:16	HENILA DOS SANTOS LEAL	Aceito
----------------	--------------------------	------------------------	---------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Abril de 2024

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito

(Coordenador(a))