

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



AMARA VALTILENE DOS SANTOS

TEXTO E ORTOGRAFIA: O trabalho didático com as regularidades do sistema ortográfico em dois momentos de produção textual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Amara Valtilene dos Santos

TEXTO E ORTOGRAFIA: O trabalho didático com as regularidades do sistema ortográfico em dois momentos de escrita por estudantes do 6º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Alagoas/UFAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS.

Orientadora: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

Catalogação na fonte Universidade Federal de Alagoas Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos - CRB-4 - 2062

S237t Santos, Amara Valtilene dos.

Texto e ortografia: o trabalho didático com as regularidades do sistema ortográfico em dois momentos de produção textual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental / Amara Valtilene dos Santos. – 2025.

133 f. : il. color.

Orientadora: Adna de Almeida Lopes.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 110-113. Apêndices: f. 114-124. Anexo: f. 125-133.

Erros ortográficos – Produções textuais. 2. Regularidades ortográficas. 3.
 Escrita – Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 81'35



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

AMARA VALTILENE DOS SANTOS

Título do trabalho: "TEXTO E ORTOGRAFIA: O TRABALHO DIDÁTICO COM AS REGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO EM DOIS MOMENTOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 30 de abril de 2025, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:	
	Documento assinado digitalmente
	Data: 30/04/2025 18:31:06-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Profa. Dra. Adna d	e Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)
Examinadoras:	
	Documento assinado digitalmente
go	GISELY GONCALVES DE CASTRO Data: 02/05/2025 09:46:31-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Profa. Dra. Gisely (Gonçalves de Castro (IFAL)
	Documento assinado digitalmente
gov.br	JULIENE DA SILVA BARROS GOMES Data: 01/05/2025 11:36:44-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Profa. Dra. Juliene	da Silva Barros Gomes (UFAL)
Profa. Dra. Fabiana	Pincho de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 30 de abril de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Deus da minha vida de onde emana toda sabedoria; ao meu esposo e amigo, Uiltamar Miranda; aos meus filhos, Guilherme e Marcus, minhas eternas alegrias. Tê-los me impulsiona a acreditar que a vida vale a pena. Ao meu amado pai (in memorim) pelos ricos ensinamentos e exemplos a mim legados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da minha vida, por ter me concedido tamanha conquista, dono de tudo, meu provedor. Certamente sem Suas mãos sobre mim nada disso seria possível.

Em especial, a minha orientadora Prof. Dra. Adna de Almeida Lopes que me guiou genuinamente na construção desse trabalho, amparando-me a cada dificuldade com paciência e sabedoria. Minha gratidão.

Aos professores da banca: Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes e a Profa. Dra. Gisely Gonçalves de Castro pela leitura atenta e as valiosas sugestões dadas para o aprimoramento desse trabalho.

Ao meu companheiro, Uiltamar, por todo carinho de sempre e compreensão para comigo; aos meus filhos: Guilherme e Marcus, por terem sido empáticos com as muitas vezes que precisei me ausentar fisicamente para realizar estudos.

Aos meus colegas da turma do Mestrado, em especial Nelma, Nere, Hebert, pela troca, apoio e companheirismo ao longo da jornada.

Aos meus irmãos, em especial ao Wagner, por toda presença e apoio com meus pequenos, e à minha cunhada Alayne.

Aos meus alunos participantes deste estudo, pelo empenho na execução das tarefas.

Aos professores do PROFLETRAS/UFAL, por todo conhecimento compartilhado e pelas trocas de experiências enriquecedoras.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que me auxiliou na realização do Mestrado.

EPÍGRAFE

Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente.

(Marcuschi, 2012, p. 95).

O trabalho consiste em analisar os erros de ortografia das produções textuais dos alunos do 6° ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas. Essa análise permitirá um olhar específico para os problemas de escrita dos estudantes para, a partir daí, entender quais as regularidades ortográficas mais frequentes em seus textos e quais apresentam mais acertos e erros. A análise será o ponto de partida para a busca de estratégias metodológicas que possam reduzir problemas que comumente se acredita que deveriam ser solucionados no ensino fundamental I. Para dar prosseguimento a essa pesquisa, definiu-se que o corpus para estudo será constituído de produções textuais de variados gêneros e de atividades ortográficas desenvolvidas em sala. O objeto será definido pelos procedimentos de quantificação, categorização e comparação das regularidades ortográficas da língua portuguesa utilizadas pelos estudantes em seus textos. E a análise comparativa abrangerá duas fases: quantitativa, para identificação e categorização dos erros dos textos iniciais; e comparativa, para análise e reflexão sobre os processos de aprendizagem das regularidades, tanto pela reescrita dos textos iniciais, quanto pela produção de novos textos. Vale salientar que o trabalho didático desenvolvido encaminhará uma proposta sistematizada de atividades, destinada ao apoio de docentes de língua portuguesa em sala de aula. Para corroborar com essa pesquisa, nossa fundamentação teórica estará embasada nos estudos e pesquisas de: Cagliari (2015), Brasil (2017), Roberto (2016), Loth (2015), Morais (2010), (2007) Dolz (2010), Bagno (2006), Brasil (1998), entre outros.

Palavras-chave: ortografia, regularidades ortográfica, escrita, atividades sistemáticas.

ABSTRACT

The study consists of analyzing spelling errors in the textual productions of 6th grade students of a public school in the interior of Alagoas. This analysis will allow a specific look at the students' writing problems in order to understand which are the most frequent spelling regularities in their texts and which ones present more hits and errors. The analysis will be the starting point for the search for methodological strategies that can reduce problems that are commonly believed to need to be solved in elementary school I. To continue this research, it was defined that the corpus for study will consist of textual productions of various genres and spelling activities developed in the classroom. The object will be defined by the procedures of quantification, categorization and comparison of the spelling regularities of the Portuguese language used by the students in their texts. And the comparative analysis will cover two phases: quantitative, for identification and categorization of the errors in the initial texts; and comparative, for analysis and reflection on the learning processes of the regularities, both through the rewriting of the initial texts and through the production of new texts. It is worth noting that the educational work developed will lead to a systematic proposal of activities, aimed at supporting Portuguese language teachers in the classroom. To corroborate this research, our theoretical foundation will be based on studies and research by: Cagliari (2015), Brasil (2017), Roberto (2016), Loth (2015), Morais (2010), (2007) Dolz (2010), Bagno (2006), Brasil (1998), among others.

Keywords: spelling, spelling regularities, writing, systematic activities

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho do livro cancioneiro da biblioteca nacional	17
Figura 2 - A evolução da escrita na história dahumanidade	44
Figura 3 - Atividade de cartilha silábica	46
Figura 4 - Escritas produzidas com hipóteses pré-silábicas	50
Figura 5 - Escritas com hipóteses silábicas	51
Figura 6 - Escritas produzidas com hipótese silábico-alfabética	52
Figura 7 - Comparação da escrita: pré-silábica e alfabética	53
Figura 8 - Transferência de um produto	54
Figura 9 - Processo de construção de conhecimento baseado nas	
características da própria escrita	55
Figura 10 - Processo de conhecimento intermediado pela oralidade	56
Figura 11 - Gráfico com os aspectos da ortografia	57
Figura 12 - Mapa-político administrativo da cidade de Messias-AL	60
Figura 13 - Registro da realização da atividade	69
Figura 14 - Atividade realizada pelos participantes	70
Figura 15 - Registro da realização da atividade	71
Figura 16 - Atividade com R/RR realizada pelos participantes da pesquisa	a 71
Figura 17 - Registro da realização da atividade de reescrita	75
Figura 18 - Registro da realização da tarefa com AM/ÃO	79
Figura 19 - Texto produzido pelo Aluno (pós-proposta de ensino)	81
Figura 20 - Texto produzido pelo Aluno (pós-proposta de ensino)	82
Figura 21 - Texto produzido pelo Aluno (pós-proposta de ensino	83
Figura 22 - Texto produzido pelo Aluno (pós-proposta de ensino)	84
Figura 23 - Atividade sobre palavra a partir do texto	86
Figura 24 - Atividade sobre palavra a partir do texto	87
Figura 25 - Atividade sobre palavra a partir do texto	88
Figura 26 - Atividade sobre palavra a partir do texto	89
Figura 27 - Atividade com foco na palavra	90
Figura 28 - Atividade com foco na palavra	
Figura 29 – Ciclos de ação para o ensino das regularidades ortográficas	
Figura 30 – Texto fase diagnóstica aluno 1	
Figura 31 – Atividade pós proposta de intervenção	
Figura 32 - Texto fase diagnóstica aluno 2	
Figura 33 – Atividade pós proposta de intervenção	
Figura 34 – Texto fase diagnóstica aluno 3	
Figura 35 – Atividade pós proposta de intervenção	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 2 -	Regularidade direta
Quadro 3 -	Regularidades contextuais
Quadro 4 -	Relação morfológica gramatical
Quadro 5 -	Irregularidades ortográficas
Quadro 6 -	Propriedades do Sistema de Escrita alfabética
Quadro 7 -	Gêneros textuais estudados com os alunos
Quadro 9 -	Regularidades ortográficas encontradas nos escritos Atividade de escuta e reescrita para avaliação da proposta de ada
Quadro 10	- Atividade escuta e escrita para avaliação da proposta de ensino
	- Erros ortográficos 2 ª etapa (fase pós-proposta de ensino) Regras do uso do R/RR formulada pelos alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – APORTE TEÓRICO E CONCEITUAL SOBRE ORTOGRAFIA E ENSINO	15
1.1 - Aspectos históricos sobre a ortografia	15
1.2 - Regularidades e irregularidades do sistema ortográfico	21
1.3 - Produção escrita e ortografia	33
1.3.1- O que dizem as pesquisas?	36
1.3.2- O que se apresentam nos documentos curriculares oficiais	39
2 – OS SISTEMAS DE ESCRITA E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA	42
2.1 - Sistema de escrita alfabética	45
2.2 - Apropriação do SEA na concepção de Morais (2012)	49
2.3 - Apropriação do SEA na concepção de Oliveira (2005)	53
3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1 - A escola e as turmas do 6º ano	60
3.2 - O perfil dos alunos	62
3.3 - O corpus da pesquisa: coleta e constituição	63
3.3.1 - Propostas de escrita dos textos iniciais	65
3.3.2 - Regularidades ortográficas com ÃO/AM	69
3.3.3 - Regularidades ortográficas com a letra R	70
3.4 – Propostas de escrita no segundo momento: planejamento,	
desenvolvimento e registro	72
3.4.1- Regularidades ortográficas com ÃO/AM a partir da canção "e	
outros quinhentos virão" de Francisco Carlos de Alcântara	75
3.4.2 - Regularidades ortográficas com R/RR a partir da fábula "A formiga	
e a pomba", de Esopo	79
4 – RESULTADOS E ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE O TRABALHO	
DIDÁTICO COM AS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS	95
4.1 – Comparação das produções do ALUNO 1: análise e reflexão sobre a	
anrendizagem das regularidades ortográficas	95

4.2 – Comparação das produções do ALUNO 2: análise e reflexão sobre a	
aprendizagem das regularidades ortográficas	100
4.3 – Comparação das produções do ALUNO 3: análise e reflexão sobre a	
aprendizagem das regularidades ortográficas	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE 1- PROPOSTAS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	114
Atividade 1: Escutar a música Boneca de lata, de Bia Barden, para reescrita	
de formas verbais -ÃO/-AM	114
Atividade 2: Ler e interpretar a história Bola velha também dá jogo, de	
Lizzete Geny Rando, para questões sobre o uso de formas verbais com -	
ÃO/-AM	116
Atividade 3: Classificar palavras com "R" ou "RR" pela posição ocupada em	
uma lista R/RR	118
Atividade 4: Completar a canção E Outros Quinhentos Virão, de Francisco	
Carlos de Alcântara, a partir de lista com formas verbais em -ÂO/-AM	119
Atividade 5: Reescrever a fábula A formiga e a pomba	120
Atividade 6: Localizar e selecionar no texto A formiga e a pomba as palavras	
com registro R/RR	121
Atividade 7: Classificar as palavras selecionadas do texto A Formiga e a	
Pomba, em colunas, de acordo com a posição de R/RR	122
Atividade 8: Loteria do R/RR ´- assinalar coluna correspondente à escrita da	
palavra	123
APÊNDICE 2 – PARECER CEP/CONEP	124
ANEXO - CORPO INICIAL DA PESQUISA: TEXTOS E TRANSCRIÇÕES	125

INTRODUÇÃO

É sabido que questões relacionadas à aprendizagem e à escrita dos alunos já foram/são tratadas por várias pesquisas, bem como pelos documentos normativos oficiais: BNCC, LDB, PCN, além dos sistemas de Ensino: municipal e estadual que têm procurado direcionar didaticamente o trabalho pedagógico do profissional da educação básica, Loth (2015).

Quando se trata de ortografia não é custoso entender sua relevância para um povo e para a organização linguística do idioma. Cagliari (2015, p. 24) vai explanar que "a ortografia nunca se propôs a retratar a fala de ninguém, mas neutralizar a variação linguística...". Morais (2010) fundamenta esse pensamento ao afirmar:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de "cristalizar" na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. (MORAIS, 2010, p.19)

De fato, se não tivéssemos uma ortografia que regulasse nossas falas teríamos, certamente, um problema sem precedentes, diga-se pelo tamanho do nosso território e seus vários modos de falar.

Por isso a importância dessa pesquisa de cunho intervencionista, pois procura compreender os erros ortográficos que envolvem os escritos dos alunos.

Para subsidiar esse trabalho, temos como corpus, produção de textos dos participantes que abrangem vários gêneros, pois como preconiza Antunes (2010) os textos sustentam as aulas de língua portuguesa e possibilitam uma aprendizagem mais efetiva, pois "constituem formas relativamente estáveis de enunciados" Brasil (2007, p. 260). E para acrescentar a esse pensamento Dolz (2010, p.39) incrementa:

Comunicamo-nos por meio deles e não por meio de frases isoladas. Portanto, o texto é considerado como a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura. Nessa perspectiva, eles se tornam os instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita. (DOLZ, 2010, p.39)

Logo não se pode pensar num estudo para o ensino de língua portuguesa para educação básica, sem pretender que os estudantes se envolvam com os mais diversos gêneros, sem que demonstrem domínio dos vários discursos orais, escritos, nas mais diversas situações do dia a dia; logo, entender a ortografia como uma convenção social é admitir que ela precisa ser ensinada.

Diante disso, esse estudo procura comprovar que por meio de atividades sistematizadas é possível que o aluno compreenda as regularidades da ortografia da língua portuguesa e assim tenha independência nos seus escritos e possa lidar com autonomia nas mais diversas situações que exigem a escrita.

Pretendemos ainda, com essa pesquisa, apresentar uma proposta pedagógica que possa levar o professor de língua portuguesa a compreender que o aluno pode escrever ortograficamente.

Além disso, buscamos corroborar para que o estudante reflita acerca do seu próprio conhecimento, realizando comparativos e cogitando hipóteses. Visto que ao compreender as regularidades da língua portuguesa, aprendam e reflitam sobre o uso da língua, e não pode ser diferente com o ensino da ortografia, que precisa ser reconhecida como um objeto do conhecimento pelos docentes, Morais (2010).

Vale pontuar ainda que nosso interesse nos erros ortográficos surgiu em razão da grande incidência dos problemas de convenções de escrita nas produções dos alunos.

Portanto, para que esse ensino seja apreendido, é necessário que a compreensão das regularidades ortográficas seja concebida como fator que pode reduzir erros de convenção de escrita, tão recorrentes nas produções de textos, isso só se cumprirá por meio de um ensino sistematizado da ortografia, pois possibilita aos estudantes um aprendizado sem a preocupação de ficar memorizando, uma vez que esse mecanismo compete às irregularidades da ortografia, Loth (2015).

Vale frisar que esse trabalho foi realizado com alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola da rede pública de uma cidade do interior de Alagoas.

Para dar prosseguimento ao trabalho com ortografia selecionamos erros de natureza contextual, especificamente, os grafemas que são representados R e RR, além de abordar também os erros que dizem respeito aos de natureza morfológicogramatical, sobretudo, as formas gramaticais do verbo que se referem a terceira pessoa do pretérito do indicativo e a 3ª pessoa do futuro do indicativo (-AM/-ÃO).

Vale frisar também que a necessidade dessa aprendizagem perpassa o ensino dos anos iniciais, visto que os anos finais têm apresentado muitas ocorrências dos erros das regularidades ortográficas, corroborando a afirmação de que essa aprendizagem não foi consolidada nos anos anteriores, cabendo um ensino com estratégias concretas e sistematizadas que garantam a aprendizagem desses alunos.

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo principal propor atividades voltadas para os alunos de 6º ano, que favoreçam a reflexão sobre as regularidades contextuais do português do Brasil, ampliando o entendimento deles em relação aos fatores que regulam o uso de determinados grafemas no interior das palavras, em função da posição que ocupa na palavra e partir disso, entendam e concebam a ortografia como objeto de conhecimento.

Importa ressaltar que esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos: o capítulo 1 aborda o aporte teórico e conceitual sobre ortografia e ensino, fornecendo os pressupostos que fundamentam este estudo, com foco nos embasamentos e reflexões sobre o ensino e a ortografia.

O Capítulo 2 discute os sistemas de escrita e sua trajetória histórica, bem como a apropriação do sistema de escrita alfabética, conforme as concepções de Morais (2010) e Oliveira (2005).

O Capítulo 3 detalha os procedimentos metodológicos empregados na investigação, incluindo o perfil da escola, do público-alvo participante e os métodos de coleta e análise dos dados.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta a descrição e análise comparativa dos dados, bem como os resultados obtidos na pesquisa.

1- APORTE TEÓRICO E CONCEITUAL SOBRE ORTOGRAFIA E ENSINO

1.1 - Aspectos históricos sobre a ortografia

É fato que sem uma norma culta bem definida, seria difícil fixar uma ortografia, Cagliari (1994). Para entender o percurso da ortografia é relevante saber esse momento chamado Renascença.

A renascença, de acordo com Cagliari (1994), no que se refere a questões da língua, põe um fim no latim dando lugar às línguas de cultura, ou melhor, ficam de lado as línguas greco-latinas abrindo espaço às línguas clássicas neolatinas.

Além disso, esse período também trouxe mudanças significativas para a sociedade como o advento da imprensa que possibilitou a publicação de livros em larga escala, fomentando a necessidade da criação de normas para fixar a ortografia das diversas línguas europeias modernas que emergiam nesse novo cenário.

Foi nesse momento também que a língua portuguesa passou por um período chamado de Arcaico (do séc. XII ao XIV), o qual acomodou um grande momento da ortografia, no entanto, foi um verdadeiro caos já que com a ruína do latim não era um cenário propício para uma norma culta bem definida, consequentemente a ortografia era frágil e inconsistente.

Essa situação só veio melhorar 300 anos depois, no século XVI, porque a língua ganha novo viés com a chegada de *Os lusíadas*, que apresenta uma ortografia mais simples e mais acessível, deixando o modelo anterior para trás.

Somado a isso o Renascimento também contribuiu para o reavivamento da cultura greco-latina e a cultura clássica, testificando que as línguas latina e grega fossem revitalizadas, mas o povo já havia deixado de lado a língua latina e tinha dado lugar às línguas neolatinas, gerando mudanças significativas. Essas línguas eram tão diferentes do latim que acabaram se tornando línguas independentes.

As mudanças continuam repercutindo, mesmo os eruditos seguindo a linha renascentista e escrevendo seus textos inspirados nos moldes greco-romanos, acabaram abandonando a língua greco-romana, pois essas já não estavam mais vivas, cedendo a escrita de suas obras às línguas vernáculas, "este fato decretou a morte do latim na Europa como língua nativa e deu, às línguas vernáculas, o 'status' de língua culta", CAGLIARI (1994, p. 107).

Com a nova língua e com uma literatura de prestígio (Divina Comédia, El

Cid, Os Lusíadas, Dom Quixote etc), e com um dialeto também baseado nessa nova língua se fazia necessário consolidar um padrão de escrita que mostrasse a relevância dessa língua, foi então que as pessoas começaram a perceber o que as outras escreviam e a partir daí começaram a surgir uma forma de escrita, um sistema ortográfico de escrita. Cagliari confirma (1994, p.107)

Com o aumento na produção de textos escritos em português, mais pessoas iam vendo o que as demais escreviam e, dessa forma, ia se consolidando uma tradição de escrita que, aos poucos, formou um sistema ortográfico para a língua. (CAGLIARI,1994, p.107)

De acordo com Rosa (2017) que também vem agregar a essa pesquisa, desde os primórdios a língua portuguesa mantém uma falta de uniformização, seja por ela ser heterogênea, seja pelo fato do sistema ortográfico também sofrer com as variações escritas.

Somado a isso há a estreita relação entre som e grafema, consequentemente, fatores como as variações de escrita de uma região para outra, ou seja, uma mesma palavra podendo apresentar diferentes grafias em diversos lugares.

Pois a escrita, por ser fator de identificação da região a que a pessoa pertencia, essas variações, por sua vez, convergiam para que os seus sistemas ortográficos também passassem por processos de alteração e adaptação para atender os fins comunicativos de seus falantes.

Vale, contudo, frisar que a ortografia até os dias vigentes passou por várias etapas ou momentos como nomeia Rosa (2017), logo é pertinente, mesmo que sinteticamente, elencar esses momentos para que possamos melhor compreender a história da ortografia da língua portuguesa.

Essa história pode ser dividida em três momentos:

- a) Período Fonético (da formação da língua portuguesa até o século XVI);
- b) Período Pseudoetimológico (do século XVI até 1904);
- c) Período Simplificado (de 1904 até os dias atuais).

a) Período Fonético (da formação da língua portuguesa até o século XVI)

O período fonético atende ao momento da formação da língua portuguesa e perdura até o século XVI, chamado período arcaico da língua portuguesa. Nesse interim a língua era fundamentada na pronúncia, ou seja, "escrevia-se não para a vista, mas para o ouvido". (COUTINHO, 2011, p. 72 apud ROSA, p. 5).

De acordo com Rosa (2017), era muito comum a escrita de um mesmo vocábulo aparecer de várias maneiras quando escrita, mesmo fazendo parte do mesmo documento como exemplifica um trecho da figura, retirada do livro *Cancioneiro da Biblioteca Nacional:*

demal comen por nos ey a soffrer eq no sey denos aner seno vacuta po mecopia fazedes muer equipar por amor a teer quato de mal me fazedes sofrer todesten faço eno faço corenta porsme nos no gredes gradecer

Figura 1: trecho do livro Cancioneiro da Biblioteca Nacional

Fonte: Rosa (2017)

A referida autora verifica no texto acima, datado do século XVI, que a mobilidade e a diferença de escrita era fato comum naquele momento, corroborando para que o sistema ortográfico não fosse organizado, mas se adaptasse aos vários modos de escrever da época.

b) Pseudoetimológico

É com o período Pseudoetimológico que surge uma nova perspectiva a respeito da escrita, inspirado em valores greco-latinos, cujo objetivo era romper com os valores medievais o Renascimento se propõe a romper com o *divino* e cede lugar ao *humano*, ganhando vários adeptos e a partir de então a escrita passa a ser grafada de acordo com a etmologia, de acordo com Rosa (2017).

Esse período teve início no século XVI e perdura até o século XX. Essa fase ficou marcada pela supervalorização da cultura greco-latina e pela escrita das palavras de acordo com a etimologia das palavras, isto é, "pelo uso de consoantes geminadas, de grupos consonantais de origem grega (*rh*, *th*, *ph*, *ch*) e de letras como *k*, *w* e *y*." (Rosa, 2017, p. 9).

Como todo momento de mudanças vem com eles também pontos negativos e positivos, com os etimólogos não foram diferentes. Nessa fase, muitos dos estudiosos envolvidos não conheciam a etimologia das palavras, nem a história delas, causando um problema ortográfico, já que até as palavras que não eram de origem latinas eram grafadas como se fossem latinas. José Joaquim Nunes (1975) reforça a nostalgia por que passava a ortografia aquele momento:

[...] o pedantismo, por um lado, e a ignorância, por outro, contribuíam ainda mais para a desordem ortográfica [...] Em geral, cada escritor tinha o seu modo de ortografar, cingindo-se quase sempre ao latim, por vezes com um fanatismo tal, que até se atrevia a alterar grafias que ainda haviam resistido à cor-rente dominante (*intender, intrar, infermidade* etc., por *entender, entrar, en fermidade* etc.) e o público imitava-o inconscientemente. (NUNES 1975, p.196 apud Rosa, 2017, p. 9)

Na perspectiva de Silva (2000) com todo esse movimento de retorno à cultura greco-latino, surge com ele o sentimento nacionalista. Em verdade a língua encontra um campo fértil, para disseminar ideias de cunho nacional, políticas e sociais como a abolição da escravatura, a Independência, o avanço da escolarização obrigatória e o uso da imprensa.

Esses fatores foram molas propulsoras para um sentimento e para despertar o desejo e valorização da cultura nacional, a luta, por sua vez, passou a ser pela busca da identidade política e uma ortografia também brasileira, consoante Aguiar (2007).

Ainda sobre esse período importa mencionar que a ortografia continuava a sofrer entraves, pois nem os gramáticos nem os ortógrafos chegavam a uma uniformidade de opinião acerca de determinadas escritas de palavras da língua portuguesa. O que se sabe é que a variação ortográfica corria à solta, além das discussões a respeito da grafia correta entre os estudiosos.

Ainda tomando como direcionamento o texto de Rosa, (2017), em 1904, com a publicação da obra *Ortografia Nacional* de Anicleto dos Reis Gonçalves Viana há um fim na etimologização das palvaras, ouseja, esse período deixa de ser motivo de discussão entre os estudiosos, dando espaço a uma ortografia que ganha uniformização, mesmo que não definitiva, preconizando também a fase simplificada da ortografia.

c) Simplificada ou histórico científica

Quanto ao período ortográfico denominado de simplificado ou históricocientífico é marcado pela vontade de criar normas e simplificar a escrita das palavras. Vale frisar que essa fase da ortografia considerava tanto a pronúncia, abordando o sistema fonético, como também tem uma inclinação pela etimologia, mas, sobretudo, tinha um propósito maior que era tornar a língua mais acessível e simplificada para seus falantes.

Conforme Silva (2000) esse foi um momento de grande relevo para a ortografia, uma vez que permitiu que se fizesse um estudo das normas convencionais por meio de um embasamento científico, graças aos estudos de Adolfo Coelho.

No entanto, Gonçalves Viana (1904) foi quem teve maior destaque nesse período, com a publicação da obra *Ortografia Nacional*, a qual teve grande importância e foi base para as discussões posteriores a respeito da nova ortografia que emergia.

Essa publicação ganhou projeção e acabou interessando o governo português, que por sua vez, organizou uma comissão formada por grandes filólogos

portugueses, para estudar as bases da reforma ortográfica. Mas como tudo não é tão simples, a obra Gonçalves Viana foi considerada pertinente, mas precisou sofrer alterações para ser aceita e passa a ser chamada *Nova Ortografia* e oficializada pelo governo português, segundo Rosa (2017).

Com todos esses movimentos que envolvia a ortografia, fato inconcebível foi o Brasil ficar fora de toda a discussão que envolvia a ortografia da língua portuguesa, só demonstrando a nossa fragilidade diante de fatos tão relevantes para o nosso país, já que somos falantes do português, nada mais justo que também participássemos dos assuntos que abordavam a língua em questão.

Esse acordo só veio a se efetivar no Brasil em 1931, quando as academias de Portugal e Brasil, depois de muitas discussões, assinam o referido acordo que objetivava unificar a escrita da língua portuguesa.

Mesmo formalizando o acordo, vale lembrar que não demorou para a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa divergirem do plano do acordo, configurando que o acordo de 1931 não unificou a ortografia dos referidos países, ao contrário, foi criada uma dupla grafia, gerando incoerências entre as academias.

O que se sabe é que para chegarmos até hoje a língua precisou passar por reformas, o que de acordo com Kemmler (2015), esse fato se explica em razão da ortografia simplificada ser baseada na tendência etimologizante e fonética, gerando facilidade quanto à escrita, consequentemente, acabou culminando em reformas cujo propósito era unificar a escrita da língua portuguesa.

A partir dessa compreensão, podemos entender com mais clareza as reformas ortográficas como as vivenciadas em 2009 que rendeu a implantação da Nova Reforma Ortográfica entre Brasil e Portugal e demais países que também falam língua portuguesa, cuja finalidade era unificar a língua. Esse acordo, como todos que ocorreram, também foi fruto de um acordo social, pois a língua é convenção, Loth, 2015.

Dessa forma, sendo a língua um acordo social entre seus membros, logo essa mesma língua pode sofrer alterações que não se dão de maneira simples, mas baseada em estudos criteriosos para sua aprendizagem. Esse pensamento é respaldado claramente por Morais (2007, p. 07) ao afirmar:

... a ortografia é uma norma, uma convenção social. Embora muitas vezes existam regras por trás da forma como se convencionou escrever as correspondências letra-som que usamos hoje, essas regras não deixam de ser convenções que, em sua gênese, não têm em si um sentido de obrigatoriedade, de necessidade. Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito — outro tipo de convenção social -, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos à escrita correta das palavras (Morais, 2007, p. 07).

Na compreensão de Melo (2017), esses pensamentos impulsionaram outros estudiosos a se debruçarem acerca da ortografia, buscando o conhecimento específico das normas ortográficas necessárias, com vista a comprovar as dificuldades e facilidades referentes à ortografia brasileira, para que assim se pudesse fazer da norma ortográfica um objeto de estudo que exige reflexão da parte de quem ensina e da parte de quem aprende.

1.2 - Regularidades e irregularidades do sistema ortográfico

Morais (2012 apud Nóbrega 2017) e Cagliari (2015) já preconizam que diferente do que vem acontecendo e do que vem dizendo acerca do ensino da ortografia, faz-se necessário compreender que a ortografia sempre foi e é um elemento social e que, portanto, carece de ser ensinada, pois é por meio dela que neutralizamos a variedade e pomos limites à escrita.

Além disso, ela determina quais letras são escritas em certas palavras, bem como trata da segmentação e da acentuação que essas palavras assumem no texto, Melo (2017), em complemento a essa opinião Morais (2010, p. 17) reforça: "... conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas."

Não é a toa que sempre houve uma preocupação em regular a escrita e isso não se faz aleatoriamente, mas por meio de estudos e pessoas que buscam um objetivo maior que é suprir as necessidades comunicativas de seus falantes.

Sem contar que há a concorrência das variações que estão paralelas a essa ortografia. Loth (2015) vai afirmar que existe um afastamento da ortografia e o sistema de escrita alfabética em razão das variações linguísticas, pois a depender da situação social e econômica do indivíduo é comum se deparar com pares de palavras ('filho'/'fio', minha/mia) que circulam com frequência a algumas classes

sociais com pronúncias diferentes.

Na perspectiva de Morais (2013 apud Loth, 2015) para o grupo que concebe a palavra filho como sendo a grafia pertinente, esse grupo, por sua vez, assume que a escrita se aproxima da fala, logo quando estamos num espaço que exige o aprendizado da ortografia, esse grupo tem mais facilidade, pois entende a ortografia de modo mais transparente.

No entanto, ainda para Morais (2013), de acordo com Loth (2015), as pessoas que não fazem distinção dos pares mencionados acima, a ortografia passa a ser mais opaca, tornando a aprendizagem mais complexa, pois o aluno não faz analogia da escrita com a fala ao redigir as palavras.

Nóbrega (2013) também vem acrescentar sobre as variações linguísticas faladas pelos estudantes no processo de aprendizagem do sistema ortográfico:

É importante não esquecer, entretanto, que a ortografia neutraliza a imensa diversidade de variedades faladas. Congelada, a forma ortográfica não corresponde à fala de ninguém. Porém, como historicamente a escrita sempre esteve orientada pela variedade padrão, indiscutivelmente encontram-se maiores diferenças nas formas do português popular. Uma vez que essas formas são avaliadas socialmente de modo negativo, preconceituoso mesmo, talvez resida aí a crença de que se deva corrigir a fala da criança para que ela escreva corretamente. Como se a forma ortográfica pudesse sugerir uma pronúncia ideal. Trata-se de um equívoco (NÓBREGA, 2013, p. 44-5 apud LOTH, 2015, p.43).

Antes de detalhar os problemas das regularidades ortográficas que permeiam os textos dos alunos, importa frisar que os problemas de ordem ortográfica encontrados em produções textuais são fatos concretos e cabe reflexão, análise e uma boa percepção para detectar quais as causas e motivações levam os alunos a apresentarem tantas ocorrências em suas escritas, de erros ortográficos, segundo Baldow (2023).

É bem verdade que os processos fonológicos são realizações possíveis de serem explicadas e compreendidas, desde que seja considerado o próprio sistema fonético e fonológico da língua portuguesa para que possamos subsidiar o trabalho pedagógico.

Para Roberto (2016) importa entender a relação que a escrita tem com a oralidade, pois o conhecimento das regras fonológicas pode facilitar o entendimento do fenômeno da sonoridade tão presente na escrita e, dessa forma, compreender os processos fonológicos tão recorrentes no cenário da linguagem do aluno.

Reforçando esse pensamento, Stampe (1973: 1 apud Roberto 2016, p.117) afirma:

Um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (Stamp, 1973, apud ROBERTO 2005, p. 117).

Conforme Roberto (2016), os processos fonológicos têm um papel de facilitador na realização de certo som ou grupos de sons, logo, eles tanto podem ser realizados pela criança, na fase da aquisição da linguagem, ou pelo adulto, na sua vida diária.

Por sua vez, Cagliari (2009), ao fazer uma análise em textos de alunos dos anos iniciais e comentar sobre erros ortográficos, afirma que esses problemas são cometidos porque estão em consonância com regras. Por isso, os possíveis "erros" acontecem, ou seja, os problemas de escrita apresentados por esses alunos são tirados do próprio sistema ortográfico e da própria realidade fonética também.

Ao fazer essa reflexão, está trazendo para a discussão a relação entre som e letra. Além disso, as regras, faladas pelo autor, são explicadas pelos processos fonológicos ou metaplasmos, que são as oscilações dos fones e dos fonemas na escrita e na fala.

Processos fonológicos segmentais são alterações de fones ou de fonemas. Por tratar de unidades tanto da Fonética quanto da Fonologia, esse fenômeno deveria receber dois termos: processos fonéticos e processos fonológicos. No entanto, convencionou-se usar apenas a expressão "processos fonológicos". Também é usado o termo metaplasmos (processo que acrescenta, suprime ou transpõe fonemas numa palavra). Esses processos podem ser percebidos tanto do ponto de vista sincrônico (num estágio da língua) quanto do ponto de vista diacrônico (estágios sucessivos da língua) (SILVA, 2011, p.80).

Sendo assim, com essa reflexão, podemos entender e compreender a importância do conhecimento desses processos para o ensino da língua portuguesa, bem como para "O professor de português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a língua portuguesa" (CAGLIARI, 2009, p.120).

Ainda acerca dos processos fonológicos, Seara (2011) faz algumas considerações. Para a autora, a língua, a todo tempo, está em processo de mudanças, que nossa língua é dinâmica.

Ademais, esses processos podem ser vistos ao longo dos anos, no contexto

histórico (diacrônico), como também podem refletir nas mudanças sincrônicas da língua. "Essas mudanças podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos. São os chamados processos fonológicos que se classificam em função dessas alterações." (SEARA, 2011, p. 107).

Sendo assim, os processos fonológicos vão atender as alterações que os fonemas, bem como os grafemas, sofrem no início da palavra, no meio ou no fim, objetivando explicar esses fenômenos que ocorrem na oralidade e que são estendidos para a escrita, sucedem porque "A língua é dinâmica por sua própria natureza e está sujeita a modificações. (CALLOU E LEITE, 2009, p.44)

Partindo dessas reflexões, podemos dizer que os processos fonológicos são partes inerentes à fala e que entendê-los é essencial para dirimir não só a prática, mas aprimorar a relação professor-aluno e aprendizagem.

Logo, para entender esses processos de ordem ortográfica, é preciso dar a importância devida ao ensino ortográfico. Além disso, o professor precisa conhecer a fundo a natureza desses problemas e, assim, procurar sanar, explicar e propor um ensino sistematizado à ortografia convencional.

Para demonstrar as ocorrências de alguns processos fonológicos nas produções de texto de alguns alunos e também característicos da fala de muitos brasileiros, apresentamos alguns fenômenos no quadro 2 a seguir.

Quadro 1- Alguns fenômenos fonéticos/fonológicos constatados na produção de texto

variantes constatadas nas		Escrita com desvio por interferência da variação linguística	Escrita de acordo com a norma ortográfica
1°	Apócope.	Eli gosta de <u>fica</u> na pria <u>lança</u> uma rede no mar	Ele gosta de ficar na praia Lançar uma rede ao mar
2º	Aférese	ele <u>ta</u> me traindo Niguem vae <u>ta</u> vivo	Ele está me traindo Ninguém vai estar vivo
30	Monotongação	nova cédulas de dinherochutera do mundo	Nova cédula de dinheiro. Chuteira do mundo
40	Ditongação	Quero se qui <u>nei</u> o Pele. <u>nois</u> se afastou	Quero ser que nem o Pelé. Nós nos afastamos
5º	Desnasalização	O <u>tepo</u> vai ser usado Os <u>homes</u> já vão ter	O tempo vai ser usado Os homens já vão ter
6º	Prótese	<u>apois</u> ele não sabia o queo homen alembrou a mulher	pois ele não sabia O homem lembrou a mulher
7°	Despalatalização	Viu uma linda muler	Viu uma linda mulher
80	Vocalização	Uma vida <u>dificio</u> e <u>desistio</u> E jogo <u>futebou</u>	Uma vida difícil e desistiu E jogou futebol

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora para pesquisa

Para o linguístico Bagno (2007) é imprescindível que se tenha uma distinção das características de fala de todo e qualquer brasileiro, seja falares de uma região do país ou falas de um grupo populacional, pois só assim teremos subsídios para um ensino efetivo e significativo para o aluno da língua materna.

É fato que as ocorrências desses processos perpassam o ensino infantil, e repercutem e incidem nos anos finais; em razão disso, a escola precisa saber, entender e compreender esses fenômenos da ortografia para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização e escrita.

Precisa, sobretudo, valorizar a ortografia e entender que ela é um caminho para o aluno compreender a língua materna, como adverte Cagliari (2024).

Uma das noções mais importantes a serem diariamente discutidas com os alunos é a ortografia, em todos os seus aspectos e dimensões, como ficou claro nas explicações acima. Infelizmente, na nossa cultura geral e, sobretudo, na nossa cultura escolar, a ortografia não tem sido corretamente entendida e há muito preconceito com relação a ela Uma das noções mais importantes a serem diariamente discutidas com os alunos é a ortografia, em todos os seus aspectos e dimensões, [...]. Infelizmente, na nossa cultura geral e, sobretudo, na nossa cultura escolar, a ortografia não tem sido corretamente entendida e há muito preconceito com relação a ela (CAGLIARI, 2024, p. 81).

Por isso quando se trata de ortografia não é custoso entender sua relevância para um povo e para a organização linguística do idioma, (CAGLIARI, 2015, p. 24) vai explanar que "a ortografia nunca se propôs a retratar a fala de ninguém, mas neutralizar a variação linguística...". (FARACO, 2021, p.11) e acrescenta: "Se não fosse essa uniformidade, a grafia perderia sua utilidade como sistema de representação da língua falada"; pois é "um recurso capaz de 'cristalizar' na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente" (MORAIS, 1998, p. 19).

Ao fazermos uma breve trajetória da história da formação do alfabeto, procuraremos compreender as regularidades que permeiam a ortografia do português.

De acordo com Silva (2017), o alfabeto foi criado pelos fenícios, a partir da escrita egípcia, com 22 letras sendo apenas consoantes, tornando-se mais simples do que a escrita cuneiforme e a hieroglífica.

A referida invenção foi base para o alfabeto grego que, por sua vez, acabou fazendo adaptações, isto é, acrescentou a ele as vogais. Por fim, os romanos adaptaram a escrita grega e originaram o alfabeto grego-latino, do qual provém o nosso alfabeto.

Esse alfabeto que hoje conhecemos e do qual construimos infinitas grafias, é constituído por 26 letras, incluindo K, W e Y, os quais passaram a fazer parte do alfabeto no ano de 2008, com o Novo Acordo ortográfico.

Esses grafemas que se dividem em vogais (05) e consoantes (21), conforme Nóbrega (2017) existem ainda os dígrafos, cuja união de duas letras (consoantes) corresponde a um único fonema. São eles: RR, SS, SC, SÇ, XC, LH, NH, CH, QU e GU. S. Para ampliar essa discussão Loth (2015, p. 38) também afirma:

Atualmente, o alfabeto usado no PB possui vinte e seis letras maiúsculas, a saber: A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, U, V, W, X, Y, Z, com as respectivas correspondentes minúsculas. É também necessária a utilização de marcas diacríticas para sinalizar diferenças de pronúncia. As marcas diacríticas são a letra ou o sinal escrito próximo a outra letra com objetivo de notar novo fonema. (Loth 2015, p. 38).

A esse fato as referidas autoras vão dizer que o alfabeto é um compilado de grafemas que representam fonemas que é um desafio ao estudante compreender o sistema de escrita e as diversas letras que nosso sistema gráfico absolve na atualidade.

Contudo, mesmo a língua portuguesa permitindo que exista a relação letrasom, Nóbrega (2013, p. 20) afirma que "nem sempre há uma relação biunívoca entre eles, isto é, nem sempre um grafema representa só um fonema e esse fonema só é representado por esse grafema e nenhum outro".

Toda essa discussão acerca do alfabeto nos permite compreender que nossa língua apresenta aspectos regulares e irregulares. Os regulares, por sua vez, são aqueles que são determinados por princípios, normas e regras; já os irregulares, em razão de sua imprevisibilidade, requerem a memorização, Nóbrega (2017) e Morais (2010).

Antes de discorrer sobre o aspecto da regularidade da língua portuguesa, objeto de estudo deste trabalho, sintetizaremos a visão de alguns teóricos que também se debruçaram nos estudos ortográficos e fizeram algumas classificações e explicações as quais veremos a seguir.

Começaremos por Lemle (1987) que consoante Almeida (2018), realizou um estudo de correspondência entre a fonologia e a ortografia, classificando-a em três pontos:

Para Almeida (2018), Melo (2015), Lemle (1987) chamou de **correspondência biunívoca** aquelas que dizem respeito aos fonemas que são representados por um único grafema e vice-versa, como as letras P, B, T, D, F e V, esses grafemas não competem entre si, pois cada letra representa um só fonema.

A outra correspondência definida por Lemle foi chamada de um para mais de um, essa correspondência compreende as letras que a depender da posição na palavra, assumem sons diferentes, por exemplo, o grafema 'c' em casa assume o fonema /k/; o grafema 'l' não é o mesmo fonema para lata e sal.

Para a última correspondência denominada de relações de concorrência

compreende a situação em que vários grafemas assumem o mesmo fonema na mesma posição, constatamos, por exemplo, o fonema /z/ que é representado por 'z', 'x' e 's' (pobreza, casebre, exame).

Compartilhamos da posição de Melo (2017) e Almeida (2018) ao afirmarem que o estudo de Lemle (1986) contempla as relações entre os sons das letras, contudo considera-o limitado, uma vez que não considera aspectos importantes, deixando de abordar, por exemplo, questões referentes à nasalização; além disso, deixa de trazer a sua teoria aspectos de regularidades da leitura e da escrita, as quais carecem ser trabalhadas e compreendidas de modos diferentes, ou seja, não explicita um sistema de regras.

Também Faraco (2021) aborda um estudo direcionado relacionado à fala e à escrita e também procura explicar as relações grafofônicas. O estudo do referido autor também procura classificar essas relações em:

- ✔ Relações biunívocas: nesse caso a letra ou unidade gráfica, representa um e só aquela unidade sonora, (mapa o p).
- ✔ Relações cruzadas previsíveis: o som do grafema é determinado de acordo com a posição na palavra (a unidade gráfica 'm' no final de sílaba representa vogais nasais, campo, limpo; já em fim da palavra representa a semivogal, como em falam, cantam)
- ✔ Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias uma unidade sonora corresponde a mais de uma unidade gráfica, que em alguns casos podem ser previsível pelo contexto (por exemplo, com o mesmo fonema inicial, podemos escrever geleia ou jegue).
- ✔ Relações cruzadas totalmente arbitrárias- a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica, a ausência de regra não explica o uso de um determinado grafema em detrimento do outro, como /s/ em sino, cidade e auxílio.

Mas uma vez, consideramos pertinente a posição de Almeida (2018) e Melo (2017) quanto aos aspectos grafofônicos defendidos por Faraco (2021) em seu estudo, o qual também é limitado, uma vez que não faz um detalhamento acerca da existência ou não da regularidade da norma ortográfica.

Mesmo tendo trazido à luz da sua pesquisa a importância do contexto e aspectos etimológicos, ainda assim deixa lacunas, pois as relações som-grafia não dependem unicamente do contexto, pois se assim o fosse todos os outros casos de escrita só poderiam ser aprendidos via memorização, mas, como veremos

posteriormente, há muitos casos que podem ser compreendidos pela sistematização e reflexão.

Por considerar o trabalho de Lemle (1986) e Faraco (2021) com lacunas e com aspectos limitados em relação à ortografia, adotaremos a teoria defendida por Morais (2010), o qual com pertinência procura explicar os casos da ortografia constituídos de regularidades e aqueles não providos dessa regularidade.

Para entender melhor esses aspectos regulares e irregulares que estão relacionados à língua portuguesa Loth (2015) e Morais (2010) corroboram para esse trabalho ao descreverem que as relações que envolvem grafemas e fonemas vão classificar as regularidades em: diretas, contextuais e morfológicas gramaticais. Já as irregularidades, como mencionadas antes, requer memorização, já que não são regidas por regras.

Na perspectiva desses autores as regularidades fonográficas diretas são aquelas relacionadas às consoantes 'p', 'b', 't', 'd', 'f', 'v', para representar os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, de modo recíproco, o que garante afirmar que o inverso também é possível, verdadeiro, conforme descrevem os autores no quadro listados.

Quadro 2- Regularidade direta

Autores	Terminologia empregada	Ocorrências
Lemle (1982)	Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.	/p/ - p; /b/ - b; /t/ - t; /d/ - d; /f/ - f; /v/ - v;
Morais (2012)	Correspondências fonográficas regulares diretas	/p/ - p; /b/ - b; /t/ - t; /d/ - d; /f/ - f; /v/ - v;
Faraco (2012)	Relações biunívocas	/p/ - p; /b/ - b; /t/ - t; /d/ - d; /f/ - f; /v/ - v;

Fonte: baseado em Loth, 2015.

Em se tratando das regularidades contextuais, temos um grafema 'c' que corresponde ao fonema /k/, quando seguido de 'a', 'o' ou 'u', como também pelas consoantes 'r' e 'l', perceptível nos vocábulos cavalo, cova, cuva, cravolândia, clara. Somado a isso a letra 'C', a qual também assume o fonema /s/, ao aparecer seguido de 'e' ou 'i', como em circo e cenoura.

Sintetizando esse pensamento, destacamos o quadro 4, com a finalidade de

explanar a importância do conhecimento do contexto fonográfico como ponto definidor para compreender as regularidades, já que mais de um grafema pode corresponder a um mesmo fonema, dependendo do lugar em que esse assume na escrita, conforme advertem os autores.

Quadro 3 – Regularidades contextuais

Autores	Terminologia empregada	Algumas ocorrências
Lemle (1982)	Um grafema representa diferentes sons, de acordo com a posição ocupada; Um som representado por diferentes grafemas, segundo a posição.	'z' (em início de palavras); 's' (entre vogais). 'j' (antes das vogais 'a'/ 'o'/ 'u'); 'g' (antes das vogais 'e'/'i'); 's' (em início de palavras e
Morais (2010)	Correspondências fonográficas regulares contextuais	antes de'a'/'o'/ 'u'); 'ç' (diante de 'a'/ 'o'/ 'u' e nunca em início de palavra);
Faraco (2012)	Relações cruzadas previsíveis: a unidade sonora ocorre só em um ou em alguns contextos na sílaba ou na palavra; a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica, cada uma num contexto determinado.	'qu' (antes de 'e'/ 'i'); /g/ 'g' (antes de 'a'/'o'/ 'u' e das consoantes 'l' 'r', em sílabas complexas); 'gu' (antes de 'e'/'i'); R 'r' (em início de palavra; após consoante 'n'); 'rr' (entre vogais); /i/ 'i' (em sílaba tônica); 'e' (em sílaba átona final); /u/ 'u' (em sílaba átona final); /o' (em sílaba átona final); /aw/ 'ão' (sílaba tônica); 'am' (sílaba átona).

Fonte: Baseado em Loth 2015.

As regras listadas acima, que compreendem as fonográficas contextuais, são relevantes e precisam ser ensinadas aos alunos, pois acreditamos que o conhecimento dessas regularidades possa reduzir os desvios ortográficos tão recorrentes nas produções dos estudantes.

Encerrando as regularidades em morfológica gramatical que tem, por sua vez, a presença de sua regularidade no uso dos sufixos '-ice', 'eza' formador dos substantivos, como gulodice, pobreza que se grafam com 'c' representando o fonema /s/; além da flexão '-isse' que corresponde aos verbos do modo subjuntivo do pretérito imperfeito como em ' se ela cantasse' que também faz referência ao fonema /s/.

Quadro 4 - Relação morfológica gramatical

Autores	Terminologia empregada	Algumas ocorrências
Lemle (1982)	Identificação de afixos, visando à fixação de generalizações ortográficas.	Sufixos: '-ez' formação de substantivos abstratos derivados de adjetivos
Morais (2010)	Correspondências fonográficas regulares morfológico-gramaticais	(estupidez, rapidez) '-ês' formação de substantivos/adjetivos que indicam origem (francês,
Faraco (2012)	Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias.	português, chinês); '-oso'/'-osa' formação de adjetivos (corajoso, chorosa); Desinências:
		'-u' 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (amou, leu, dividiu); '-sse' todas as flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo (amasse, lêssemos, partissem);

Fonte: Loth 2015.

É essencial pensar métodos para desenvolver uma didática que possa estimular a compreensão desses fonemas e desinências, fazendo, dessa forma, com que os estudantes identifiquem e compreendam que os diferentes morfemas derivacionais e flexionais podem auxiliar na sistematização das regularidades orotográficas.

De acordo com Rodrigues (2020) compreender as regularidades ortográficas, inclui a regularidade morfológico-gramatical que é fundamental para que os alunos compreendam e reflitam sobre as regras, ao contrário, não é possível se apropriar da escrita ortográfica.

Importa frisar que o professor tem nesse percurso um papel indispensável, pois é ele que viabiliza essa aprendizagem, criando estratégias de aprendizagens concretas, pois sem essas estratégias e buscas de atividades sistematizadas não é possível sanar as dificuldades ortográficas incompreendidas pelos estudantes.

Quanto às irregularidades ortográficas das palavras da língua portuguesa é preciso que o falante recorra à memorização ou ao dicionário, visto que nem todas as palavras podem ser escritas recorrendo aos princípios gerativos.

Para essa concepção, Morais (2010) vai advertir que o fato do aluno não ter como fazer um processo de assimilação é necessário que o aluno tenha como aparato o uso do dicionário sempre que houver a dúvida.

Ainda para o referido autor as palavras que estão dentro das irregularidades, correspondem àquelas cuja escrita foi definida em razão da etimologia da palavra ou pelo uso.

O autor ainda vai acrescentar que mesmo que não estejam dentro das regularidades é importante que os alunos tenham propostas de reflexão com esses vocábulos para que ampliem o léxico mental e se apropriem por meio da reflexão de uma escrita autônoma.

Portanto cabe ao professor criar momentos de reflexão para que o aluno possa refletir sobre a escrita. Abaixo temos um quadro com as irregularidades de acordo com Morais (2010).

Quadro 5 – Irregularidades ortográficas

Irrogularidados Ortográficas		
Irregularidades Ortográficas		
Morais (2010)	 A notação do som /s/ com -S, -C, -Z, -SS, -X, -Ç, -XC, -SC, -SÇ, e -S, como em "seguro", "cidade", "assistir", "auxílio", "açude", "exceto", "piscina" "cresça" e "exsurdar". A notação do som /z/ com -Z, -S e -X, como em "gozado", "casa" e "exame". A notação do som / / com -X, -CH, e -Z, como em "xale", "chave" e "paz". A notação do som /g/ com -J e -G, como em "gema", "jiló". A notação do som / / com -L e -LH em palavras, como em "Emília" e "velha". 	
	 A notação do som /i/ com -I e -E em posição átona pretônica, como em "cigarro" e "seguro". A notação do som /u/ com -U ou -O em posição átona pretônica, como em "buraco" e "bonito". O emprego do -H em início de palavras, como em "harpa", "hoje" e "humano". 	
Fortes Marsia 2010, Adordado		

Fonte: Morais, 2010. Adaptado

1.3 - Produção escrita e ortografia

Para os parâmetros curriculares nacionais (PCN's) a prática da escrita em sala de aula é uma atividade pertinente e objetiva "formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes" (BRASIL, 1998, p.51).

De fato, esse é propósito de todo professor de língua portuguesa que seus alunos tenham autonomia ao escrever, obedecendo às normas de escrita que regem os textos escritos da língua portuguesa, visto que não é aceitável se escrever de toda a maneira como se fazia no passado.

Quando se escreve, converge a ideia de vários teóricos Koch (2010), Antunes (2010), entre outros de que a produção textual envolve uma série de procedimentos que o escritor lança mão para daí ajustar seus conhecimentos.

Vale lembrar ainda que a produção textual não se efetiva de forma estanque, mas por meio de processos de edição, revisão, retextualização, ou seja, envolve um aglomerado de ações, mediante Santos (2009).

Dentre essas ações, outro fator também impacta a escrita, diz respeito à ortografia, de acordo com Santos (2009) o domínio da ortografia é essencial para a escrita com qualidade comunicativa, acrescenta ainda que as ideias expressas graficamente, precisam seguir e obedecer às normas convencionais da escrita, pois só assim terá condições de ser compreendida por seus falantes.

Conceber esses aspectos ao ensino ortográfico só seria pertinente para esse trabalho por meio dos textos, de gêneros variados, respeitando, evidentemente, as tipologias ofertadas por ano/série, as idades dos participantes para que os textos em questão façam sentido e ressignifique sua escrita. E para acrescentar a esse pensamento Dolz (2010, p.39) incrementa:

Comunicamo-nos por meio deles e não por meio de frases isoladas. Portanto, o texto é considerado como a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura. Nessa perspectiva, eles se tornam os instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita. (DOLZ,2010, p.39).

Claramente, não se põe em prática uma proposta, sem mensurar os prós e os contras; por isso, vale salientar que o texto exige bastante do produtor, como do professor, visto que, conforme Morais (2010), a produção de texto requer maior carga cognitiva.

Além de organizar, selecionar ideias, o aluno precisa fazer escolhas quanto ao registro de palavras, para o referido autor essa situação explica por que há mais erros nas produções escritas do que em ditados.

Nessa perspectiva, essa pesquisa se dispõe a aprofundar a discussão de que há uma escrita planejada, conceituada na nossa sociedade como padrão ou como formal.

Como a escrita exige conhecimento da norma, analisar os textos dos alunos numa visão mais ampla, significa mapear os erros referentes às regularidades, na tentativa de oferecer meios sistemáticos para sanar esses erros.

Pensando nisso, esse trabalho consiste em uma análise de corpus de 70 textos das turmas de 6º anos do ensino fundamental, acreditando que a ortografia da língua portuguesa precisa ser consolidada nos anos posteriores.

Uma vez que nessas escritas, comprovamos a falta de domínio das regularidades e irregularidades ortográficas, cujo propósito maior é possibilitar por meio de atividades sistemáticas a reescrita desses textos com mais autonomia.

Como é comum a ortografia ser posta de forma mecânica nos contextos de sala de aula, sem levar em conta um ensino reflexivo que permite ao estudante analisar a própria língua, ao contrário, temos um ensino que viola a sistematicidade, sem planejamento, deixando à ortografia num papel secundário na escola, Morais (2010).

Diante disso, essa proposta se propõe a intervir nessa prática, por isso não foi aleatório os escritos dos alunos, cuja finalidade é fazer um levantamento dos principais erros que incidem nessas produções, gerando elementos concretos para justificar minha tese de que atividades sistematizadas podem facilitar a aprendizagem da ortografia e, consequentemente, a autonomia escrita dos participantes.

Não podemos negar a que o ensino de ortografia ainda é um desafio para os professores, mesmo com a propagação de estudos acerca dessa temática. Podemos afirmar que os alunos continuam apresentando sérias dificuldades para assimilar as regras que convergem para a compreensão ortográfica.

Como já mencionado, o ensino das convenções ortográficas nas aulas de língua portuguesa, constatado por estudos, tem um direcionamento que aborda uma perspectiva mecanicista e de memorização, além de ser concebido como

verificação e punição:

...em diversas escolas públicas e privadas, entendemos que pouco mudou na forma como a ortografia vem sendo tratada na escola. Se fora da instituição escolar ela é cobrada – e seu não-cumprimento é fonte de discriminação e exclusão –, cremos que também nas salas de aula a ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e... punição. (MORAIS, 2010, p. 13).

Essa perspectiva não é interessante nem para os alunos, que precisam compreender a ortografia, e assim melhorar a escrita, nem para o professor que precisa buscar formas reflexivas para que esse quadro possa ser invertido, para assim obter um ensino de ortografia mais satisfatório, tanto para os aprendizes, que precisam desse conhecimento em suas relações sociais que envolvem a escrita, quanto para os professores que precisam desacreditar "que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam naturalmente", Morais (2007, p. 13).

Também corrobora para esse pensamento Roberto (2016), ao afirmar que se o ser humano não apresentar nenhum problema que comprometa suas habilidades intelectuais, ele terá toda condição de adquirir o complexo sistema gramatical de uma língua, mesmo sem estudo sistemático.

No entanto, não podemos dizer o mesmo da escrita que é um produto culturalmente construído, logo a necessidade de ser ensinada. Portanto "Nunca é demais lembrar que o homem fala há milhões de anos e que as primeiras formas de escrita datam apenas de 3.500 anos antes de Cristo". Bagno, (2006, p. 87). Logo: Tudo em ortografia precisa ser visto, consequentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da História. Mesmo a separação das palavras no texto, com espaços em branco, é uma invenção recente, bem como o emprego sistemático de sinais de pontuação. Até o século XVIII, quando predominava a leitura em voz alta, muitos textos eram notados com as palavras "pegadas". Como também tinham poucos sinais de pontuação, cabia ao leitor, ao "preparar" sua leitura, definir como iria segmentar o texto. (MORAIS, 2007, p. 15).

Tudo isso só fortalece a convicção de que o ensino de ortografia não pode ser concebido como uma atividade que pode ser compreendida aleatoriamente, sem boas intervenções e sistematizações de aprendizagens.

Embora certas pessoas acreditem que a ortografia seja apenas um artefato cuja função é dificultar a escrita, por apresentar tantas regras; como também as

irregularidades ortográficas que são fatos na língua portuguesa.

Com isso houve quem imaginasse que o ideal seria um som que correspondesse a cada letra do alfabeto, e assim adeus à norma ortográfica, de acordo com Morais (2007), em razão disso, vai esclarecer que essa forma de pretender a ortografia seria improvável, inconcebível, pois:

Em primeiro lugar, precisamos admitir que a escrita alfabética nota/representa "coisas inestáveis", isto é, as palavras orais. Como mencionamos há pouco, as palavras de uma língua não têm — não tiveram, nem nunca terão — pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram nossos primeiros colonizadores. Diferentes falantes de nossa língua pronunciam, por exemplo, /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/. Se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. (MORAIS, 2007, p. 16)

1.3.1 - O que dizem as pesquisas?

Conforme Morais (2010), a ortografia não tem um espaço reservado ao seu ensino nem é tão pouco concebida no contexto escolar como um objeto de estudo, portanto para alcançar objetivos concretos de aprendizagens de suas regularidades, importa rever velhas práticas as quais se limitava a práticas de verificação e apontamento de erros dos alunos.

É preciso abandonar essa visão reducionista de que o ensino ortográfico se baseia em detectar o certo e o errado, pensamento semelhante a esse empobrece toda demanda e a utilidade que a ortografia representa para a língua e para sociedade.

Diante disso, corroborar para que o professor conheça a ortografia e compreenda sua relevância na sociedade é fator indispensável para sua prática, além do mais é primordial que o docente compreenda todo aparato ortográfico e entenda que ela faz parte de uma convenção da escrita previamente estabelecida e muito bem organizada.

Portanto, é essencial que ele se aproprie dessas normas, pois para Morais (2010) só dessa forma o aluno pode compreender a ortografia, quando é ofertado ao aprendiz um ensino sistematizado, possível de ser compreendido.

Pois quando se trata de ortografia não é custoso entender sua relevância

para um povo e para a organização linguística do idioma, Cagliari (2015, p. 24) vai complementar essa fala ao afirmar que "a ortografia nunca se propôs a retratar a fala de ninguém, mas neutralizar a variação linguística...".

Nessa direção, de acordo com Nóbrega (2017), algumas estudiosas: Cavalcanti, Silva e Melo (2007) se dedicaram na realização de um trabalho, cujo propósito estava em compreender a prática do professor, no que se refere ao ensino de ortografia, e aos conteúdos trabalhados e selecionados pelos discentes.

Nesse estudo, as observações constatadas pelas autoras confirmaram que os professores confundiam a ortografia, o conteúdo, com a gramática e com a apropriação do SEA, (Sistema de Escrita Alfabética), ou melhor, não conheciam a organização da ortografia.

Constatou-se que esses professores tinham uma concepção equivocada do ensino de ortografia, pois não compreendiam que os conteúdos ortográficos podem ser postos de forma reflexiva, sistematizado e estabelecidos por metas de aprendizagem.

Essa mesma autora menciona ainda que Morais e Biruel (1998 apud Nóbrega 2017) também realizaram um estudo com professores da rede pública de recife e o resultado não foi diferente do estudo anterior. Pois averiguaram que os docentes também não tinham metas para o ensino ortográfico e não dispunham de um planejamento que possibilitasse metas para o aluno atingir.

Morais (2010) difundiu em sua pesquisa que as metas do ensino de ortografia precisam ser estabelecidas não por especialistas, mas pelos próprios docentes, os quais são responsáveis por um grupo de alunos, de diferentes meios sociais e que tem um conhecimento heterogêneo da norma ortográfica.

Isso pode fazer com que o trabalho do professor seja melhor compreendido e subsidiado, pois permitirá que os alunos evoluam quanto a sua escrita "... para isso precisamos entender que a ortografia é uma convenção social, cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita." (MORAIS 2010 p.26).

No que se refere às atividades, ponto igualmente importante, foi constatado que quando ofertadas ao aluno se resumiam a ditados de palavras e textos; quanto

aos recursos oferecidos, esses não geravam oportunidades que pudessem envolver os estudantes a terem contatos com material que oferecesse parâmetros de escritas ortograficamente corretas.

Mais uma vez, foi comprovado que o estudo de ortografia não contemplava a prática de reflexão, apenas como verificação de erros. O professor não compreendia que a ortografia é um objeto de ensino, que há uma organização a ser compreendida e que requer reflexão para aprendizagem, como bem reforça Morais (2010, p. 9)

Para superar esses pré-conceitos, penso que é preciso mudar a forma como enxergamos a ortografia. Acredito que se nós, professores, conhecermos as razões de sua existência e de sua organização, poderemos nos preparar melhor para dar conta de nosso papel, quando se trata de ajudar o aluno a "escrever certo". E vir a fazê-lo de um modo mais eficaz que o vivido por nós na condição de alunos, quando aprendemos muitas vezes a ter medo de escrever errado e até a não gostar de escrever. (MORAIS, 2010, p. 9).

Diante disso, quem acaba perdendo são os próprios alunos que deixam de compreender que a escrita pode ser algo compreendido por eles e que essa mesma escrita é regida por regras que podem facilitar a compreensão do sistema de escrita da língua.

Com propriedade, Melo (2017) salienta que a aprendizagem da ortografia não se encerra com a aprendizagem alfabética e da escrita, o que acontece é que esse estágio se apresenta ao aluno como uma série de empecilhos que se configuram como reflexo da relativização que se faz do ensino da ortografia. Essa forma de olhar a ortografia, acaba gerando uma demanda exaustiva na aprendizagem dessa ortografia para o aluno.

Contudo, é possível que essa situação possa ser atenuada e ganhar impulsos positivos para a aprendizagem dos estudantes, desde que o docente invista em aulas que promova uma intervenção cuidadosa, reflexiva e que o próprio professor busque meios que ampliem sua compreensão acerca do assunto. Visto que para Monteiro (2005, apud Melo 2017) os erros cometidos pelos estudantes não são nem podem ser considerados destituídos de intenções, ao contrário, são motivados em cima do próprio sistema de escrita.

Em virtude dessa afirmação, é pertinente eleger que esses erros não são

aleatórios, posto que o aluno ao cometê-lo, reflete, pensa sobre a escrita, sobre as regularidades o que permite ao aluno conhecer mais sobre o sistema ortográfico da escrita.

É certo que a ortografia não está acomodada apenas nas séries iniciais, no entanto, os problemas ortográficos são recorrentes nos anos finais, evidenciado em Melo (2017) ao atestar que mesmo com os treinos e estratégias que procuram reduzir os problemas de escrita nas aulas de língua portuguesa, isso não tem surtido efeitos satisfatórios. Oliveira (2013, p.1) também é condizente quanto a isso ao acrescentar:

Os sistemas públicos de ensino são constantemente criticados por sua ineficácia no ensino do sistema alfabético e das notações ortográficas nos anos iniciais da educação básica. Esse fracasso salta à vista quando se observa a quantidade de alunos que seguem para as séries mais avançadas, e até para o ensino médio, sem, no entanto, alcançarem as expectativas de aprendizagem definidas para os anos iniciais do ensino fundamental. (Oliveira, 2013, p. 1).

Isso é uma situação injusta que acaba afetando a maioria dos alunos, uma vez que nega a eles a convicção de que a compreensão da escrita ortográfica apresenta um grande repertório que ampliará sua competência linguística e, consequentemente, a habilidade de utilizar a língua de forma adequada nas mais diversas situações de uso social.

1.3.2 - O que se apresentam nos documentos curriculares oficiais

É sabido que questões relacionadas à aprendizagem e à escrita dos alunos já foram/são tratadas por várias pesquisas, bem como documentos normativos oficiais: BNCC, LDB, PCN, além dos sistemas de Ensino: municipal e estadual que têm procurado direcionar didaticamente o trabalho pedagógico do profissional da Educação básica, Loth (2015).

Em geral os documentos preconizam que o ensino de ortografia deva ser contemplado nas aulas de língua portuguesa como um objeto de ensino, embora não determine como esse ensino venha ser efetivamente realizado.

A respeito do PCN (Parâmetro Curricular Nacional) (BRASIL, 1997) cujo

texto é anterior aos estudos de Morais e Biruel (1998 apud Nóbrega 2017), esse documento, por sua vez, já apontava um direcionamento para o ensino da ortografia, enfatizando que o ensino ortográfico não podia ser concebido apenas como processo de memorização, mas formulando um ensino que envolva os aspectos da fala e da escrita.

Mesmo com os documentos oficiais afirmando que os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental I devem ser consolidados no ensino fundamental II, a realidade não condiz com essas premissas, constata-se que essas dificuldades avançam para o segundo ciclo, o que faz com que os professores dos anos seguintes adotem posições de reflexão em prol de ensino que garanta ou crie possibilidades para essas aprendizagens.

Por sua vez, o documento, mediante Nóbrega (2017), chama a atenção do docente para a superação dessas dificuldades não consolidadas nas etapas anteriores, pois cabe ao professor assumir uma postura investigativa, e a partir daí, criar estratégias que favoreçam a aprendizagem e a consolidação do que o aluno já sabe e do que ele ainda precisa saber.

No que se refere ao ensino de ortografia para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo das aprendizagens oferecidas nas escolas de todo território do país, reserva-se um espaço para a ortografia nos eixos linguísticos e gramaticais, pontuando que o ensino da ortografia deve ser concebido por meio da contextualização, a partir da leitura e da escrita.

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, (BRASIL, 2017, p. 81).

Nesse sentido, a BNCC propõe que o ensino-aprendizagem da ortografia seja endossado por objetivos que conduzam a um estudo sistematizado tanto das regularidades quanto das irregularidades da língua, evidenciando assim que as regras podem proporcionar aos alunos mais autonomia na hora de escrever.

Fica evidente que a responsabilidade de um ensino sistematizado que possibilite ao aluno compreender as normas convencionais da língua é de incumbência do professor, pois é a partir das observações dele que é possível detectar a necessidade do aluno acerca da ortografia.

2 - OS SISTEMAS DE ESCRITA E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Antes de adentrarmos na discussão a respeito da apropriação da escrita, iremos, sinteticamente, falar sobre os sistemas de escrita que permearam a humanidade para só depois abordar as concepções de apropriação da escrita na visão de Morais (2012) e Oliveira (2005).

Como é notório, a partir dos estudos de Saussure (1916/1978) passamos a entender que as palavras de uma língua têm dois planos: o do significante, também pode ser chamado plano da expressão, (som) e o do significado, conhecido também por plano do conteúdo (sentido), Morais (2005).

Logo, falar de uma língua é unir esses dois componentes: som e sentido e compreender a sua gramática. Importa compreender que a gramática tratada aqui não é o livro, mas o conhecimento que o usuário, seja alfabetizado ou não, tem da própria língua, cujo papel dela é regular a língua, Oliveira, (2005).

Bem, antes de falar sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético, importa salientar que a humanidade criou outros sistemas de escrita, além do alfabético com propriedades ou princípios distintos, conforme Morais (2005).

Também vem agregar a esse assunto Higounet (2003) ao atestar que as sociedades primitivas sempre procuraram formas de comunicar e conservar o pensamento, "[...] um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos" (HIGOUNET, 2003, p. 9). Foi assim que começou um estágio embrionário da escrita.

Vale abordar que a história da escrita viveu um longo e lento percurso até chegar à escrita de hoje, ou seja, para estabelecer uma comunicação e compreensão entre a escrita e o pensamento que queria registrar.

Assim a primeira forma de escrita da humanidade veio com a escrita pictográfica ou icônica (desenhos). Essa forma de escrita trabalhava de forma simplificada, procurando reproduzir aspectos relacionados aos objetos representados. Conforme Morais (2012) e Oliveira (2005), essa forma de escrita era muito restrita, uma vez que possuía muitas limitações já que outras características do objeto não eram levadas em conta na notação como tamanho, peso, sensação.

Foi então que a escrita evoluiu dando espaço à escrita ideográfica. Nesse sistema também estava em pauta o significado da palavra. Na perspectiva de

Cagliari (2009) e Oliveira (2005), esse sistema também era registrado em forma de desenho, mas havia um diferencial, "A escrita ideográfica se diferencia da escrita pictográfica em dois sentidos: primeiro, ela passa a representar não apenas o que se desenhou, mas, por extensão, qualquer conceito relacionado ao conceito original." (OLIVEIRA, 2005, p. 22) ainda para os referidos autores a evolução dessa escrita deu origem a nosso alfabeto.

Tanto Cagliari (2009), Oliveira (2005) e Higounet (2003) julgam o sistema ideográfico bastante complexo e de difícil aprendizado, pois há princípios nessa escrita que precisam ser descritos e que exige do leitor que esse tenha mais habilidade lexical para melhor compreendê-lo.

Mais uma vez, a escrita dá um salto, pois segundo Oliveira (2005), esse progresso se deve ao fato de não concebermos a escrita apenas sob o prisma do plano do conteúdo, mas a escrita ganha nova representação, o plano da expressão, do significante.

Esse fato se deu com o sistema silábico, pois a escrita, que abrange o plano da expressão remete aos sons, e o alfabético compreende os sons individuais, logo temos uma alta de novos significados em contrapartida a perda de outros.

Vale lembrar um fato importante que no nosso sistema de escrita de hoje, ou melhor, nas práticas do nosso cotidiano, fazemos uso tanto dos sistemas pictórico, ideográfico e a alfabético, evidentemente, o uso do último é mais predominante. "A maioria das coisas que escrevemos e lemos se apresenta no modo alfabético" (OLIVEIRA, 2005, p.25). Nesse sentido, o referido autor corrobora para a afirmação de que usamos os outros sistemas ao afirmar:

O mesmo caráter ideográfico se manifesta nos algarismos que escrevemos e lemos. Já uma escrita como Cia. Ltda. é parcialmente silábica: as sílabas 'com-', e 'nhi', de companhia, são representadas por um único símbolo (uma única letra). O mesmo acontece com as sílabas 'li-' e 'ta-', de limitada. Uma situação muito freqüente, em que temos que escrever em dois sistemas diferentes, é aquela do preenchimento de cheques: primeiro escrevemos ideograficamente: R\$112,00, e depois alfabeticamente, Cento e doze reais. (OLIVEIRA, 2005, p.25).

O quadro abaixo demonstra e resume a representação da evolução da escrita ao longo das sociedades, conforme Oliveira (2005).

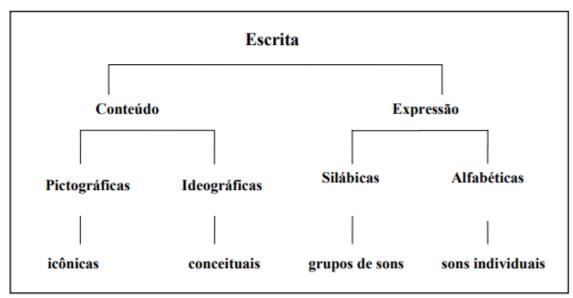


Figura 2 - A evolução da escrita na história da humanidade

Fonte: Oliveira (2005)

Mediante o que foi visto, acerca dos sistemas de escrita, pudemos constatar que o sistema de escrita alfabética do português não é por si só alfabético, pois utiliza também caracteres do sistema ideográfico.

Além disso, ao falar da apropriação do sistema alfabético e seu complexo entendimento é bastante relevante, principalmente para o aluno, uma vez que, sabemos que escrita não é reflexo da fala, sem mencionar que o escrito pode e tem várias possibilidades de ser lido, conforme pontua Cagliari (2009):

Refletindo um pouco mais sobre as características básicas do sistema de escrita do português, podemos constatar de imediato a distância que separa os métodos de alfabetização, em geral, e algumas práticas tradicionais, em especial, das características do nosso sistema de escrita. Pode-se dizer que a escrita continua sendo entendida como espelho da fala, e um texto bem escrito ainda continua a ser considerado como aquele que não tem erro ortográfico. (CAGLIARI, 2009, p. 106)

Na perspectiva do autor, é imprescindível que o professor tome conhecimento dessas teorias para melhor conduzir sua prática e assim tornar o aprendizado do aluno mais reflexivo.

2.1 - Sistema de escrita alfabética

Morais e Leite (2012) salientam que para o aluno se apropriar do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) é fundamental que seja alfabetizado. Vale destacar que os autores ao considerar que o sistema é uma apropriação, um elemento cultural, ratificam que precisa ser ensinado, pois é internalizado na mente do aluno e também reconstruído por esse mesmo aprendiz.

Na ótica desses autores, entender o SEA é concebê-lo como a apropriação de uma concepção que parte de um sistema notacional - a representação sonora das letras ou das sílabas e a reconstrução mental dessas representações pelo aprendiz e não de um código. Morais e Leite (2012), agregam a essa afirmativa:

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (como pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de 'caracteres' ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de 'regras' ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (MORAIS; LEITE, 2012, p. 11).

Nesse mesmo ponto convergem Ferreiro e Teberosky (1979 apud Morais, 2012), ao considerar também que o sistema notacional é complexo e exige um trabalho conceitual e que a compreensão desses conceitos facilita entender os aspectos convencionais da escrita. Nessa trajetória, portanto, a escola tem papel relevante, pois precisa oferecer caminhos para que o aprendiz compreenda os conceitos e as convenções da escrita.

Importa pontuar também que as concepções de alfabetização anteriores à teoria da psicogênese da escrita, "teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), sob a designação de "construtivismo", datada de 1980 [...]", (MORAIS, 2012, p. 45), o ensino era pautado na decodificação e codificação, ou melhor, nessa concepção o aluno recebia o que o professor transmitia, sem refletir nem se posicionar acerca daquele ensino, no caso as letras e os sons.

Nessa concepção, naquele momento, cria-se que a memorização era o fator relevante para o aluno decorar as sílabas e as letras, logo a repetição exaustiva era o que levava o aluno a aprender. Conforme Morais (2012), negavam que no sistema notacional de escrita permitia a compreensão da correlação letra e som e que levava o aluno a escrever qualquer palavra, assim como acontece com o sistema decimal.

Retomando a escrita como um código, pautado na prática tradicional,o professor postula que o aprendiz é uma tábua rasa, que dispõe de um conhecimento minguado que não pode refletir acerca do objeto do conhecimento que lhe é apresentado, ou melhor, não é capaz de reformular ou criar hipóteses acerca da escrita e que seu papel é de acumular o que a escola externa.

Além disso, na perspectiva de Morais (2012), ao adotar esse modelo de alfabetização o docente considera que o aprendiz tem uma mente espetacular capaz de memorizar códigos e decifrar mensagens. Desse modo:

[...] a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para compreender o conteúdo (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2013, p. 27).

Com a aplicação desses modos, constatamos que os alunos não leem de fato, apenas codificam um código sem fazer maiores interpretações acerca do escrito. Conforme Morais (2012), as concepções tradicionais trazem sérios problemas aos alunos, pois os privam de refletir sobre seu erro.

A figura a seguir, demonstra uma atividade que está de acordo com essa perspectiva de ensino. Segundo Morais (2012), essa é uma atividade que conduz o aluno ao erro, visto que ao escrever com espontaneidade percebe-se "que os principiantes têm ideias extremamente originais sobre o funcionamento do alfabeto e que tal compreensão é um processo evolutivo." (MORAIS, 2014, p. 35), nem tampouco exige uma reflexão por parte do aluno do que seja ler e escrever.

Código é um sinal cujo conhecimento é seu e de alguém de sua confiança.

Cada letra está representada por um código.

1- Forme agora palavras utilizando os códigos acima.

Figura 3 – atividade de cartilha silábica

Fonte: Morais, 2012

De acordo com Morais (2012), essa atividade fazia parte de uma cartilha de caráter didático, no entanto nos chama a atenção à limitação que submete os alunos ao responder atividade dessa natureza. Não há uma reflexão, não há formulação de hipóteses e o aluno terá basicamente que usar o código indicado e decorar o conjunto de grafema.

Dessa forma, é imprescindível que os alunos possam reconstruir o SEA na própria mente, pois só assim criarão notações e poderão fazer uma compreensão maior acerca da escrita, Rodrigues (2018).

Diante dessa afirmação, é essencial que o aluno entenda como o SEA opera e assim internalize suas regras e se aproprie de suas convenções. Mas para isso o papel do professor é indispensável, pois media a aprendizagem, Morais (2012).

Compete ao professor proporcionar ao estudante meios favoráveis de aprendizagens para que esse aluno consiga compreender as propriedades do SEA.

A seguir temos um quadro, conforme Morais (2014, p. 51), que aborda as propriedades do SEA com as características:

Quadro 6 – propriedades do Sistema de Escrita alfabética

PROPRIEDADES DO SISTEMA ALFABÉTICO - SEA

- 1- Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
- 2- As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P,p).
- 3- A ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada.
- 4- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
- 5- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
- 6- As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
- 7- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
- 8- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor

sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

9- Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

10- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoante (C) e vogal (V), a saber: CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC..., mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV, e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais, (2012).

Assim como é relevante que o estudante tenha conhecimento do SEA é fundamental que o professor também conheça essas propriedades e tenha clareza dos desafios acerca da aprendizagem e defina muito bem o que pretende ensinar aos seus alunos para garantir autonomia de escrita a eles.

Para que a criança se aproprie da escrita é necessário que ela percorra as etapas ou níveis comuns do processo de alfabetização, conforme afirma Morais (2012).

Esse autor vai pontuar que mesmo havendo muitos modelos psicológicos que tratam da aquisição alfabética, nos apoiaremos na teoria da psicogênese, pois " segundo a teoria da psicogênese da escrita, sempre concebemos a escrita como um sistema notacional e, nunca, como um "código". MORAIS, 2012, p. 45)

Essa teoria da psicogênese, difundida, conforme Morais, (2012), por Ferreiro e Teberosky (1979,1991), procura esclarecer como o SEA pode ser depreendido e elaborado pela criança, em cada etapa do processo de alfabetização.

Importa evidenciar que as referidas autoras afirmam que o conhecimento, em relação ao Sistema alfabético, não se dá do exterior para interior, ou seja, por meio de informações transmitidas pela escola, mas são resultados das formulações realizadas pelo próprio aprendiz, a partir do próprio conhecimento prévio acerca do SEA.

Para Morais (2012), essa teoria atende ao que vem defendendo, visto que ela efetiva a ideia de que o conhecimento é conceitual, em vista de estabelecer que o aprendiz é quem constrói.

Para essa teoria, cujo respaldo consiste na teoria construtivista e no trajeto evolutivo das etapas da aprendizagem as quais são: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e a alfabética. Mais adiante trataremos de cada uma delas.

É pertinente salientar que no que diz respeito à escrita da língua e de sua notação, para Morais (2012), essa teoria é satisfatória para explicar esses processos, no entanto discorda que a compreensão apenas desses processos sejam definitivos para o desenvolvimento da alfabetização:

Durante todos esses anos, venho consolidando algumas crenças e flexibilizando outras. Assim, continuo achando que as teorias de tipo construtivista são mais satisfatórias para explicar os processos de aprendizado da língua escrita e de sua notação, porque, quando assumem uma perspectiva psicogenética, têm uma preocupação singular, bem piagetiana: desvendar de onde surgem os novos conhecimentos do aluno, para que não o vejamos como uma tábula rasa, preenchida pelo exterior. Também continuo achando que as teorias são importantes para fundamentarmos nossas opções didáticas, mas tenho cada vez mais claro que os fundamentalismos psicolinguísticos e pedagógicos cegam e não ajudam a negociar mudanças viáveis em nossas escolas concretas. (MORAIS, 2012, p.13).

Não há como não concordar com o autor ao criticar esse fundamentalismo que não permite que haja mudanças nas escolas, como também não acreditar que esses fatos contribuíram para que o ensino dos grafemas, dos fonemas e da ortografia fossem deixados de lado.

2.2 - Apropriação do SEA na concepção de Morais (2012)

A respeito do trajeto evolutivo da escrita alfabética, mediante Morais (2012), que preconiza que para compreender o SEA, o aprendiz precisa formular hipóteses diferentes para responder as perguntas conceituais:

O que as letras representam, notam?

Como as letras representam, criam notações?

Adiantamos que essas respostas vão ser respondidas, de acordo com a etapa ou estágio que o aprendiz se encontra.

Para iniciarmos a discussão, de acordo com Morais (2012), a etapa présilábica se dá por um prolongado período de tempo, pois para a pergunta *o que as letras representam, notam? H*á variadas respostas. Nessa fase o aprendiz ainda não descobriu "que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora" (MORAIS, 2012, p.54), ou seja, a forma escrita daquilo que falamos.

Percebemos, desse modo, que o aprendiz vai avançando de forma progressiva à medida que vai estabelecendo concepções ao responder a pergunta

de como a escrita produz notação. Vejamos a figura abaixo, que demonstra a etapa pré-silábica de algumas crianças.

(pirulito) (bala)
(pirulito) (pāo)
(sorvete) (pāo)

Mariana

Samyle

Litaerar (pāo)

Litaerar (pāo)

Litaerar (sorvete)

Litaerar (sorvete)

Litaerar (sorvete)

Litaerar (pīrulito)

Litaerar (pāo)

Litaerar

Figura 4 - Escritas produzidas com hipóteses pré-silábicas

Fonte: Morais, 2012.

No início dessa fase, o aprendiz ainda não faz distinção do que vem a ser a escrita alfabética e a escrita icônica, dessa forma, usam os dois sistemas na perspectiva de representar as palavras que lhe são apresentadas.

Interessante que nesse momento, percebe-se também que as crianças à medida que vão escrevendo, começam a criar rabiscos, letras inintelingíveis para representar letras. Há um fator que tem contribuído para que hoje as crianças na etapa pré-silábica, evoluam mais. Esse avanço acontece em razão da tecnologia e o contato com os aparatos tecnológicos fazem com que elas tenham maior percepção da escrita.

Já a fase silábica, consoante Morais (2012), corresponde a um momento de enorme evolução no modo como a criança passa a responder os questionamentos **o que** e **como**, mencionados anteriormente, que dão sustentação a discussão dessas etapas. O referido autor atesta que nessa etapa a criança já interpreta a primeira pergunta, pois a escrita nota e registra aquilo que falamos. Quanto à segunda pergunta, a criança entende que para cada sílaba falada é necessário uma letra.

Essa descoberta para Morais (2012) é plausível, pois a criança percebeu que há um vínculo entre o oral e o escrito. Vale ressaltar que nesse estágio a aquisição da escrita fica mais fácil, pois a criança que chega à escola com hipótese silábica de escrita tem mais possibilidade de se apropriar do SEA, até o término do ano letivo.

Contudo, o autor pede atenção e um olhar investigativo do professor, cujo papel é mediar a aprendizagem, para que não haja formulações inadequadas por parte do aprendiz, nem que este se perca no processo e acabe retardando o aprendizado. A figura a seguir apresenta escritas com hipóteses silábicas.

ARIRI

ARIRI

ARIRI

ARIRI

(Pa o)

(Sor ve te)

(DANN

(Pa o)

(Pa o)

(Sor ve te)

(Pa o)

(

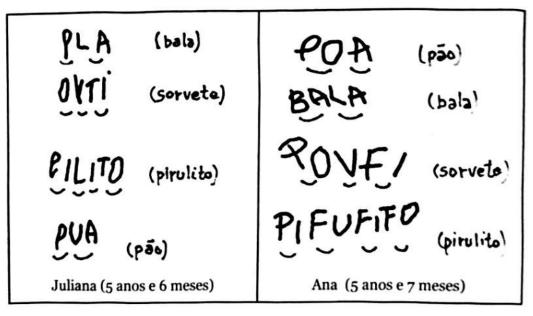
Figura 5 - Escritas com hipóteses silábicas

Fonte: Morais, 2012.

No tocante à fase silábico-alfabética há uma evolução quanto à questão **como,** pois a criança já descobriu que a escrita alfabética nota. Também compreendeu que para cada sílaba pode ter mais de uma letra, diferente do sistema anterior que concebia a escrita de apito, por exemplo, da seguinte forma "A I U" ou "A I O", considerando apenas os sons das vogais; no entanto, a criança carece compreender que é necessário aprender também os sons das consoantes.

Interessante entender que essa descoberta não se deu de forma aleatória, mas partiu de uma reflexão do aluno acerca do interior das sílabas, percebendo que há pequenos sons. Embora não tenha mencionado nesse estudo, Morais (2012) vai pontuar que nessa fase o aluno faz uso de uma consciência fonêmica e não só fonológica, por isso o aprendiz faz essa reflexão mais apurada, mais sofisticada. Na figura a seguir, temos a demonstração de escritas silábico-alfabética.

Figura 6 - Escritas produzidas com hipótese silábico-alfabética



Fonte: Morais, 2012.

Ao chegar à fase final, a alfabética, o aluno já domina as questões o **que** e **como**, abordadas por Morais (2012), e mencionadas nesse trabalho. Nesse estágio, para autor o aprendiz já se apropriou do sistema de escrita, já compreendeu o SEA.

Mas, nos chama a atenção para um fato relevante, de que alcançar a escrita alfabética, não significa que o aluno está alfabetizado. Ao contrário, é preciso mais atenção, exige um trabalho bem mais elaborado, visto que agora o professor tem que ensinar as convenções som e grafia, pois o aprendiz vai sentir dificuldades, ao acreditar que o sistema segue a lógica inicial, infelizmente, não segue.

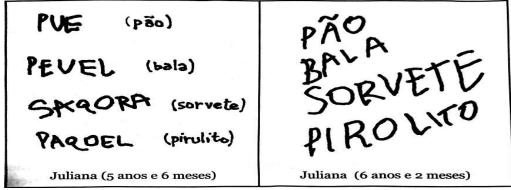
A criança recém-chegada a uma hipótese alfabética ainda "acredita no princípio alfabético", isto é, ela pensa que prevalece a "lógica" originalmente idealizada para o sistema, segundo a qual cada letra deveria equivaler a um (único) som e cada som deveria ser notado por uma (única) letra. Assim, ao colocar uma letra para cada som, tal como pronuncia as palavras, ela tende a pensar que seus problemas de escrita estão resolvidos. (MORAIS, 2012, p. 65).

Diante disso, o aluno precisa ter um ensino sistemático da ortografia convencional, pois o fato de ter se apropriado do SEA, não lhe garante essa aprendizagem. "Escrever ao ter alcançado uma hipótese alfabética é criar notações que contêm muitos "erros" ortográficos" (MORAIS, 2012, p. 64).

Adiante, temos um quadro comparativo que mostra a evolução de uma

criança no início do ano letivo (fase pré-silábica) e no final do ano, (fase alfabética), no que se refere a escrita.

Figura 7 - Comparação da escrita: pré-silábica e alfabética



Fonte: Morais, 2012

Cabe agora um ensino sistemático para que o aluno possa compreender as irregularidades e as regularidades da língua portuguesa, já que o aluno se apropriou da escrita alfabética.

2.3 - Apropriação do SEA na concepção de Oliveira (2005)

Como já foi pontuado nesse trabalho, falar sobre apropriação da escrita é um assunto de grande relevância para a prática docente, em destaque aos professores alfabetizadores. Isso é tão evidente que vem sendo debatido em meios acadêmicos e para agregar a essa discussão vamos tratar dessa questão sob a ótica de Oliveira (2005).

Para Oliveira (2005) é fato que os professores têm questionamentos a respeito de como as crianças aprendem a escrever, mas, em contrapartida, ele vai reforçar a importância do docente também se preocupar em responder a pergunta: de que maneira a criança aprende ao escrever?

Pois são respostas norteadoras para que possamos compreender que ações são feitas pelo aprendiz no processo de aquisição da escrita, para que dessa forma não corramos o risco de oferecer métodos equivocados e inadequados que não surtem efeito positivo na aprendizagem.

Diante dessas questões, Oliveira (2005), fez algumas investigações acerca de algumas concepções, entre várias, na tentativa de elucidar como a criança se a

assenhora da escrita alfabética, a pontuar:

- a) transferência de um produto;
- b) processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita e
 - c) processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.

A primeira concepção, consoante Oliveira (2005), *transferência de um produto*, postula que a escrita é algo pronto, acabado em si, que cabe ao docente transmiti-la aos a seus alunos.

Essa concepção apresenta duas características que pode ser representada pela figura abaixo:

Figura 8 - Transferência de um produto



Fonte: Oliveira, 2005.

A figura demonstra o que o autor configurou como uma aprendizagem que se dá de fora para dentro, ou melhor, toda aprendizagem é externa ao aluno, envolve as técnicas, o professor e tudo que influencia o conhecimento desse aluno.

Outro ponto que está relacionado a essa concepção diz respeito ao aluno ser munido de uma memória incrível, sendo assim tem que reproduzir de forma fiel o que lhe é ensinado.

Claramente, se a aprendizagem assim ocorresse esse aprendiz seria avaliado satisfatoriamente, se assim não sucedesse seu desempenho seria negativado. Indiscutivelmente, o aprendizado, nessa abordagem, depende do que o aluno consegue a partir do que ele acumula na memória.

Não poderia ser diferente, Oliveira (2005) lança mão de inúmeras críticas a essa concepção, principalmente, no que se refere a atividades relacionadas a treino ortográfico, pois esse tipo de exercício leva o aluno a escrever várias vezes a palavra, acreditando que assim o aluno vai memorizá-la, aprendê-la.

Ainda para esse autor, infelizmente, essa prática é usada por alguns profissionais que por terem sido ensinados por esse meio, julgam-na ser bem sucedida e reproduz cotidianamente em sua prática.

No que concerne à segunda concepção, fundamentada por uma importante teoria, o Construtivismo, consoante Oliveira (2005). Trata o fato de aprender a escrever a um processo de construção do conhecimento o qual se alicerça nas propriedades da própria escrita.

Possivelmente, em razão disso, muitos docentes compartilham dessa concepção e a adotam, além de validarem que o aluno aprende a escrever escrevendo. Para melhor compreensão, essa concepção pode assim ser representada:

Figura 9 - processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita



Fonte: Oliveira, 2005.

Para o autor supracitado, a figura apresenta a interação do aprendiz com o objeto do conhecimento, a escrita, visto que analisa, cria hipóteses, e partir, dessas mesmas hipóteses, o aluno se lança às primeiras formas de escrita.

E assim vão surgindo novos aspectos, acerca da escrita, os quais permitem que o aprendiz reformule sua hipótese e crie escritas mais elaboradas e o processo de reelaboração da escrita passa a ser contínuo.

Vale mencionar que Oliveira (2005) concebe essa concepção mais satisfatória que a primeira, embora julgue "[...] que esse aprendizado seja visto como um processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade." (OLIVEIRA, 2005, p. 15).

Além disso, o autor ressalta o papel do docente nesse processo que é o de mediar, essa mediação é necessária para o aluno fazer construções adequadas em busca do seu próprio aprendizado, uma vez que o uso de qualquer língua, não pode

ser diferente com a língua portuguesa, impera a oralidade, por isso a importância do professor para subsidiar o aluno na aquisição das normas convencionais.

Ainda na perspectiva de Oliveira (2005), o fato de considerar esse modelo de apropriação da escrita, superior à primeira, está no fato dessa concepção impetrar minimamente a memória, pois o aluno é inteligente o suficiente para usar sua capacidade de raciocínio, de fazer as inferências necessárias na construção do seu conhecimento, tem potencial, diferente da primeira que concebia a reminiscência ponto principal da aprendizagem.

Cabe elucidar que nessa segunda concepção o aluno está sujeito a erros, mas para o referido autor, assim como preconizava Piaget (citado por Oliveira, 2005, p.14), são erros construtivos. Oliveira (2005) atesta isso ao afirmar:

Nessa perspectiva, fica claro que o aluno que 'erra' não é, necessariamente, um aluno com problemas de aprendizagem. Ao contrário, só 'erra' quem está no controle da construção do conhecimento. Poderíamos até dizer que 'o bom aluno é o que erra'. (OLIVEIRA, 2005, p. 14).

A respeito da terceira concepção, Oliveira (2005), pontua que ela se distancia tanto da primeira concepção quanto da segunda, ao prever que a escrita é permeada pela oralidade. Isso se dá porque para o referido autor o aprendizado da escrita é influenciado pela fala. A figura abaixo demonstra a o esquema como acontece a apropriação da escrita nessa concepção:

Figura 10 – Processo de conhecimento intermediado pela oralidade



Fonte: Oliveira, 2005.

Na tentativa de comprovar a terceira concepção, ele constrói um gráfico que aborda aspectos da ortografia, demonstrando a intervenção da oralidade na apropriação escrita.

Oralidade Escrita

100

Fonte: Oliveira, (2005).

Figura 11 – gráfico com os aspectos da ortografia

A figura demonstra que o **T** representa o tempo e o ponto é o início do processo, resumidamente, quanto maior for o tempo, mais competência na escrita, afastamento da oralidade, já que o aprendiz se apodera mais das convenções, como bem afirma Oliveira, (2005):

Observe-se que, à medida que se progride no eixo do tempo, menor se torna o efeito da oralidade (e o que se espera, a longo prazo, é que sejamos capazes de tratar a língua falada e a língua escrita de modo independente, e que a escrita se torne autônoma em relação à fala). Em resumo, há um momento em que nenhum de nós escreve mais como fala. (OLIVEIRA, 2005, p. 16)

Os estudos de Oliveira (2005) agregam muito a prática docente, em particular, o alfabetizador, pois cria teorias que de fato subsidiam o trabalho pedagógico. Além disso, permite que façamos uma reflexão acerca da apropriação da escrita e assim tenhamos métodos e técnicas adequados que garantam a aprendizagem efetiva do aprendiz.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é imprescindível para a materialização da pesquisa, uma vez que tem um caráter de orientar o pesquisador acerca do percurso teórico-metodológico que irá adotar, além de definir as concepções que vão fortalecer a ação do pesquisador em seu envolvimento com a realidade que busca investigar.

Dessa forma, este capítulo fará uma trilha metodológica, cujo propósito é desenvolver estratégias e intervenções que fortaleçam a compreensão das regularidades ortográficas na escrita, por meio de atividades sistematizadas de uma turma de alunos do 6° ano da Rede Municipal de Messias.

Vale salientar que as propostas aqui apontadas nessa pesquisa não são receitas infalíveis, uma vez que as mudanças são constantes e com elas os sujeitos também mudam; logo, consequentemente, as práticas pedagógicas também precisam ser inovadas.

Também compartilhamos com Loth (2015) ao falar que as pesquisas intervencionistas quando são trabalhadas no contexto de sala de aula, contexto educacional, geram conhecimentos teóricos consideráveis, seja àqueles relacionados a práticas existentes ou a novas práticas propostas. Em complementariedade a esse pensamento Freire (2007) diz:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p.32 apud, LOTH, 2015, p. 71).

Acerca da metodologia adotada para realização dessa pesquisa, é uma abordagem qualitativa, objetivando maior proximidade com a realidade dos participantes, mesmo que em alguns momentos da pesquisa se faça uso de dados quantitativos, sejam para fazer alguma referência ou para fazer apontamentos relevantes para a observância de dados.

Referenciamos como base para fundamentar essa afirmativa Devenchi e Trevisan

(2010, p.150 apud Melo, 2017, p. 53) ao afirmarem que "a pesquisa qualitativa não é contrária à pesquisa quantitativa, pois não se trata de posições antagônicas, mas desiguais e complementares." Sendo assim, a pesquisa qualitativa e quantitativa não estão de todo dissociadas, o que muda é a maneira como se concebe o objeto da pesquisa.

Para atender a perspectiva dessa pesquisa, como mencionado anteriormente, de natureza qualitativa a associamos ao método da pesquisa-ação, visto que essa forma de fazer pesquisa exige proximidade entre o pesquisador e o participante da pesquisa, segundo Gil (2008 apud, Rodrigues, 2020, p. 20).

Outro fator relevante que atesta a escolha desse método é o fato da pesquisa-ação ser propícia ao professor-pesquisador, visto que busca realizar uma intervenção para o problema, envolvendo a todos que estão relacionados à pesquisa.

Sem mencionar que a pesquisa busca solucionar a situação problema de forma sistemática, partindo do pressuposto do conhecimento do problema e do compromisso com a solução desse problema.

Também não menos relevante para a escolha da pesquisa-ação, em conformidade com Rodrigues (2020), está relacionado ao fato de ela permitir que o pesquisador deixe de lado o papel de mero observador e assuma uma postura participativa, de maneira que os participantes e o pesquisador se envolvam diretamente a ponto de se fazer cumprir a intervenção e o propósito esperado na pesquisa. Fomentando esse pensamento Thiollent (1985) amplia o conceito do que vem a ser a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT,1985:14 apud BALDISSERA 2023, p.1).

Ainda nesse espaço descrevemos o ambiente no qual a escola pesquisada está inserida, seguida de sua respectiva caracterização e a descrição da coleta de dados e do corpus, em dois momentos distintos: fase diagnóstica e fase após aplicação da proposta de ensino.

A seguir, apresentaremos e trataremos das atividades de intervenção e ensino, bem como a realização de todas as atividades e os resultados das duas fases que foram analisados e comparados, para a avaliação da proposta de ensino.

3.1 - A escola e as turmas do 6º ano

A pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade de Messias, localizada na Praça Benedito Peixoto Camarão, s/n, no centro da cidade que funciona em prédio próprio desde sua fundação, em 1969.

A cidade começou sua trajetória por volta de 1890, povoada inicialmente por pessoas da família Calheiros, os quais deram o nome de Curralinho. Contudo, a posição privilegiada e a terra fértil propiciaram que outros povos se interessassem pela região e se mudassem para lá, desenvolvendo a agricultura e a pecuária.

Por ser um lugar estratégico e que serviam de caminho para os transeuntes que vinha das cidades de Joaquim Gomes, Murici e Flexeiras com destino a Maceió e Rio Largo, foram fundamentais para desenvolvimento do povoado.

Em 1947, o nome foi mudado para Messias que, segundo alguns moradores antigos, teve origem em consequência do grande número de carpinteiros existentes na época.

A justificativa da denominação deriva, porém, da devoção religiosa, pois a carpintaria era a profissão de São José, pai de Jesus, chamado de 'Messias'. Na figura abaixo, mostraremos a localização da cidade no mapa.

MAPA-POLÍTICO ADMINISTRATIVO

MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE OF THE POLITICAL ADMINISTRATIVO MESSIAS - AL.

THE ANALYSIS STATE - AL.

THE ANALYSIS STATE - AL.

THE ANALYSIS STATE - AL.

THE ANAL

Figura 12- Mapa-político administrativo da cidade de Messias- AL

Fonte:Disponível em:

https://br.images.search.yahoo.com/search/images?p=prefeitura+de+messias+alagoas+MAPA&fr=mcafee&type=E211BR826G0&imgurl=https%3A%2F%2Fupload.wikimedia.org%2Fwikipedia%2Fcommons%2Fthumb%2F9%2F90%2FMessias.png%2F262px-

A escola que estamos desenvolvendo a pesquisa se encontra nessa cidade a qual oferta os quatro anos finais do ensino fundamental, no horário diurno, e a EJA no turno noturno.

Os alunos são moradores da cidade, mas há também aqueles que vêm da zona rural e dos bairros adjacentes. A escola funciona nos três turnos com os respectivos segmentos acima mencionados, totalizando aproximadamente 700 alunos.

A instituição também disponibiliza o transporte escolar aos alunos que moram na zona rural. Importa mencionar que nos períodos da quadra chuvosa os discentes, que dependem do transporte, ficam muito ausentes das aulas, já que as estradas ficam intransitáveis por conta dos alagamentos.

A respeito da estrutura da escola, é considerada de grande porte, conta com 18 salas monitoradas por câmeras, comportam em média 35 a 40 alunos. No entanto, mesmo a escola tendo passado por uma reforma, as salas são muito quentes, os ares-condicionados não têm manutenção periódica, prejudicando o conforto dos alunos e consequentemente a aprendizagem deles.

Há também uma biblioteca com vários títulos, sob a responsabilidade de professores que foram readaptados para a função de "bibliotecários"; há uma quadra poliesportiva coberta, refeitório, cozinha, despensa, almoxarifado.

Quanto ao abastecimento de água tratada, de energia elétrica, o descarte do esgoto e do lixo são de responsabilidade da prefeitura. Além disso, a escola dispõe da sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, sala da secretaria.

Vale acrescentar que há um projeto para um laboratório de informática, mas até o momento o projeto continua parado, mas certamente irão realizar, uma vez que, é um projeto que influencia a perspectiva futura dos alunos.

3.2 - O perfil dos alunos

Os participantes desse estudo serão alunos do 6º ano do ensino fundamental II, da escola Centro Educacional Municipal Luiz de Amorim Leão - CEMLAL, trata-se de uma turma do 6º ano, composta por cerca de 35 alunos com idades entre 11, 12 e 13 anos.

Em se tratando do perfil desses alunos são bem diferenciados, tanto em questões comportamentais, quanto em questões sócio-econômicas. No que diz respeito ao comportamento, em sua maioria, não apresentam grandes problemas de indisciplinas.

No entanto há alguns que precisam da intervenção da coordenação, pois não conseguem se concentrar nas aulas, em razão do uso de celulares e conversas paralelas, com isso acabam comprometendo o andamento da aula e a aprendizagem dele e dos colegas.

Quanto ao fator sócio-econômico alguns participantes são bem carentes, em vista disso, têm uma necessidade ainda maior da escola, por conta da vulnerabilidade social que acomete muitos a muitos está na escola é garantir uma das refeições, visto que as famílias desses alunos, que vivem em comunidades rurais sobrevivem, em sua maioria, do subsídio do governo e da agricultura familiar.

Mesmo com alguns casos de indisciplina poucos se recusam a realizar as tarefas, o que torna positivo a realização deste trabalho com a ortografia por meio dos escritos dos participantes, como resultado a professora-pesquisadora concebe que os textos são práticas essenciais para a reflexão do sistema linguístico da língua portuguesa, logo será o corpus desse trabalho.

Em início de ano letivo, começamos a aula sempre por questões relacionadas à vida deles, por conta disso iniciamos fazendo uma leitura do gênero relato, cujo texto faz parte do livro, ofertado pelo município, 'Aprova Brasil' da Editora Moderna, na tentativa de saber mais sobre eles e compreender como estão em relação à leitura e à escrita.

Essas atividades foram motivações imprescindíveis para que a professorapesquisadora pudesse fazer o diagnóstico inicial da turma e constatar, a partir de observações próprias, que há muitos participantes que dominam as regularidades da ortografia, no entanto há muitos outros que ainda apresentam sérias dificuldades quanto ao aspecto das regularidades ortográficas da língua portuguesa. Isso corroborou para que essa pesquisa viesse a ser pensada, na tentativa de compreender esses problemas e possibilitar ao estudante um panorama mais sistemático do assunto. Além disso, pretende-se que outros professores também possam ser alcançados por essa pesquisa e assim deem ao ensino de ortografia a valoração necessária.

Importa mencionar que os responsáveis pelos participantes foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa de intervenção e concordaram em disponibilizar as atividades respondidas para fins de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre. Reforço que os nomes reais dos estudantes foram substituídos por nomes fictícios com o intuito de preservar a identidade de todos os envolvidos.

3.3 - O corpus da pesquisa: coleta e constituição

Ao longo do ano letivo de 2023, a professora-pesquisadora nas aulas de língua portuguesa trabalhou uma série de gêneros textuais, cujo propósito consistia na compreensão-interpretação e produção que atendiam a vários gêneros: biografia, relato, texto de opinião entre outros.

Após a leitura que se dava tanto individualmente como também compartilhada, discutíamos acerca dos temas que tratavam os textos, bem como a estrutura e as características que abrangem os gêneros estudados.

Em seguida, fazíamos as interpretações e só depois era solicitado ao aluno que redigissem um texto acerca da temática abordada, ora se posicionando, ora relatando, ora narrando, mas sempre realizando essa atividade quando já tinham uma intimidade com aquele gênero.

Quadro 7 - Gêneros textuais estudados com os alunos

	GÊNERO	IDENTIFICAÇÃO	CONSIGNA
A	ARTIGO DE OPINIÃO	A1 ao A11	Como já sabemos que práticas de agressão verbal e ofensas são nocivas e prejudicam as relações humans, elabore um texto, se posicionando

			sobre bulliyng na escola.
В	AUTOBIOGRAFIA	B12 ao B21	A bigrafia alguém se predispõe a escrever a vida de alguém; já a autobiografia você fala de si mesmo. Agora é sua vez de falar de você: sonhos, medos, gosto. Caprichem!.
С	RESUMO	C22 ao C26	Acabamos de ler um texto narrativo, o caso do espelho. Resuma o que você compreendeu da história, seja claro e não deixe de mencionar nenhuma parte importante.
D	ARTIGO DE OPINIÃO	D27 ao D39	Produza um texto opinativo acerca do bulliyng na escola em razão da alta incidência desse problema entre os estudantes.
E	ARTIGO DE OPINIÃO	E40 ao E59	Após a leitura do poema de Roseane Murray "No ano 3000", Use a imaginação e descreva como será o futuro no ano 3000 na sua concepção?.
F	BIOGRAFIA	F60 ao F68	Lembram da biografia de Machado de Assis? Agora é sua vez de escolher alguém que você tem muita admiração para escrever sobre ela.

Fonte: Elaborado para a pesquisa

Importa lembrar que as produções textuais escritas, na fase diagnóstica/inicial, permitiram constatar que os alunos apresentavam dificuldades ortográficas consideráveis, as quais foram selecionadas, descritas, categorizadas e analisadas, levando em consideração a classificação dos "erros" os estudos ortográficos propostos por Morais (2010,2007).

Frisamos ainda que a classificação abrange desvios de correspondências fonográficas regulares e irregulares, mas como já foi falado antes nos limitaremos às regularidades ortográficas do português.

Ao longo daquele primeiro trimestre foram elaboradas várias propostas de escrita, pois a produção textual é uma das atividades comuns nas aulas de língua portuguesa da professora-pesquisadora, possibilitando que essa pesquisa fosse materializada e gerasse o corpo deste trabalho.

A seguir apresentaremos as propostas de produção textual que permitiu que detectássemos os erros referente à fase inicial da pesquisa.

3.3.1 - Propostas de escrita dos textos iniciais

Nesta fase diagnóstica, a coleta de dados foi realizada por meio de produções textuais escritas por 70 alunos do 6º ano do ensino fundamental e ocorreu em duas ocasiões: a primeira atividade foi no terceiro trimestre de julho de 2023, e a segunda, com data prevista para os meses do terceiro semestre desse ano.

Inicialmente, a professora-pesquisadora começou a trabalhar os gêneros acima apresentados no quadro, e a partir dos gêneros eram construídas as consignas para que o aluno pudesse desenvolver a escrita acerca da proposta solicitada pela professora-pesquisadora.

Vale frisar que houve toda uma discussão acerca de cada gênero trabalhado e discutido com os participantes, não houve resistência para que as produções fossem realizadas. Diante da empolgação, foi possível constatar vários desvios de ordem ortográfica.

Mesmo diante do agravante, sempre nas aulas de produção de texto trabalhávamos os gêneros e seguíamos com a proposta de reescrita textual. Esses escritos não tinham interferência da professora-pesquisadora, fazia-se alguma intervenção quando necessário, mas na maior parte mantém o papel de observador dos participantes, sempre respeitando a escrita espontânea de cada um deles.

Como diz Bertoni-Ricardo (2005, apud Rodrigues, 2020) mesmo o professor tendo um repertório de conhecimento maior que o aluno, importa que sua figura seja de criar uma atmosfera positiva entre seus alunos, compete também a ele criar um ambiente de reflexão e formulação de respostas coerentes entre seus alunos.

A seguir, apresentaremos as propostas de produção textual que permitiu que detectássemos os erros referente à fase inicial da pesquisa. Os manuscritos e suas respectivas traduções constam no (ANEXO 1) deste trabalho.

- a) Sobre o texto "Um grande amigo", de Fernando Sabino (maio 2023)
- b) O futuro no ano 3000 (Junho 2023)
- c) Reescrita de "O mistério da ilha" (junho 2023)
- d) Reescrita de "O caso do espelho" (julho 2023)

- e) A prática de *bulling* na escola (agosto 2023)
- f) Biografia/autobiografia (setembro 2023)

A partir dessas produções pudemos observar que a turma não conhecia aspectos do funcionamento da língua para utilizá-los em suas produções. Essas observações se materializaram e possibilitaram pensar na proposta de intervenção para essas dificuldades.

Quadro 8- Regularidades ortográficas encontradas nos escritos

Regularidades	Regularidades	Regularidades
contextuais	morfológicas	morfológicas
	gramaticais – flexão	gramaticais -
	verbal/ infinitivo	substantivos/
		adjetivos
Baio – banho	Narce - nascer	Difício-difícil
Serrou – serão	Morre - morrer	Futebolfutebol
Tepo- tempo	Serrou - serão	Graciozo gracioso
Esporti – esporte	Lança- lançar	Deliciozo -
		delicioso
Bastamte - bastante	Descobri- descobrir	
Serra	Vam - vão	
Aperioi- aperriou	Serra - serão	
Droguei - troquei	Estam- estão	
Tandem - também	Olhol- olhou	
Zonbi-zumbir	Cresceceram-	
	crescerão	
Mudo – mundo	Vol - vou	
Capão – campão	Vou ter – vão ter	
Também - também	desitio - Desistiu	
I-E	Saio- saiu	
Gete –gente	Fugil - fugiu	
Juta – junta	Escolheo - escolheu	
Ceparou -separou	Deixo - deixou	
	Conseguio-	
	conseguiu	

Fonte: Elaborado para a pesquisa.

Como mostra o quadro acima foram identificados vários desvios ortográficos nas produções textuais, sendo que uma parte deles, concluímos, estão relacionados

ao desconhecimento de algumas das regularidades ortográficas.

Importa tornar claro que há outros erros de natureza diferente do qual esta pesquisa não tem como objeto de estudo; portanto, não serão tratados nessa pesquisa, cabendo aqui os erros que abrangem as regularidades ortográficas da língua materna.

Vale acrescentar que esse material permitiu que a professora-pesquisadora identificasse o conhecimento prévio dos alunos acerca das regularidades, visando também identificar o que os participantes sabiam das regularidades contextuais e das regularidades gramaticais morfológicas.

Para chegar ao que de fato o aluno sabia acerca dessas regularidades a professora-pesquisadora considerou como atividade diagnóstica as produções textuais dos participantes, visto que foi a partir da observação daqueles escritos que a referida professora tomou conhecimento da necessidade dos participantes compreenderem a ortografia vigente e compreendessem que poderiam aumentar seu repertório na escrita desde que tivessem conhecimento das regras.

Somado a isso teve outro ponto relevante que foi a motivação em criar uma proposta de intervenção que pudesse minimizar as dificuldades dos alunos acerca das regularidades ortográficas, isso poderia ser provado por meio de atividades sistemáticas, cuja finalidade estava em tornar as regularidades mais fáceis de serem compreendidas pelos participantes da pesquisa.

Tomando como suporte para esse trabalho os estudos defendidos por Morais (2010), em que defende que os conhecimentos das regularidades podem ser melhores compreendidos desde que o ensino parta de um planejamento que contemple a ortografia, sob a perspectiva de um ensino sistemático e reflexivo é possível que o aluno apreenda as regularidades da ortografia da língua portuguesa.

Logo, para analisar a proposta de ensino lançada para esta pesquisa, foi solicitado aos estudantes que respondessem às atividades sistematizadas que atendem às regras de ortografia das regularidades, embasadas no livro "*Palavra Encantada*" e outras adaptadas pela professora—pesquisadora.

Vale salientar que essa fase permitiu verificar os efeitos que essa proposta de ensino pode suscitar no desenvolvimento das habilidades, como também saber quais regras ortográficas foram compreendidas pelos alunos.

A respeito das atividades que serão aqui apresentadas, tiveram duração de

duas aulas (de 50 min. cada), pois conforme Zabala (2010 apud Rodrigues 2020), se faz necessário que haja um tempo que ultrapasse um limite de uma aula, pois assim o aluno compreenderá melhor o conjunto de competências a ser ensinadas.

Nessa fase de aplicação da proposta de ensino, dispomos de instrumentos como música, textos escritos e atividades impressas que foram relevantes para a efetivação da compreensão das regras ortográficas.

Essas atividades foram pertinentes aos estudantes, uma vez que exigiu reflexão acerca da escrita de modo leve e significativo, pois para Morais (2014, p. 151 apud Rodrigues, 2020, p.132) compreender as relações entre grafema e fonema supõe "um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso".

As atividades aplicadas abordam as representações ortográficas das flexões verbais de 3ª p.p. do futuro do presente do indicativo – ÂO flexões verbais de 3ªp.p. do presente e do pretérito do indicativo -AM foram trabalhadas, além das do emprego do R em contexto intervocálicos, início de palavras e final de palavras.

Essas atividades partiram, primeiramente, de uma discussão oral a partir da escuta da música *Minha boneca de lata*, cuja letra apresenta possibilidades variadas para trabalhar as regularidades morfológicas gramaticais presentes nos verbos.

Num segundo momento trabalhamos a letra da música deixando algumas estrofes lacunadas, cujos espaços os participantes iriam preencher com as formas verbais, propositalmente, retiradas.

Em se tratando da regra contextual em que o grafema R, era nosso ponto de estudo, tivemos como referencial o livro *Palavra cantada, o* qual faz parte de um projeto de escrita da Secretaria de Educação de São Paulo.

Como foi evidenciado e apresentado na subseção anterior, é premente a necessidade de pensar numa proposta de intervenção ao ensino de ortografia, repertoriada no referencial teórico tratado nesta pesquisa, cujo intento consiste em interceder na realidade prescrita, objetivando a evolução dos estudantes no processo de apropriação da escrita ortográfica da língua portuguesa.

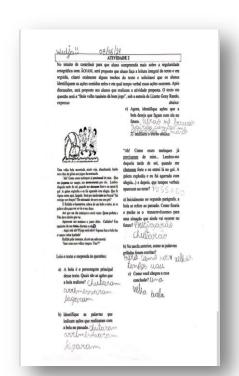
3.3.2 - Regularidades ortográficas com ÃO/AM

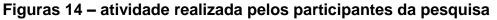
As atividades aplicadas abordam as representações ortográficas das flexões verbais de 3ª p.p. do futuro do presente do indicativo – ÃO flexões verbais de 3ªp.p. do presente e do pretérito do indicativo -AM. Tivemos como ponto de partida o texto a *Bola velha também dá bom jogo* de lizette G. Rando e da música Boneca de lata de Bia Bedran, (ANEXO 2) e (ANEXO 3) respectivamente.

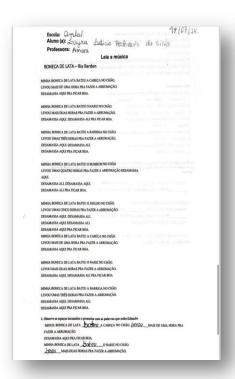
A second of seco

Figura 13 – registro da realização da atividade

Fonte: elaborado para a pesquisa







Fonte: Atividade elaborada por participantes da pesquisa

3.3.3 - Regularidades ortográficas com a letra R

Em se tratando da regra contextual em que o grafema R estava sendo abordado, tivemos como suporte norteador as atividades do livro *Palavra dialogada,* o qual faz parte de um projeto de escrita da Secretaria de Educação de São Paulo.

Vale salientar que essas atividades ao serem desenvolvidas, passaram antes por um contexto de discussão que acreditamos imprescindível para entender e deixar o aluno a par de todo contexto do qual eles são peças essenciais.

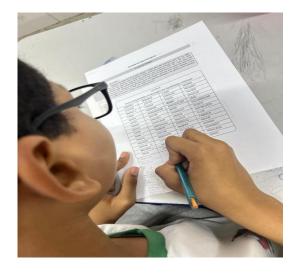
Essa forma de envolvê-los, possibilitou a eles descobrir as regularidades, avaliar e também escutar os argumentos de seus colegas de turma, além de compartilhar ideias. Conforme Rodrigues (2020, p.134) "Quando o aluno fala, ele demonstra que ouviu, compreendeu, ou não, determinado conteúdo".

Só posteriormente foram dadas aos alunos as atividades para que pudessem estudar sistematicamente e reflexivamente, além de observar a regularidade

daquele uso na escrita de algumas palavras (ANEXO 4). Conforme mostra a figura abaixo:

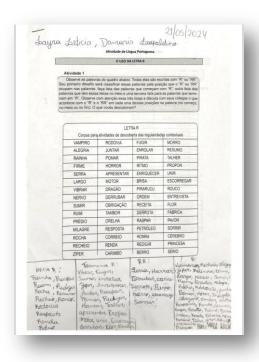
Figura 15 – registro da realização da atividade

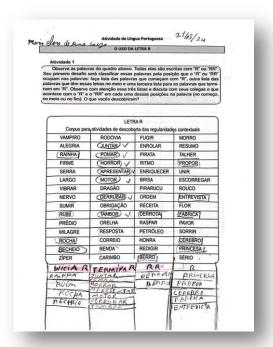




Fonte: elaborado para a pesquisa

Figura 16 - Atividade com R/RR realizada pelos participantes da pesquisa





Fonte: Atividade elaborada por participantes da pesquisa

Nessas atividades, após tomarem conhecimento das regras ortográficas, os participantes compararam, fizeram comentários, corrigiram a escrita das palavras trabalhadas, de modo reflexivo e sistematizado.

3.4 – Propostas de escrita no segundo momento: planejamento, desenvolvimento e registro

Vale frisar que o ensino das regularidades ortográficas ainda apresenta lacunas consideráveis e que esse estudo, objetiva colaborar para o avanço da prática pedagógica do ensino da ortografia do português brasileiro e atestar que o ensino de ortografia requer um processo contínuo na busca de um ensino-aprendizagem eficaz.

Para isso, retomamos o ano letivo de 2025, já num segundo momento da fase diagnóstica, com a proposta de investigar como estavam os alunos a respeito da compreensão das regularidades ortográficas já trabalhada em momento anterior.

Nessa perspectiva, foi solicitado aos alunos que realizassem uma produção de texto, ou melhor, a reescrita da fábula de Esopo *A formiga e a pomba*, cujo propósito consistia em saber como os participantes estavam após um momento ausente das aulas em razão do recesso escolar.

Como defende Morais (2007, p. 47) acerca do ensino da ortografia "é preciso levar os alunos a refletirem sobre as peculiaridades dela, planejando as atividades de sala de aula com base no que eles já sabem e no que ainda precisam saber", a fim de elaborar atividades que coadunem com as suas habilidades de reflexão.

É sabido que há inúmeros estudos acerca da norma ortográfica, já mencionados no arcabouço teórico dessa pesquisa, sugerindo atividades didáticas sistematizadas, cujo objetivo é ajudar ao trabalho docente.

Seguindo essa mesma linha de pensamento Loth (2015) acrescenta que o ensino de ortografia precisa ser significativo, para isso acontecer exige propostas de ensino reflexiva, sistemática.

No primeiro momento, as atividades em questão abordaram a oralidade, a escrita, a leitura e a escuta. Vale saber que essas atividades foram alicerçadas na leitura da *fábula A formiga e a Pomba* de Esopo, cuja realização se deu de maneira individual, em duplas ou até mesmo trios.

Importa mencionar que todos os alunos presentes produziram seus textos, cerca dos 15 dos 30 alunos matriculados e frequentes nesta turma. Contudo, só serão considerados apenas os 6 textos dos alunos participantes das duas etapas da pesquisa: a das atividades diagnósticas e a da proposta de ensino com as regularidades sistemáticas.

Esse recorte se faz necessário para ser fidedigna à pesquisa, visto que existe a análise comparativa entre as fases.

Vale ressaltar que para a análise do corpus coletado, optou-se pela utilização de apenas 6 produções textuais, considerando que, conforme já era previsto, apenas 10 discentes realizaram integralmente as etapas atividades sistemáticas da proposta de ensino.

Quadro 9 – Atividade de escuta e reescrita para avaliação da proposta de ensino aplicada

Proposta	de atividade
Ações	Escuta da fábula de Esopo <i>A cigarra e a Pomba:</i> -Reflexão sobre as palavras que tem a presença do R/RREstímulo aos alunos para a elaboração de hipóteses com palavras que apresentam os grafemas R/RR em posição diversa.
Objetivos	Estudar sobre as regularidades das palavras escritas R/RR: -Produzir textos e frases, obedecendo as regularidades da língua portuguesaExplicar os usos do R/RR, com base nas posições que esses grafemas assumem nas palavrasCompreender as regularidades das palavras que têm os grafemas R ou RR.
Habilidades	Escrita de palavras e frases coma presença dos grafemas R/RR de acordo com posição ocupada por esses grafemas nas palavras: -Compreensão de regras ortográficas da Língua PortuguesaEF67LP32 - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

	-Coerência e coesão no processamento de textos
Recursos	Xerox
Detalhamento	Reescrita de texto após a leitura da fábula <i>A Cigarra e a Pomba</i> e sistematização de regras ortográficas da Língua Portuguesa com palavras que incorre a escrita de palavras com R/RR.
Tempo	50min

Fonte: Rodrigues, 2020. (Adaptado)

Inicialmente, foi explanado como procederia a atividade, a qual seria a reescrita da fábula a *A formiga* e a *Pomba*. Foi pontuado aos participantes que todos os presentes precisavam prestar muita atenção para desenvolver com êxito a tarefa, já que exigiria de cada um extrema escuta e atenção, visto que iriam reescrever a mesma história, cumprindo com o principio da coesão e da coerência.

Não poderia faltar a essa conversa a motivação aos alunos para que se sentissem empoderados e aptos a desenvolver a proposta com zelo e competência.

Após a leitura realizada pela professora-pesquisadora eles demonstraram satisfação e interesse em realizar a tarefa e assim mostraram-se animados para falar sobre a história. Mais uma vez a professora releu a fábula na tentativa de que ficasse mais clara a história que eles iriam reescrever, de fato os alunos se animaram bastante.

Em seguida, foi disponibilizada uma folha colorida na perspectiva de aumentar mais o interesse deles pala atividade, e assim com capricho realizar a produção de reescrita proposta nessa atividade.

Um fato relevante na realização dessas atividades, de reescrita da fábula (ANEXO 6), é que permitiu ao aluno escrever palavras com a presença das regularidades contextuais com as ocorrências dos R/RR, isso possibilitou que professor-pesquisador fizesse um mapeamento de como estava a escrita dessas regularidades.

Gerando a convicção de que revisar com a turma essas regras se faz necessário, bem como o estudo de outras regularidades da ortografia convencional do português, porque só poderemos ter resultados quando compreendermos que o ensino de ortografia é um trabalho contínuo.

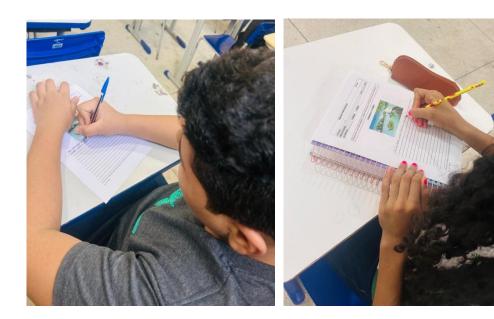


Figura 17 – Registro da realização da atividade

Fonte: elaborada pela pesquisadora

3.4.1- Regularidades ortográficas com ÃO/AM a partir da canção "E outros quinhentos virão", de Francisco Carlos de Alcântara:

a) Planejamento

A proposta de atividade foi desenvolvida de acordo com o quadro abaixo, baseada no livro *Palavra Cantada* e *Palavra Dialoga*. Esse material é bastante pertinente para o ensino das regularidades ortográficas do português brasileiro.

Quadro 10 – Atividade escuta e escrita para avaliação da proposta de ensino aplicada

Proposta de atividade		
Ações	Escuta da música – "E outros quinhentos virão", de Francisco Carlos de Alcântara: -Reflexão sobre as palavras que indicam mudança de tempoEstímulo aos alunos para a elaboração de hipóteses com verbos do modo indicativo dos tempos futuro e pretérito do modo indicativo terminados com (–ÃO) e (–AM).	

Objetivos	Estudar sobre as regularidades das palavras escritas com verbos do modo indicativo terminados com (-ÃO) e (-AM): -Produzir textos e frases coesas ao empregar esses verbosExplicar os usos dessas terminações, com base nas mudanças no tempo das ações que provocamCompreender as regularidades dos verbos do indicativo terminados em (-ÃO) e (-AM).
Habilidades	Escrita de palavras e frases identificando e empregando os verbos do modo indicativo terminados em (-ÃO) e (-AM), de acordo com os tempos verbais, atentando para os efeitos de sentido no texto: -EF67LP32 - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escritaCompreensão de regras ortográficas da Língua PortuguesaCoerência e coesão elaboração de textos
Recursos	Xerox, aparelho de som.
Detalhamento	Preencher a musica com lacunas e produzir texto, após reflexão e sistematização de regras ortográficas da Língua Portuguesa.
Tempo	50min

Fonte: Rodrigues, 2020 (adaptado)

b) Desenvolvimento e registros

Essa proposta de ensino se refere à regularidade morfológico-gramatical referente ao emprego das flexões verbais de 3ª pessoa/plural do futuro do presente do indicativo (–ÃO) e flexões verbais de 3ª pessoa/plural do presente e do pretérito perfeito do indicativo (–AM).

Vale ressaltar que essa proposta visava consolidar esse conhecimento já estudado em outra proposta. Isso facilitou a compreensão e demonstrou por parte dos participantes uma compreensão considerável.

Nessa tarefa, foi solicitado que os alunos escutassem atentamente a música "Outros quinhentos anos virão" (ANEXO 5), pois havia verbos da 3ª pessoal do plural do pretérito, bem como da 3ª pessoa do futuro do modo indicativo e outras desinências, embora com menos ênfase já que o objetivo era avaliar a escrita das

desinências —ÃO e —AM. Essas desinências foram suprimidas propositalmente para que eles completassem os referidos espaços.

Anterior a isso foi mencionado aos participantes que essa reflexão já tinha sido realizada em outro momento, mas que precisávamos constatar se havíamos compreendido de fato esse conhecimento, essa regularidade.

Então, a música foi posta para que todos a escutassem. Anteriorrmente, foram orientados a observarem que os espaços em branco deviam ser preenchidos e que para isso deveriam atentar ao áudio para fazer o preenchimento de forma adequada.

Essa tarefa foi bem produtiva, pois partiu de uma situação em que os alunos já tinham visto a regularidade e pelas atividades pôde se constatar que os alunos, em sua maioria, tinham consolidado aquela aprendizagem.

A transcrição de parte do áudio abaixo atesta o diálogo e o momento de reflexão com os participantes:

Professora: "Bem, vocês sabem que a gente teve, prestem atenção, algumas aulas falando sobre - ÃO e –AM?"

Professora: "... lembram? "

Professora: "...Quando é que a gente usa o –ÃO?

Aluno 1 - "...Quando no passado." Aluno 2 "...Quando é no futuro."

Professora: "...Então o Luiz está certo, pessoal?"

Alunos: "... sim!"

Professora: "...Presta atenção, nessa atividade de hoje vai ser uma atividade onde a gente vai ouvir a música 'E outros guinhentos virão'."

Após a escuta da música

Professora: "... na música tem uns espaços que estão faltando os verbos e mais abaixo da música tem os verbos para você assinalar. Se é o verbo terminado em -ão ou se são os verbos terminados em -am, observem o sentido que a música quer passar, entenderam?"

Professora: "... Agora que já ouvimos a música, vamos saber como preencheram o verbo 1?"

Aluno 1: "...com -ão."

Professora: "... HUM... todos conseguiram? Quer ouvir de novo?

Alunos: "... Sim!"

Professora: ... Agora que todos ouviram de novo, vamos para o preenchimento dos verbos, certo?

Professora: Como preencheram o espaço 1?

Aluno 1: "... com –AM."

Professora: " ... Por que não –ÃO?

Alunos: "... O tempo."

Professora: "... como assim?" Aluno 2: "... AM passado..."

Professora: " ...e nos espaço 2, como ficou, Luiz?"

Luiz: "... –am porque é passado." Professora: "...Muito bem..."

Professora: "... nos espaços 3, 4, e 5 como preencheram?

Alunos: "... Com -ão!"

Alunos: "... com –am!" (a maioria)

Professora: "... as ações são passadas ou futuras? Precisam prestar atenção nisso?"

Professora: "...Temos também a o espaço 6 o que marcaram? Essa terminação também já foi estudada e então? Puseram L ou U no final?"

Alunos: (maioria): "...u."

Professora: "...Vamos voltar a essa formas também mais adiante, ok?"

Professora: "... e o último puseram o quê?

Alunos: "... ÃO!

Professora: "...Como assim, não é –AM? **Alunos:** "... não! Está no passado.

Professora: "... Certo, isso mesmo!"

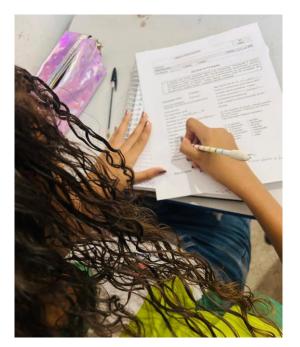
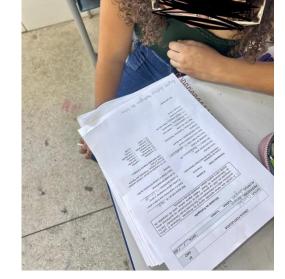


Figura 18 – Registro da realização da tarefa



Fonte: elaborado para esta pesquisa

3.4.2 - Regularidades ortográficas com R/RR a partir da fábula "A formiga e a pomba", de Esopo

a) Sondagem de escrita

Após a aplicação da atividade de reescrita, conforme descrito na subseção 3.5, investigamos os dados e realizamos a descrição e a análise dos "erros" ortográficos não consolidados pelos alunos investigados, que foram descritos e avaliados para a identificação do objeto de pesquisa, a ortografia.

A descrição e análise dos dados investigados, nessa segunda fase da produção de escrita, teve a finalidade de detectar se de fato a proposta de ensino surtiu o resultado esperado da pesquisa, para tanto se faz necessário discutir os resultados encontrados e em seguida a comparação ainda desses resultados.

Contudo foi detectado que ainda, menos que na fase diagnóstica, havia algumas regularidades contextuais que não tinham sido compreendidas por alguns participantes da turma. A tabela seguir, demonstram erros que foram constatados nessa segunda etapa.

Quadro 11 – erros ortográficos 2 a etapa (fase pós-proposta de ensino)

Categorização/subcategorização dos "erros" ortográficos			
		ESCRITA	
Categorias	Subcategorias	"Erro" ortográfico	Norma ortográfica
Pogularidados	Regularidade direta	Fez	Vez
Regularidades	Regularidades Regularidade contextual	Derrepente Emtão demtro	de repente então dentro
	Regularidades morfológico- gramatical	Subio Bebe Escurregol resolvel	Subiu Beber Escorregou resolveu
Irregularidades		Caucanhar Cede cassador sauva	Calcanhar Sede caçador salva

Fonte: elaborado para esta pesquisa.

Conforme a tabela acima foi possível constatar a partir da categorização e subcategorização dos erros cometidos pelos participantes nessa segunda fase da proposta de atividade.

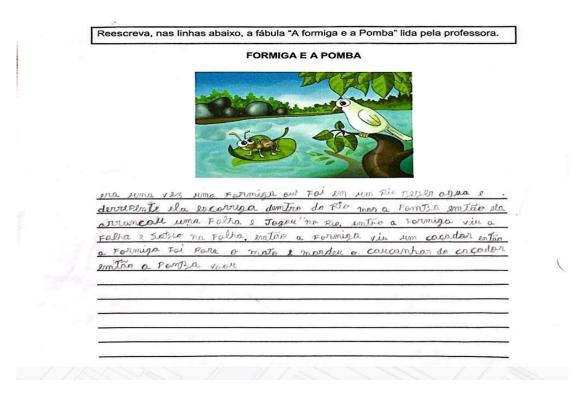
Pudemos perceber que no que se refere à regularidade direta, tivemos uma tímida ocorrência em que um participante troca o grafema –F para –V. No que diz respeito à regularidade contextual, tivemos três ocorrências, sendo que uma delas 'derrepente' é objeto de estudo dessa pesquisa o que nos leva a constatar que ainda há "erros" ortográficos em que é preciso considerar a posição da correspondência fonográfica na palavra.

Quanto à regularidade morfológico-gramatical, tivemos alguns alunos que violaram essa regra, adianto que essa violação não é o foco dessa pesquisa, cujas terminações verbais no pretérito perfeito do indicativo ao invés de usar a desinência 'U' os participantes acabaram registrando as palavras com 'L' como em: *subio, escurregol, resolvel* por subiu, escorregou, resolveu respectivamente.

Como vimos, há erros também de natureza irrregular, mas que como diz Morais (2010) o convívio do aluno com boas leituras influencia a forma de escrever e possivelme o professor pode por meio de boas leituras, um bom dicionário reduzir ou

até mesmo sanar essa questão ortográfica irregular.

Figura 19 – Texto produzido pelo Aluno (fase pós-proposta de ensino)



Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2025.

Transcrição do texto produzido pelo Aluno D35

ERA UMA VEZ EMA FORMIGA QUE FOI EM UM RIO BEBER AGUA E **DERREPENTE** ELA ESCORREGA **DEMTRO** DO RIO MAS A PAMBA **EMTÃO** ELA ARRANCOU UMA FOLHA E JOGOU NO RIO ENTÃO A FORMIGA VIU A FOLHA E **SOBIO** NA FOLHA, ENTÃO A FORMIGA VIU UM CAÇADOR ENTÃO A FORMIGA FOI PARA O MATO E MORDEU O **CAUCANHAR** DO CAÇADOR EMTÃO A POMBA VOOU.

Figura 20 - Texto produzido pelo Aluno (fase pós-proposta de ensino)

Reescreva, nas linhas abaixo, a fábula "A formiga e a Pomba" lida pela professora.

FORMIGA E A POMBA



en cede de bebe água ela Foi pora a Dia pora le la escurregal de a pora a perda de la escurregal de a pora a guida a formiga pora a guida a Formiga ela elevaria pora a guida a formiga ela elevaria ela pora formi ga Viia verá cojador tentado pegar a pombo el Formiga pora aguida e pombo mordem a per da cajador

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2025.

Transcrição do texto produzido pelo Aluno

ERA UM **FEZ** UMA FORMIGA QUE ESTAVA
COM CEDE DE **BEBE** ÁGUA ELA FOI PORA O RIO
PARA **BEBE** ÁGUA AÍ ELA **ESCURREGOL** AI
A POMDA VIU A FORMIGA, PARA AJUDAR
A FORMIGA ELA LEVOU UMA FOLHA
PARA A FORMIGA TAVA INDO PARA FORMI
GA VIU UM CAÇADOR TENTANDO PEGAR A
POMBA E FORMIGA PARA AJUDAR A POMBA
MORDEU O PÉ DO CAÇADOR

Figura 21 – Texto produzido pelo Aluno (fase pós-proposta de ensino)

Reescreva, nas linhas abaixo, a fábula "A formiga e a Pomba" lida pela professora.

FORMIGA E A POMBA

Centre dia uma principa que estava com cede
fei beber a que me rue acabeu se alabando
luma pemba que tava me galhe de uma brusas

Viu a certinga se alegando e teve uma ariando
ideia pespar luma la lía, com seu bico e leriou
ai ma a que para a fermiga sebir e a ferbiga

acitre dia a pemba tava em apurus e a ferbiga
laire dia a pemba tava em apurus e a ferbiga
laire dia a pemba tava em apurus e a ferbiga

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2025.

Transcrição do texto produzido pelo Aluno D35

CERTO DIA UMA FORMIGA QUE ESTAVA COM CEDE FOI BEBER ÁGUA NO RIO E ACABOU SE AFOGANDO UMA POMBA QUE TAVA NO GALHO DE UMA ARVORE VIU A FORMIGA SE AFOGANDO E TEVE UMA GRANDE IDEIA PEGOU UMA FOLHA COM SEU BICO E JOGOU AÍ NA ÁGUA PARA A FORMIGA SUBIR E A FORMIGA SUBIU E FICOU SAUVA.

OUTRO DIA A POMBA TAVA EM APUROS E A FORMIGA FOI E MORDEU O PÉ DO CASSADOR E A POMBA FUGIU PARA UM LUGAR MAIS ALTO.

Figura 22 – Texto produzido pelo Aluno (fase pós-proposta de ensino)

Reescreva, nas linhas abaixo, a fábula "A formiga e a Pomba" lida pela professora.

FORMIGA E A POMBA



ERA UMA VEZ UMA FORMICA GUE FOL BERER AGUA NO RIACHO ELABERIA ELA ESCORREGIOU E COMEROU A SE AFOGAR UMA POMBA QUE ESTAVA POR ALI EM UMA A RNORE QUAN NO FLA AVISTON AQUELA CELA E RESOLVEL AJUDA ETIRON VMA FOLHA F JOGEV F A FORMIGA SUBIU NA FOLHA, OMTEM PO DEPOIS UM CASAPOR DE PASSAROS ESCOPDIADO COM VMA REDE PARA DEGAR A POMRA A FORMIGA MORDEU Q CALCAPHAR 6012 DE bower Enelin 60 W BY DO CAK ADOR AGRADERER FIM FORMIGA E

Fonte: Atividade pós-proposta de ensino realizada por participante desta pesquisa, 2025.

Transcrição do texto do Aluno E

FRA UMA VEZ UMA FORMIDA QUE FOI BEBER AGUA NO RIACHO ENQUANTO ELA BEBIA ELA ESCORREGOU E COMEÇOU A SE AFOGAR UMA POMBA GUE ESTAVA POR ALI EM UMA ARVORE QUANDO ELA AVISTOU AQUELA CENA E **RESOLVEL AJUDA** E TIROU UMA FOLHA E JOGOU E A FORMIGA SUBIU NA FOLHA, UM TEMPO DEPOIS UM CAÇADOR DE PASSAROS ESCONDIDO COM UMA REDE PARA PEGAR A POMBA A FORMIGA MORDEU O CALCANHAE DO CAÇADOR EA POMBA FUGIU DE POIS A POMBA AGRADECER A FORMIGA E FIM.

c) Planejamento

O contexto para a elaboração dessas atividades surgiu a partir da fábula *A Formiga e a Pomba*, visto que de acordo com Morais (2010, p. 86) "a opção por um texto já conhecido das crianças não é gratuita" isso significa que o aluno já mantém com esse texto uma relação de interação e de sentido.

Então a partir dessa fábula realizamos três atividades bases para trabalhar o R/RR. A escolha do texto foi muito propícia, pois desde a reescrita até as atividades de lista, demarcação das palavras no texto, foi extremamente favorável à tarefa, pois apresentava o grafema 'R' em todas as posições, favorecendo a compreensão dessa regularidade.

Além dos estudos amparados por Morais (2010), Nóbrega (2013) entre outros também buscamos atividades nos livros de apoio ortográfico: *Palavra Cantada e Palavra Dialogada*, material rico e com boas estratégias para um ensino sistematizado da ortografia.

Após constatar as dificuldades regulares realizamos uma conversa acerca das regularidades que competem entre si, como atesta Morais (2010, p.100-101) "o debate sobre o que vão descobrindo é um recurso fundamental para que tomem consciência da regra enfocada".

Foi assim que damos sequência a um conjunto de atividade, enfocando sobre palavras a partir de texto, como tínhamos lido a fábula na semana anterior e realizado a reescrita, o aluno já a conhecia e tinha muitas palavras com R/RR, facilitando a tarefa.

Diante disso, foi solicitado à turma que se juntasse em duplas e pintasse ou sublinhasse todas as palavras que tivessem a presença dos R/RR e o texto propiciou toda a discussão, pois tinham muitas palavras com R.

A figura abaixo tem a fábula usada para realizar a atividade com focalização no R/RR, (ANEXO 7).

Figura 23 – atividade sobre palavra a partir do texto

Reescrita da fábula - A formiga e a pomba

FORMIGA E A POMBA



Uma formiga sedenta veio à margem do rio para bebet agua.

Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo.

Rapidamente, arrancou uma folha da arvore e deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pode subir nela e flutuar até a margem.

Logo que alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos.

Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto De lá, ela arrulhou para a formiga:

- Obrigada, querida amiga.

"Uma boa ação se paga com outra."

Fábula de Esopo

Disponível emhttps://armazemdetexto.blogspot.com/search?q=a+formiga+e+a+pomba acesso em 05 de mar. 2025.

Fonte: elaborado para a pesquisa, 2025.

Figura 24 – atividade sobre palavra a partir do texto

Reescrita da fábula - A formiga e a pomba

FORMIGA E A POMBA



Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água.

Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia,

(escorregou) e caiu dentro da correnteza.)

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo.

Rapidamente, arrancou uma folha da árvore e deixou-a cair no rio, perto da

formiga, que pode subir nela e flutuar até a margem.

Logo que alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se

escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos.

Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto

De lá, ela arrulhou para a formiga:)

— Obrigada, querida amiga.

"Uma boa ação se paga com outra."

Fábula de Esopo

Disponível emhttps://armazemdetexto.blogspot.com/search?q=a+formiga+e+a+pomba acesso er de mar. 2025.

Fonte: elaborado para a pesquisa, 2025.

Após a demarcação das palavras com R/RR os alunos receberam uma folha onde continha uma tabela com três colunas especificando as posições que são ocupadas pelos grafemas R/RR. Essa atividade continuou em dupla, pois possibilitava uma discussão com o colega, proporcionando um ambiente de interação entre os participantes.

Importa ressaltar que essas propostas de atividade, foram também realizadas

não só pela escrita, em um tempo de 50min, mas também pela oralidade e pelo debate. isto que as crianças precisam se sentir parte desse processo de aprendizagem, não são respostas sempre certas, mas são tentativas de adquirir um conhecimento construído por eles mesmos.

No outro momento, realizamos outro exercício que estava coadunado com a primeira atividade, agora os participantes (as duplas) iriam receber uma tabela (ANEXO 8) com três colunas onde cada coluna correspondia a posição ocupada pelo R/RR em diferentes contextos.

Figura 25 - atividade sobre palavra a partir do texto

Após ter demarcado as palavras que tem ocorrência do R e RR na fábula "A Pomba e a Formiga", liste essas palavras de acordo com a posição do R em cada palavra.

R - inicial da palavra	R e RR - meio da palavra	R - final da palavra
Rio	ARRULHOU	CACAPOR
REDE	ARUORE	BEBER
RAMO	COKREU	LARGAR
REDE	LARGAR	SUBIR
Rio	PARA	FLUTUAR
	PERI GO	Por
	RAPILIMENTE	DESCER
	CORRÍA	CACAPOR
	OBRIGADA	Po'R
	CORREU	CALCANHAR
	AUERIA	

Fonte: elaborado para a pesquisa, 2025.

Figura 26- atividade sobre palavra a partir do texto

Após ter demarcado as palavras que tem ocorrência do R e RR na fábula "A Pomba e a Formiga", liste essas palavras de acordo com a posição do R em cada palavra.

R - inicial da palavra	R e RR - meio da palavra	R - final da palavra
910	ESOOP REGOU	REBER
REDE	PERIGO	(ACADOR
RAMO	MARGEM	POR
RAPIDAMENTE	FORMITA	PESCER
	ARVORE	FUHUAR
	CARGAR	DOR
	OBRIGADO	CALCANUAR
	QUERIDIA	CAIR
	ATRAS	
N. A. Carlotte	PROXIMO	
	PERILO	

Fonte: elaborado a pesquisa, 2025.

A última atividade desse bloco, conforme Morais (2010), essa atividade faz uma reflexão sobre palavra fora do texto, diante disso para consolidar o conhecimento dos alunos já instigados em outros momentos, realizamos a tarefa abaixo, a qual consta no livro *Palavra Dialogada*, cujo propósito é levar o aluno a refletir.

As figuras a seguir demonstram as atividades realizadas pelos participantes dessa pesquisa (ANEXO 9), acerca dos grafemas R/RR.

Loteria do R Baseado em suas descobertas, assinale a coluna do "R" ou a coluna do "RR", indicando a opção correta para completar as palavras

R RR

CHURRASCO
CA R ENCIA
DE RRETER
ENGARRAFAMENTO
EN R UGADO
FA R INHA
GARRA
EN R UBESCER
CORREGO
DINOSSAU RRO
CULINA R IA
CRATE R A
EN R OSCADO
BA R ULHO
SOCO RER
GA R AGEM
SA R AMPO
EN R EDO
BARRANCO

PONTEL R O
FELRAMENTA
INTERROGATÓRIO
EN L'AZZAR

EN L'AZZAR

R RR

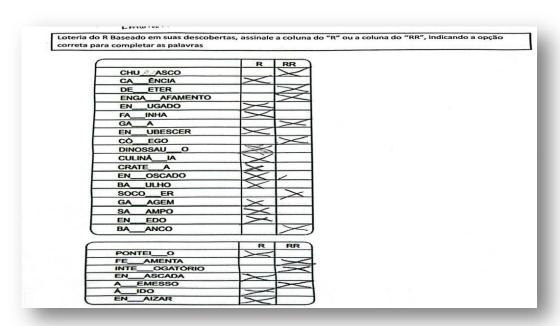
PONTEL R O
FELRAMENTA
INTERROGATÓRIO
EN L'AZZAR

CS DIALZAR

Figura 27 - atividade com foco na palavra

Fonte: elaborado para a pesquisa, 2025.

Figura 28 - atividade com foco na palavra



Fonte: elaborado para a pesquisa, 2025

a) Desenvolvimento e registros

Nesse momento, foi dado a cada dupla um tempo para que discutissem e criassem hipóteses sobre quais palavras colocar em cada coluna, a perspectiva era que eles observassem a posição desses grafemas e a sonoridade represetada por cada um deles, pois eles teriam que verbalizar o porquê de suas escolhas.

Essa perspectiva foi endossada quando chegou o momento da discussão sobre como chegaram a tais escolhas, por que aquelas palavras naquele espaço? Então foi muito válido, pois as duplas conversavam entre si, discutiam as possíveis escolhas e a professora-pesquisadora observava até o momento oportuno que pudesse complementar o raciocínio, mas no sentido de instigá-los a uma conversa mais ampla e detalhada do emprego do R/RR,como também explicitar as regras que orientavam a escrita daquelas palavras que estavam se familiarizando a alguns dias.

Foi explicitado aos estudantes que a atividade em questão se iniciaria com a demarcação na fábula de todas as palavras que contêm a letra R, em seguida iriam compartilhar suas respostas com os colegas.

Vale mencionar que as atividades e reflexões descritas até o momento buscou-se abordar o som e a posição do /r/ e /R/ com a finalidade de exaurir as dúvidas que ainda restassem com o R.

A professora-pesquisadora escreve no quadro correnteza / rio e pergunta: O som da letra R nessas duas palavras é igual ou diferente? Vejamos a resposta na transcrição abaixo que detalha o momento de aplicação da atividade e a interação dos participantes ao responder as tarefas.

Transcrição do áudio a respeito da atividade do RR/R realizada com os com os alunos

Alguns alunos: iguais

Professora: "...Se o som é igual, então, por que a palavra **correnteza** é escrita com dois R e a palavra RIO é com um só?

Aluno 1: "... é porque... (risos) a palavra não pode começar com dois RR ,né?

Professora: "...lsso."

Aluno 1 "... O R de rio também é forte?"

Professora: "... voces concordam? (Alguns diz que sim, outros timidamente acenam com a cabeça) vamos resolver na tabela as palavras que encontraram, certo? "

Aluno 2: "Professora, tem palavras que têm R no meio e no final?

Aluno 3: "...coloca nos dois né,tia?"

Aluno 4: "... marquei todas professora."

Professora: " que bom que já realizaram o primeiro desafio, agora que já marcarm todas as palavras essa tabela com três colunas, por que será?

Aluno 3: "... para colocar palavras com R."

Professora: " ...Isso, mas não pode ser de todo jeito. Como é, Luiz ?"

Luiz: "... primeira coluna incia que inicia com R, (ler a tabela) a segunda com dois RR e R no meio e R no fianla da palavra.

A turma iniciou o preenchimento.

Vale pontuar que alguns participantes quando foi colocado no quadro as palavras correnteza e rio, cujo propósito era situar os alunos no foco da atividade, a maioria leram em voz alta, no entanto não perceberam que esses R/RR carregam a mesma sonoridade, exceto pelo aluno 1, conforme pode ser atestado na transcrição.

Vejamos a conversa apresentada na transcrição a seguir que corresponde ao momento pós-preenchimento da tabela de acordo com a posição do RR/R a seguir:

Aluno 2: "...Tia, a palavra REDE é no início."

Professora: "...CORREU. Como é que se escreve?"

Aluno 2: "...Dois R."

Aluno 1: "... Não! " **Aluno 3**:"... Não, tia."

Aluno 4: "...Um R, tia. "

Aluno 3: "...Um R "

Aluno 2: É não! CORREU é com dois R.

Pesquisadora: REDE é com um R?

Aluno 3: "...É"

Pesquisadora: "... É isso (a maioria da turma assevera timidamente)?"

Aluno 2:"...É".

Professora: Eu perguntei já que em CORRENTEZA e RIO a letra R tem o mesmo som porque a palavra RIO é escrita com um R, quais outras palavras na fábula são escritas com dois R?

Aluno 3: "...correu..." Professora: "hum!

Professora: "...E correu se escreve com quantos R?" Várias crianças: Dois!

Aluno 1: RISO ... SORRISO.

Professora: Vejam, quando eu digo RISO ... RISADA ... Ela deu uma RISADA. Como é que se escreve RISADA?

Aluno 3: "...R-I-S-A-D-A".

Aluno 2: "...ROSTO, PROFESSORA!

Professora: "...RISO E SORRISO tem o mesmo som de RR?

Alunos: "Sim!" alto

Professora: "... Pois é ...o início tem o mesmo som, mas é escrito com um."

Professora: "... eu perguntei por que é que a palavra REDE é escrita com um R se faz o mesmo som que o RR de correnteza ?" (AS CRIANÇAS OLHAM UMAS PARA AS OU-TRAS)

Aluno 3: "... (timidamente responde): "Não pode escrever no começo com dois R!"

Professora: "... Exato, foi o que 2 nos disse desde o começo e percebemos com as palavras que não não tem palavras com dois R no início e nem pode, certo?

Como podemos atestar, as conversas acima fazem um panorama de como os

alunos por meio da interação, a partir de palavras do texto e até as de fora do texto, chegaram à conclusão de que não inicia palavras com dois RR, dessa forma acreditamos que eles sabiam a regra, mas não sabiam verbalmente descrevê-la.

Era nosso terceiro encontro e como, para o engano de muitos, o ensino da ortografia requer um espaço de tempo considerável, por isso na tentativa de identificar o que os alunos haviam compreendido.

Ainda, tivemos a atividade com uma lista de palavras que permitia que o aluno tivesse uma melhor percepção dos sons iniciais e do R duplo nas palavras (ANEXO 4). Essa atividade foi realizada com muita segurança, pois nas observações eles se escutavam ao pronunciar as palavras, o que lhe deu mais subsídio em suas respostas.

Além disso, foi solicitado que criassem com suas respectivas duplas regras para escrever palavras usando o R ou RR, ou melhor, formulassem regras para o que tinha sido estudado até o momento, essa tarefa foi feita usando em boa parte oralidade, sendo assim à mediada que uma regra era elaborada a professora-pesquisadora registrava no quadro e posteriormente eles passavam para caderno. Vejamos as respostas de cada dupla:

Quadro 12 - Regras do uso do R/RR formulada pelos alunos

Alunos 2 e 3	Não se escreve palavras no inicio com dois RR	
Alunos 1 e 7	R e RR no meio de palavra tem som diferete	Farofa / farrofa
Alunos 4 e 5	R/RR Tem som forte	Rede/correu

Fonte: elaborado para essa pesquisa, 2025.

d) Avaliação da atividade

A avaliação da atividade proposta, que envolve as regularidades ortográficas do português brasileiro, busca analisar a regularidade em foco, no caso a desinência – AM que define 3ª pessoa do plural pretérito do modo indicativo e o –ÃO que trata da desinência da 3ª pessoa do plural do futuro do modo indicativo.

Além dos grafemas R/RR, cuja pesquisa procura por meio de diferentes modalidades de aprendizagem como atividades de leitura, escuta, produção de

textos orais ou escritos e análise linguística, corroborar para uma aprendizagem em que os estudantes se apropriem dos conteúdos de maneira significativa e reflexiva.

Essas atividades permitiram que o aluno refletisse sobre a própria escrita, pois conforme Morais (2010) o ensino da ortografia não pode ser ensinado de forma mecaniscista, mas de forma sistematizada garantido que o aluno se aproprie desse conhecimento.

Em consonância com a visão de Morais (2010), procuramos elaborar atividades que fugissem da perspectiva tradicional do ensino de ortografia, que muitas vezes se limita à correção de erros sem dar espaço para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais dinâmicas e reflexivas.

Baseada também por Nóbrega (2013), defendemos nessa proposta de ensino que a ortografia deve ser mais integrada a outras habilidades linguísticas, como a produção textual e a análise de diferentes atividades sistematizadas, favorecendo uma aprendizagem mais robusta, que ensinem os princípios gerativos da escrita.

4 - RESULTADOS E ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE O TRABALHO DIDÁTICO COM AS REGULARIDADES ORTOGRÁFICAS

Este capítulo final abordará a análise comparativa do trabalho didático relacionado às regularidades ortográficas em dois momentos distintos da produção textual dos estudantes. Reiteramos que a pesquisa defende a ideia de que a apropriação e a compreensão das regras ortográficas devem ser ensinadas através de estratégias metodológicas sistemáticas, uma vez que o sistema ortográfico da língua se constitui em uma convenção social. Portanto, a escola tem a responsabilidade de garantir essa aprendizagem.

Desse modo, nas subseções seguintes, faremos um comparativo entre a fase diagnóstica, que foi crucial para a materialização desta pesquisa; e a segunda fase, referente à produção escrita pós-intervenção didática, com o objetivo de identificar o avanço na aprendizagem das regularidades ortográficas pelos participantes da pesquisa.

Antes de refletirmos acerca dos escritos dos participantes, importa destacar que a leitura e produção de textos de diversos gêneros tem peso significativo para melhorar a escrita. E a compreensão do que o aluno já domina ao escrever, mostra ao docente o que precisa ser melhorado pela intervenção didática. Saber quais erros incorrem na escrita dos estudantes quando se analisa o que já conhecem sobre o sistema ortográfico, mostra-nos possibilidades de uso de estratégias para desenvolver o conhecimento que eles ainda não consolidaram.

No primeiro momento dessa pesquisa, procuramos apontar o desempenho do aluno sobre aquilo que dominavam quanto ao sistema ortográfico da língua, com foco nas regularidades contextuais, mas também contrapondo com eventos de regularidades morfológico-gramaticais como veremos a seguir.

4.1 - Comparação das produções do ALUNO 1: análise e reflexão sobre a aprendizagem das regularidades ortográficas

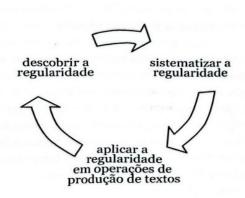
Vale mencionar que o propósito dessa sessão é entender se a intervenção, a proposta de ensino, teve de fato efeito na aprendizagem dos participantes, após a aplicação das atividades sistemáticas, partindo da análise comparativa dos

resultados apresentados pelos três participantes cujas produções de texto nortearam a discussão acerca da evolução ou não da aprendizagem almejada.

Importa ressaltar, mais uma vez que mesmo as atividades sendo aplicadas com toda a turma, serão pauta dessa discussão as produções e atividades de três estudantes participantes, aqui referidos como de Aluno1, Aluno2 e Aluno3, e que participaram das atividades nos dois momentos desta pesquisa. A razão pela qual precisemos sintetizar, primeiramente, para manter a fidelidade e a credibilidade à pesquisa e depois diz respeito ao fato de a ortografia requerer uma amplidão que essa pesquisa não daria conta.

Loth (2015) vai dizer que para que haja uma prática exitosa com o ensino de ortografia é imprescindível que haja um engajamento entre o que o aluno compreende e aquilo que ele precisa memorizar. Morais (2010) também corrobora com essa reflexão, pois dessa maneira atenuamos a carga de memorização que o aluno faz na compreensão da norma convencional. Seria o que Nóbrega (2013) chamou de ciclos de ações, conforme figura abaixo.

Figura 29 – Ciclos de ação para o ensino das regularidades ortográficas



Fonte: Nóbrega, 2013.

Pontuamos ainda que para manter a fidedignidade à escrita dos alunos, esses textos vão apresentar erros de natureza prosódica, sintática e de pontuação, entre outros. No entanto, importa considerá-los comuns nessa etapa do ensino já que o aluno ainda não consolidou esses conhecimentos.

Figura 30- texto da fase diagnóstica Aluno1

1-NO AND 3000 O MUNDO VAI ESTA MUITO ALAGADO...

2- VAI TER MUITO ZUMBI VAI TAVA CAINDO BOLA DE FOGO...

3- VAI TER MUITA CASA PEGANDO FOGO TODOS TRISTUIDA

4- O ÇÃO VAI SE GUEBRA

5- TODOS VÃO MORRE

6- PODE TER ENCHENTE

7- TODOS PODEMOS MORRE AFOLADO

Fonte: atividade realizada na fase diagnóstica, 2024.

Transcrição aluno1

- 1 NO ANO 3000 O MUNDO VAI ESTA MUITO ALAGADO...
- 2 VAI TR MUITO ZUNBI VAÍ TAVA CAINDO BOLA DE FOGO...
- 3- VAI TER MUITA CASA PEGANDO FOGO TODOS TRISTUIDO
- 4- O CÃO VAI SE QUEBRA
- 5 TODOS VÃO MORRE
- 6- PODE TER ENCHENTE
- 7- TODOS PEDEMOS MORRE AFOLADO

Figura 31 – atividade pós-proposta de intervenção

Reescreva, nas linhas abaixo, a fábula "A formiga e a Pomba" lida pela professora.

FORMIGA E A POMBA

LIMB FORMICE QUE ESTRUE COM CEDE E FOI PERER

PGUE NUM RIO, MAS POR ACIDENTE ERIU NA ROUR

E UMA POMBA QUE VORVA VIU E A AJUDOU.

JOGANDO UMA FOLHA PARA A FROMICA: E A EDEMICA

PARA RITRIBUIR ELA A AJUDOU DE VOLTA MORDENODO O

CALLANDER DO CECODOR PARA A LIBERTAR DA FRMEDI
LUD, E A DOMBA VOOU PARA A BOYORE MAIS DITA SE

SALVANDO MORAL DA HISTORIA QUEM FRO O REM

KECERE O BEM

Fonte: atividade elaborada, pós-proposta de ensino pelos participantes.

Transcrição da fábula Aluno1

UMA FORMIGA QUE ESTAVA COM **CEDE** E FOI BEBER ÁGUA NUM RIO, MAS POR ACIDENTE CAIU NA ÀGUA E UMA POMBA QUE VOAVA VIU E A AJUDOU JOGANDO UMA FOLHA PARA A FORMIGA, E A FORMIGA PARA RETRIBUIR ELA A AJUDOU DE VOLTA, MORDENDO O CALCANHAR DO CAÇDOR PARA A LIBERTAR DA ARMADI-LHA E A POMBA VOOU PARA A ÁRVORE MAIS ALTA SE SALVANDO. MORAL DA HISTORIA QUEM FAZ O BEM RECEBE O BEM.

Partindo da fase diagnóstica, podemos agora confrontar o que de fato veio ser apreendido pelos participantes dessa pesquisa, pela análise de erros ortográficos, na fase diagnóstica e na produção escrita atual. Com isso, podemos constatar que erros de ortografia não são apenas "falhas do aluno". Esses erros se constituem também em oportunidades para aprender e revisar o conhecimento, como atesta Morais (2010), quando afirma que os erros são reflexos das tentativas de compreensão e de apropriação da norma.

Conforme mencionado no capítulo dos Procedimentos Metodológicos, após a aplicação das atividades diagnósticas, quantificamos os problemas ortográficos e realizamos a descrição e a análise dos "erros" ortográficos, presentes nos textos dos alunos pesquisados e que se constituíram objeto de estudo dessa pesquisa.

O texto do Aluno1 na fase diagnóstica (fig.37), percebe apenas um erro quanto à regularidade contextual, isto é, o contexto da palavra é que vai definir qual letra é a correta na escrita de determinada palavra, conforme Morais (2010). Identificamos no texto do referido aluno a ocorrência: o registro da palavra *zunbi/zumbi* na troca do M/N. Essa regularidade não foi contemplada nesta pesquisa, no entanto não impede que seja pauta a ser trabalhada em estudos futuros.

Quanto ao aspecto da regularidade mofológico-gramaticais cujas regras, conforme Morais (2010), dizem respeito à categoria gramatical das palavras. Segundo o autor, essas regras permitem que o aluno perceba uma constância de certos morfemas, em determinadas partes dos vocábulos, "na maioria dos casos, envolvem morfemas, parte "internas" que compõem as palavras" (MORAIS, 2010, p.41).

No que se refere à regularidade morfológica- gramatical na escrita inicial do

Aluno1, pode-se perceber uma sequência de violações quanto ao uso da forma verbal no infinitivo, que terminam em R, verbos não flexionados, nas palavras: "morre", por morrer (duas ocorrências) e "quebra" por quebrar. Dado o tamanho do texto e o contexto de realização da escrita, podemos perceber que o participante não apreendeu essa regra.

São erros ortográficos que precisam ser estudados, pois, a compreensão dessas regras podem contribuir para melhorar a compreensão do aluno, principalmente, se for direcionada com atividades sistemáticas, podem produzir saldos positivos e garantir ao aluno a aquisição dessas normas ortográficas

Analisando ainda o texto do Aluno1 na fase pós-proposta de intervenção (fig.38), pudemos constatar que houve uma evolução quanto ao uso da regularidade morfológica-gramatical, no que se refere às palavras que são verbos no infinitivo, pois às vezes que trouxe uma ocorrência desse verbo, usou-o mediante ao uso da regra como em: "beber", "retribuir", "libertar".

Além disso, empregou adequadamente o verbo flexionado na terceira pessoa do plural do modo indicativo do pretérito. Fatos como esse nos levam a crer que as atividades surtiram um efeito positivo na aprendizagem dessa regularidade.

Diante disso, podemos ratificar que essa regra, quanto ao uso do infinitivo, palavras com R no final (verbos), bem como as do AM/ÃO foram apreendidas pelo participante. Os exercícios que determinavam a posição do R no final das palavras e do AM/ÃO foram percebidos e compreendidos pelo Aluno1.

Constatou-se também, mesmo que de forma tímida, um caso de irregularidade ortográfica no texto do Aluno1, a saber: *cede/sede*. Em casos assim Morais (2010) atesta que a melhor maneira do aluno se apopriar dessa aprendizagem, já que não temos regras para esses casos, seria por meio de boas leituras, bons dicionários, pois facilitaria a memorização dessas palavras que atendem à irrregularidade ortográfica.

Vale mencionar que mesmo o texto apresentando uma boa progressão textual, estilisticamente bem arrumado, evidenciando um avanço na escrita do aluno além de procurar trazer marcas do gênero fábula, ao trazer no final "moral da história". Ainda há pontos a serem trabalhados, ainda há a necessidade de trabalhar aspectos da pontuação, da paragrafação.

4.2 - Comparação das produções do ALUNO 2 : análise e reflexão sobre a aprendizagem das regularidades ortográficas

Figura 32 – Texto da fase diagnóstica Aluno 2

Ma minha opinião eu entendi ave eles estavam de ferias ai ofilho do Patrão resouveu ir ate a casa do filho do Fachibeiro dos eu panele estava Quase sociado pipá, mais catlos che cou e chamo u chico, a pois isso ele peu-le uma omem, Chico! venha comico acou isso euma ordem, rapida-mente chico teve a ve con corda pois len bro u-se a ve o pai pe carlos Que pagava seu pai-lhe obdsere ir até o barco com ele e elefoi eles foram nave cando pelo pe-hossa como o pia está lindo-val do hada a pa f

Fonte: atividade elaborada, pós-proposta de ensino pelos participantes.

Transcrição fábula Aluno 2.

NA MINHA OPINIÃO EU ENTENDI QUE ELES ESTAVAM DE FÉRIAS AI O FILHO DO PATRA **RESOUVEU** IR ATE A CASA DO FILHO DO **FACHINEIRO** DO SEU PAI ELE ESTAVA QUASE **SOL NDO** PIPÁ, MAIS CARLOS CHEGOU E CHAMOU CHICO, A POIS ISSO ELE **DEU-LE** UMA ORDEM, CHICO! VENHA COMIGO AGO ISSO E UMA ORDEM, **RAPIDA-MENTE** CHICO TEVE QUE **CONCORDA** POIS **LENBROU-SE** QUE O PAI DE CARLOS QUE PAGAVA SEU PAI – LHE **OBDSER** E IR ATÉ O BARCO COM ELEE ELE FOI ELES FORAM NAVEGANDO PELO R -NOSSA DIA ESTÁ LINDO- VDD DO NADA APARECEU...

Figura 33 - atividade pós-proposta de intervenção

Reescreva, nas linhas abaixo, a fábula "A formiga e a Pomba" lida pela professora.

FORMIGA E A POMBA



uma formida sedenta fol a margem do no Para
beber água e entrara então ela estata exortegou
Pela correnteza e entare e Dogou Para formiga
uma folha de uma arvore e Dogou Para formiga
envando a formiga agarron na folha e consequio
chegar na margem foi avando ela vio um caçador
de passaros al yara andar o pombo ena mokdeu o caçador ai a pomba subjuem um lugal mais alto eno final enas viraram mebbores
amigos para sem pre.

Fonte: texto elaborado pelo participante 2025.

Transcrição da fábula aluno 2

UMA FORMIGA SEDENTA FOI A MARGEM DO RIO PARA BEBER ÁGUA É ENTÃO ELA E ESCORREGOU PELA CORRENTEZA É UMA FOI UMA POMBA VIU É ARRANCOU UMA FOLHA DE UMA ÁRVORE E JOGOU PARA FORMIGA QUANDO A FORMIGA AGARROU NA FOLHA E CONSEGUIU CHEGAR NA MARGEM FOI QUANDO ELA VIU UM CAÇADOR DE PASSAROS AÍ PARA AJUDAR O POMBO ELA MO RDEU O CAÇADOR AÍ A POMBA SUBIU EM UM LUGAR MAIS ALTO E NO FINAL ELAS VIRARAM MELHORES AMIGOS PARA SEMPRE.

Evidencia-se na escrita do Aluno 2, na fase diagnóstica, algumas violações quanto ao uso da regularidade contextual, possivelmente por interferência da fala, nas ocorrências, mas o que podemos constatar é que na aplicação do

diagnótico o aluno não tinha ou mo em: "resouveu", "lenbrou-se", "deu-le" por respectivamente "resolveu", "lembrou-se" "deu-lhe.

No que tange à regularidade morfológica gramatical foi identificado no texto do referido aluno uma ocorrência da falta da marca do infinitivo, ou seja, o R é suprimido em "concorda" por "concordar", não garantindo o sentido que Aluno2, possivelmente queria estabelecer no texto.

Outro fator que podemos perceber na escrita do aluno é a escrita do vocábulo "obdser" que pode ser considerado um erro de natureza irregular, em razão de escrever com "s"a ao invés de "c", como pode ser influenciado também pela escrita midiática pelo fato de ter usado a escrita de forma abreviada: "obdser", como uma escrita inicial de fase silábica.

Ainda podemos observar nessa discussão a respeito das irregularidades ortográficas, a palavra "fachineiro". Mais uma vez frisamos que trabalhar com essa irregularidade, requer estratégias de boa leitura e boas consultas à dicionários. conforme Morais (2010) as irregularidades ortográficas são casos que não se encaixam nas regras gerais das regularidades, logo necessitam de estratégias diferenciadas no ensino.

Importa lembrar que a irregularidade não é objeto dessa pesquisa, mas para a análise comparativa está sendo mencionada para descrever os possíveis problemas de normas convencionais que foram encontrados na escrita de texto dos alunos.

Na sequência podemos constatar problemas de segmentação nas palavras **rapida-mente**, envolvendo o sufixo mente.

Diante desses problemas de convenção da escrita, como já foi tratado aqui, as atividades tem um papel crucial no ensino da ortografia, pois permite identificar o nível de conhecimento ortográfico dos alunos, permitindo aos educadores planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, Morais (2010).

O que podemos perceber, então, na escrita do Aluno 2 após as atividades de intervenção? Podemos dizer que houve sim uma evolução significativa, não que todos os problemas tenham sido sanados, mas podemos dizer que houve uma redução de problemas que antes eram vistos com mais intensidade e frequência em seu escritos.

A princípio reitero que como as atividades tinham como foco os usos dos grafemas R/RR, analisando as escritas dos alunos que participaram das atividades, podemos afirmar que em sua maioria as atividades surtiram efeito, pois eles registraram vocábulos empregados com a ocorrência em questão atendendo ao objetivo das atividades aplicadas.

Na escrita do Aluno 2, pós-proposta de intervenção, claramente, conseguimos visualizar um avanço, não só na escrita de palavras no infinitivo, mas várias palavras em que o estudante precisou usar os grafemas R/RR em estudo a saber: correnteza, escorregou, arrancou, agarrou, margem, formiga, ajudar, beber.

Ao escrever essas palavras, o Aluno 2 compreendeu que o grafema "R" representa diferentes fonemas dependendo de sua posição, contribuindo para a compreensão das regularidades contextuais da ortografia.

4.3 - Comparação das produções do ALUNO 3: análise e reflexão da aprendizagem das regularidades ortográficas

en acha que sai ser mos avantsada e voi Ter ma feguenología or saisa soi ser avoisa da or criança vai tor grande sai ter corro e moto som morca nova sai norce e morce persoas a pava pase tera mos aminde ou mas rin persoas sau cosa ter plha ou filha o tepa sai ser usaba sem pressa cara serran onas grander cara mas renevada ter mas cora e sai lança seivra nava vai ter pruda navo.

Figura 34 - texto da fase diagnóstica Aluno 3

Fonte: texto elaborado pelo participante na fase diagnóstica, 2024.

Transcrição do texto do Aluno 3

EU ACHO QUE VAI SER MAS **AVANSADO** E VAI TER NVA **TEQUINOLOGIA** AS COISA VAI SER AVASA DA AS CRIANÇÃ VAU TER GRANDE VAI TER CARRO E MOTO COM MARCA NOVA **VAI NARCE** E **MORRE** PESSOAS O POVO POSE **TEJA** MAS **OMIUDE** OU MAS RIN PESSOAS VOU CASA TER FILHO OU FILHA O **TEPO** VAI SER USADO SEM PRESSA CASA **SERROU** MAS GRANDES CASA MAS RENOVADA TER MAS CASA E **VAI LANÇA** COISA NOVA VAI TER PREIDO NOVO

Em se tratando da nossa última análise comparativa referente a produção do Aluno 3, percebemos que no que se refere a regularidade contextual, na fase diagnóstica, o aluno apresentou uma ocorrência no momento em que usa "tepo" por "tempo", demonstrando que ainda não assimilou o princípio de que: antes de 'b' e 'p', emprega-se 'M'.

Outro caso também que exige a regularidade morfológico-gramatical, está na palavra "pose", usada pelo aluno, que usada nesse tempo, subjuntivo do pretérito imperfeito, observada pelo contexto, deve ser escrito com dois SS.

Ainda temos a colocação de "teja" que possivelmente se explique pela influência da oralidade na escrita, ao observarmos o contexto semanticamente, deduzimos que o Aluno 3, pretendia registrar: "o povo possa ter..."

Nesse sentido, acaba violando regras de natureza morfológica-gramatical e até mesmo a regularidade contextual.

Há também erros quanto ao uso das regras do emprego do R na sua forma de infinitivo das palavras que segundo Morais (2010), é para ser estudado como uma regularidade morfológico-gramatical, já que essas regularidades incluem padrões que permitem prever a escrita correta de palavras com base em morfemas comuns.

Essas violações são vistas nas expressões "vai narce" por "vai nascer", "morre" por "morrer", "vai lança" por "vai lançar".

Essas ocorrências nos levam a acreditar que situações iguais a essa podem ser superadas e minimizadas nas salas de aulas de língua portuguesa, visto que existe um paradigma para ensinar o aluno a não cometer erros semelhantes a esses.

Também constatamos na produção do referido aluno a escrita da palavra

"serrou" que claramente, supomos, pela leitura global do texto, que a inteção do aluno era escrever "serão", violando às regularidades morfológica-gramatical e a regularidade contextual.

Ao violar a regra contextual o aluno usa os RR em um contexto em que exigia o som forte, que em contexto intervocálico, empregaria o RR. Essas ocorrências podem ser evitadas, visto que são regidas por regras.

Quanto à regularidade morfológico-gramatical é infringida pelo Aluno 3, uma vez queao escrever "serrou" não marca a desinência verbal que determina a 3ª pessoa do futuro do modo indicativo: serão.

Há ainda alguns casos de irregularidades ortográficas no texto do referido aluno, são elas "tequinologia" por tecnologia, "avansado" por avançado e "omuide" por "humilde".

Mesmo não sendo pauta dessa pesquisa as irregularidades ortográficas presentes na maioria dos textos só comprovam o que Morais (2010) atesta que as irregularidades por não serem regidas por regras exigem outras estratégias de ensino requerendo memorização.

Reescreva, nas linhas abaixo, a fábula "A formiga e a Pomba" lida pela professora.

FORMIGA E A POMBA

A prasumou su para su canada su para su para

Figura 35 – atividade pós-proposta de intervenção de ensino

Fonte: atividade elaborada, pós-proposta de ensino, pelos participantes.

Transcrição da fábula aluno 3

ERA UMA VEZ UMA FORMIGA SEDENTA E ELA VIU UM RIO, E SE APROSIMOU-SE PARA ISTO PRESISAVAS POSAR UMA FOLHA DE GRAMA QUANDO ELA ESCORREGOU E CAIU NA ÁGUA A POMBA VENDO ISSO PEGOU UMA FOLHA DA ARVORE E JOGOU PARA A FORMIGA SUBIR, E A FORMIGA CHEGOU A MARGEMDO RIO, A FORMIGA VIU UM CASSADOR DE PASSAROS COM UMA REDE ANTES QUE O CASSADOR PUDESSE PEGAR A POMBA A FORMIGA MORDEU O SEU CAUCANHAR, E ISSO DEU TEMPO QUE A POMBA FOSSE A UM GALHO MAIS ALTO E A POMBA PEDIU OBRIGADO PARA AFORMIGA E VIVERAM FELISES PARA SEMPRE

A respeito da produção do Aluno 3, após a proposta de ensino, continua apresentando erros de natureza irregular da ortografia, isso é constatado nas palavras: "aprosimou-se", "cassador", "felises", "caucanhar", "presisava" por respectivamente: aproximpou-se, caçador, felizes, calcanhar, precisava.

Essa situação das irregularidades, conforme Morais (2010), geralmente têm origem etimológica ou histórica, exigindo memorização por parte dos aprendizes, mas que também podem ser usadas estratégias para facilitar a memorização, ao promover discussões sobre os padrões e exceções na língua, ajudando os alunos a desenvolverem consciência linguística e ortográfica.

No entanto, no que diz respeito aos erros de natureza morfológicogramatical e regularidade contextual do aluno em questão, mostrou uma significativa evolução em comparação aos erros que cometeu no texto diagnóstico, fase diagnóstica.

Não vimos ocorrências de erros das regularidades morfológica-gramaticais nem contextual, percebemos um avanço na escrita, menos violações com relação ao que foi constatado e identificado na fase diagnóstica. Ele apresentou o registro de termos em seu novo texto, sem a quebra da desinência, –sse, nos vocábulos: "pudesse", "fosse". Essas marcas que foram violadas na primeira fase, ganham formas corretas; além disso, retoma o uso do R no infinitivo das palavras: "subir", "pegar", demonstrando que consolidou essa aprendizagem.

Esse trabalho vai na mesma linha de Morais (2010), ao considerar que o ensino da ortografia vá além da simples correção de erros, mas promova atividades que estimulem a reflexão sobre a língua escrita. Essa maneira de ensinar ortografia contribui para a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme expressamos na introdução, o objetivo dessa pesquisa, de um modo geral, foi investigar a aprendizagem das regularidades ortográficas dos alunos dos 6º anos de uma escola do interior de Alagoas, relacionada a uma proposta de intervenção, atividades sistemáticas, que favorecessem ao aluno compreender quais grafemas são reguladas no interior das palavras em determinados usos.

Logo, acreditamos que as atividades sistemáticas, orais ou escritas, garantem ao aluno um ensino reflexivo da ortografia da língua portuguesa, pois essa é uma forma que nega o ensino mecanicista, tão difundido pela pedagogia tradicional.

Sendo a aprendizagem da escrita uma atividade complexa, logo, requer um ensino pautado numa perspectiva reflexiva, que conduza o aluno a criar hipóteses e formular suas respostas, pois só assim teremos um ensino que torna a ortografia um objeto de conhecimento.

Como esse trabalho parte de uma proposta de intervenção, a partir de atividades sistemáticas, a princípio foi feito um levantamento dos erros ortográficos encontrados em produções textuais dos alunos, etapa que chamamos fase diagnóstica.

Nesse mapeamento, realizamos a categorização, a classificação e a descrição dos erros de natureza regular os quais foram divididos, a saber: erros ortográficos ocasionados devido ao desconhecimento das regras que abrange as regularidades contextuais, como o emprego do R/RR e as regras que diz respeito às regularidades morfológico-gramatical, especificamente, as regras referentes às desinências verbais de 3ª pessoa do plural do modo indicativo do pretérito e a 3ª pessoa do plural do futuro do modo indicativo.

Importa frisar ainda que o primeiro mapeamento de erros, realizado no primeiro momento, comprovou que vários alunos redigiram palavras com erros ortográficos, em razão de não conhecerem as regras que regulam a ortografia e por desconhecerem que as palavras são escritas por um princípio gerido por regras, a qual Morais (2010), Nóbrega (2013) denominaram regularidades ortográficas.

Sabemos que trabalhar com a linguagem é um trabalho árduo, sendo assim

exige ações que favoreçam aos participantes envolvidos, pois compete também à escola formar sujeitos críticos, que tenham proficiência leitora e escrita, garantindo a esses cidadãos o poder de intervir, de serem críticos, de serem reflexivos e assim questionar a respeito da realidade que o cerca.

Com a segunda fase da pesquisa a qual compreende a análise comparativa dos textos, pudemos confrontar as produções elaboradas pelos alunos nas duas fases do trabalho, cuja finalidade é comprovar se o resultado da pesquisa de fato chegou ao propósito estabelecido nos objetivos desse estudo.

Visto que sempre foi pretensão dessa pesquisa ser um aporte aos professores de língua portuguesa, contribuindo para um ensino da norma ortográfica que preza por uma aprendizagem das regularidades ortográficas não mecanicista nem nos moldes tradicionais do qual somos experiências "vivas".

Ademais, o PROFLETRAS tem como propósito capacitar os profissionais de língua portuguesa, além de cooperar para um ensino de qualidade no País que vai ao encontro do objetivo dessa pesquisa.

Podemos ainda afirmar que a proposta de ensino, por meio de atividades sistemáticas e reflexivas, é imprescindível para o ensino e para a aprendizagem das regularidades ortográficas da língua portuguesa.

Além disso, foi possível constatar que os estudantes submetidos à proposta de ensino obtiveram avanços significativos na aprendizagem. Observou-se que eles foram inseridos no processo de forma sistemática e reflexiva. Essa constatação é corroborada pelos resultados obtidos após a aplicação das atividades da proposta de intervenção.

Após a execução da proposta pedagógica, pode-se responder à questão norteadora da pesquisa, Quais atividades podem ser planejadas e desenvolvidas para que o estudante possa compreender as regularidades ortográficas? Evidenciando que uma abordagem sistemática e reflexiva contribui positivamente para o ensino e a aprendizagem da ortografia normativa.

Em especial, destacam-se os avanços no que se refere ao uso adequado dos grafemas R e RR em diferentes contextos fonográficos, bem como à aplicação correta das flexões verbais da terceira pessoa do plural no futuro do presente do indicativo, no presente do indicativo e no pretérito perfeito do indicativo — aspectos que integram as regularidades morfológico-gramaticais abordadas na proposta de ensino.

Os resultados obtidos atestam a efetividade da proposta de ensino desenvolvida, na medida em que, após sua aplicação, os textos produzidos pelos alunos participantes não apresentaram os erros ortográficos referentes às regularidades contextuais e morfológico-gramaticais — que constituem o foco central desta pesquisa.

Dessa forma, constata-se o alcance do objetivo específico de ressignificar a concepção tradicional de ensino da ortografia da Língua Portuguesa, anteriormente centrada na memorização mecânica de regras, substituindo-a por uma abordagem ancorada na sistematicidade e na reflexão crítica sobre o funcionamento do sistema ortográfico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Monalisa dos Reis. **As reformas ortográficas da língua portuguesa**: uma análise histórica, linguística e ideológica. Filol. lingüíst. port., n. 9, p. 489-498, 2007. Documento eletrônico disponível em: <:http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59770/62879>.Acesso em 04/05/2024.

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **O aprendizado de regras morfológicas de ortografia:** a evolução das crianças e os efeitos de intervenções didáticas com o uso de jogos. Recife, 2018, 263f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Educação. Documento eletrônico disponível em < https://www.academia.edu/80926969/O aprendizado de regras morfol%C3%B3gic as de ortografia a evolu%C3%A7%C3%A3o das crian%C3%A7as e os efeitos de interven%C3%A7%C3%B5es did%C3%A1ticas com o uso de jogos> Acesso em: 27 de jun. 2024.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola. 2010.

BAGNO, M. **A Língua de Eulália** – Novela Sociolinguística. 15ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. Documento eletrônico. Disponível em<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5706220/mod_resource/content/1/Pesq_a%C 3%A7%C3%A3o_metodologia_conhecer_agir.pdf > Disponível em: 28 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos. Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2017. Documento eletrônico disponível em < http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 22 fevereiro 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas reflexões sobre o início da ortografiada língua portuguesa. **Cad.Est.Ling.** Campinas, Ano 27, Jul./Dez. 1994, p. 103-111.Documento eletrônico disponível em < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637032 Acesso em 30 jun. de 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia In: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história discurso e representação. São Paulo: Contexto, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas Questões de Linguística na Alfabetização**. Documento eletrônico. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf. Acesso em: 24/06/2024.

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

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

DOLZ, Joaquim; *et al.* **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Fabrício Decândio *et al* (trad.) Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 9. Ed – São Paulo: Contexto, 2021.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo:Parábola Editorial, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987.

KEMMLER, Ralf. Aspectos teóricos da ortografia In: SILVA, Maurício (Org.). Ortografia da língua portuguesa: história discurso e representação. São Paulo: Contexto, 2015.

LOTH, Leda Marques. **Regularidades ortográficas contextuais:** atividades de intervenção educacional. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2015. Documento eletrônico. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/bitstream/jspui/2943/2/2015%20%20Leda%20Marques%20Loth.pdf >Acesso em 2/02/2024.

- MELO, Jéssica Albuquerque de. **Apropriação dos casos regulares da norma ortográfica nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017.
- MELO, Jessica Albuquerque de. **Apropriação dos casos regulares da norma ortográfica nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental.** 2020. 135f. Disssertação (mestrado) Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco UFPE, 2017. Documento eletrônico disponível em <

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE> Acesso em 25 jun. 2024.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: Ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010. MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografi**a: **Ensinar e aprender**. Editora Ática, São Paulo, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da (Org.) **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de.; LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?

In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. UNIDADE 3, ano 1, Brasília: MEC/SEB 2012.

NÓBREGA, Lays C. de B. Andrade da. **Ensino de ortografia no segundo ciclo do ensino fundamental**: concepção de professores e documentos curriculares. Pernambuco, 2017. 155 f. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco. Documento eletrônico disponível < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5964503> Acesso em 23 de mai. 2024.

NÓBREGA, Maria José. Ortografia: Melhoramentos. São Paulo, 2013. (Como eu ensino).

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. **Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos.** Soletras, Rio de Janeiro, nº 26, jul.-dez. 2013, p 293- 311. Documento eletrônico disponível em < https://doi.org/10.12957/soletras.2013.7864> Acesso em: 15 mar. 2024.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 70 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

ROBERTO, T. M. Garcia. **Fonologia fonética e ensino**: Guia introdutório. 1.ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Rosa, Eliane da. **História concisa da ortografia portuguesa.** Revista Philologus, Rio de Janeiro, n° 69, Ano 23, set./dez.2017, p. 93-109. Disponível emhttps://www.researchgate.net/publication/350787995_HISTORIA_CONCISA_DA_ORTOGRAFIA_PORTUGUESA Aceso em: 20 de jul de 2024.

RODRIGUES, Maria de Oliveira. **Análise dos "erros" ortográficos de natureza contextual e morfológico-gramatical na escrita de alunos do ensino fundamental I:** uma proposta de ensino sistemática e reflexiva. Minas Gerais, 2020. 278f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, 2020. Documento eletrônico disponível em < https://repositorio.unimontes.br/handle/1/453> Acesso em: 23 de mai. 2024.

SANTOS, Maria José dos; ROSA Maria Nerci S. D.; NICOLAU, Alinne Pereira. **Ortografia: aprendizagem e ensino**. Poíesis Pedagógica, Goias, v. 7, p. - jan./dez. 2009, p. 109-129.Documento eletrônico disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/269826905> Acesso em: 21 jul.2024.

SEARA, I. C. et al. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de.: desafios teórico-metodológicos. Soletras, Rio de Janeiro, nº 26, jul.-dez. 2013, p 293- 311 **Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio**. Documento eletrônico disponível em < https://doi.org/10.12957/soletras.2013.7864> Acesso em 15 mar. 2024.

MELO, Jessica Albuquerque de. **Apropriação dos casos regulares da norma ortográfica nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental.** 2020. 135f. Disssertação (mestrado) – Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2017. Documento eletrônico disponível em < https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE> Acesso em 25 jun. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Recuperação Língua Portuguesa – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo**: Unidade III – Palavra Dialogada – Livro do Aluno. São Paulo: SME/DOT, 2011. 60 p.

SILVA, Maurício. **Reforma ortográfica e Nacionalismo linguístico no Brasil**: uma abordagem histórico discursivo. Signo, Santa Cruz do Sul, nº 39, jul-dez, 2000, p. 7-29. Documento eletrônico disponível em https://doi.org/10.17058/signo.v25i39.13810> Acesso em: 23 de mai. 2024.

SILVA, Cinthia E. da. **Efeitos do uso de sequência didática e jogos para o ensino da ortografia.** RECIFE, 2017. 232f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Documento eletrônico disponível em < https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29905> Acesso em: 24 de jul de 2024.

SILVA, Fernando Moreno da. **Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa**.2011.Disponívelem:https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/litter a/article/view/758. Acesso em: 12 abr. 2024.

APÊNDICE 1

PROPOSTAS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

ATIVIDADE 1: Escutar a música *Boneca de lata,* de Bia Barden, para reescrita de formas verbais com -ÃO/-AM

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Após a escuta da musica "Boneca de lata" de Bia Barden, irão responder às questões referentes ao uso de —ÃO/-AM das formas verbais.

Minha boneca de lata bateu a cabeça no chão Levou mais de uma hora pra fazer a arrumação Desamassa aqui, pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu o nariz no chão Levou mais duas horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali, pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu a barriga no chão Levou mais três horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali, desamassa aqui, pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu o bumbum no chão Levou mais quatro horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali, desamassa aqui Desamassa ali, pra ficar boa

Minha boneca de lata bateu o joelho no chão Levou mais cinco horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali Desamassa aqui, desamassa ali Desamassa aqui, pra ficar boa

Minha boneca de lata Bateu o pé no chão Levou mais seis horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali Desamassa aqui, desamassa ali Desamassa aqui, desamassa ali, pra ficar boa.

Disponível em: www.letras.mus.br/eliana/964815/ Acesso: 03 de jun.2024.

Questões:
1. Observe os espaços e preencha com as palavras que estão faltando.
Minha boneca de lata a cabeça no chão mais de uma hora pra fazer a arrumação Desamassa aqui, pra ficar boa.
Minha boneca de lata o nariz no chão mais duas horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali, pra ficar boa
Minha boneca de lata a barriga no chão mais três horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali, desamassa aqui, pra ficar boa.
a. Essas palavras que utilizou nos espaços indicam um(a):
() sentimento () ação () qualidade
b. Em que tempo as ações/fatos acontecem?
() futuro () passado () pretérito
c. Como as ações são realizadas por apenas uma pessoa elas estão no:
() singular () plural
d. E as ações praticadas por mais de uma pessoa?
() singular () plural
2. Nessa segunda etapa, irão preencher os espaços, cujas ações foram realizadas por mais de uma pessoa. Veja qual terminação de usar: -ÃO/-AM.
Minhas bonecas de lata as cabeças no chão mais de uma hora pra fazer a arrumação Desamassa aqui, pra ficar boa.
Minhas bonecas de lata os narizes no chão mais duas horas pra fazer a arrumação Desamassa aqui, desamassa ali, pra ficar boa.

ATIVIDADE 2: Ler e interpretar a história *Bola velha também dá jogo*, de Lizzete Geny Rando, para questões sobre o uso de formas verbais com –ÃO/-AM.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Após a leitura do texto "Bola velha também dá jogo" de Lizzete Geny Rando, irão responder às questões referentes ao uso de –ÃO/-AM das formas verbais.

BOLA VELHA TAMBÉM DÁ BOM JOGO

Uma velha bola encostada, muito suja, abandonada, lembrava seus dias de glória nos jogos da meninada:

"Ah! Como esses moleques já precisaram de mim... Quanto me jogaram no campo, me arremessaram pro céu... Lembro-me daquela tarde de sol, quanto me chutaram forte e eu entrei lá no gol. A galera explodiu e eu fui agarrada com alegria. Que folia! Agora estou aqui, toda empoeirada. Eles nem ligam mais pra mim. Deixam-me assim, largada. Será que ainda virão me buscar? Sairão comigo nos braços? Me colocarão de novo em seus pés?"

E Rolilda se lamentava, rolava de um lado a outro, às vezes pulava alto para ver se via o seu dono.

Até que um dia começou a ouvir vozes. Quem poderia ser? Não dava direito pra ver.

Aparecem uns meninos, junto deles..., Carlinhos! Com a camiseta do seu timão, chuteira e calção.

- Aqui está ela! O jogo está salvo! Joguem fora a bola furada e vamos voltar à pelada!

Rolilda pula contente, dá até um salto mortal:

"Será como nos velhos tempos. Uau!!!"

Disponível em: https://idoc.pub/documents/bola-velha-tambem-da-bom-jogo-3no73oe2k3ld. Acesso em: 4 de jun. 2024.

a. A bola é a personagem principal do texto: quais ações foram realizadas com a bola?	
b. Identifique no texto ações que realizaram com a bola no passado.	

c. Agora indique ações que a boia deseja que façam com eia no futuro
2. Analise o trecho abaixo: "Ah! Como esses moleques já <u>precisaram</u> de mim Quanto me jogaram no campo, me <u>arremessaram</u> pro céu Lembro-me daquela tarde de sol, quanto me <u>chutaram</u> forte e eu entrei lá no gol. A galera explodiu e eu fui agarrada com alegria" a.Que tempos verbais aparecem no texto?
b. Inicialmente, no segundo parágrafo, a bola se refere ao passado. Como ficaria o trecho se o transcrevêssemos para uma situação que ainda vai ocorrer, no futuro?
c. Como você chegou a essa conclusão?
Fonte: Elaborada para a pesquisa.

ATIVIDADE 3: Classificar palavras com "R" ou "RR" pela posição ocupada em uma lista

INSTRUÇÕES AO ALUNO: * Observe as palavras do quadro abaixo. Todas elas são escritas com "R" ou "RR". Seu primeiro desafio será classificar essas palavras pela posição que o "R" ou "RR" ocupam nas palavras: faça lista das palavras que começam com "R", outra lista das palavras que têm essas letras no meio e uma terceira lista para as palavras que terminam em "R". Observe com atenção essa três listas e discuta com seus colegas o que acontece com o "R" e o "RR" em cada uma dessas posições na palavra (no começo, no meio ou no fim). O que vocês descobriram?

Corpus para a	LETRA atividades de descober		s contextuais
VAMPIRO	RODOVIA	FUGIR	MORRO
ALEGRIA	JUNTAR	ENROLAR	RESUMO
RAINHA	POMAR	PIRATA	TALHER
FIRME	HORROR	RITMO	PROPOR
SERRA	APRESENTAR	ENRIQUECER	UNIR
LARGO	MOTOR	BRISA	ESCORRE- GAR
VIBRAR	DRAGÃO	PIRARUCU	ROUCO
NERVO	DERRUBAR	ORDEM	ENTREVISTA
SUMIR	OBRIGAÇÃO	RECEITA	FLOR
RUIM	TAMBOR	DERROTA	FÁBRICA
PRÉDIO	ORELHA	RASPAR	PAVOR
MILAGRE	RESPOSTA	PETRÓLEO	SORRIR
ROCHA	CORREIO	HONRA	CÉREBRO
RECHEIO	RENDA	REDIGIR	PRINCESA
ZÍPER	CARIMBO	BERRO	SÉRIO

Fonte: Recuperação Língua Portuguesa – *Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexi-vo* – Unid. III – Palavra dialogada – Livro do professor / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2011. - 112p.

ATIVIDADE 4: Completar a canção *E Outros Quinhentos Virão*, de Francisco Carlos de Alcântara, a partir de lista com formas verbais em -ÂO/-AM

INSTRUÇÕES AO ALUNO: A canção que vamos aprender agora é do Amazonas. Chama-se *E outros quinhentos virão*, interpretada pelo Boi-Bumbá "Grupo Garanchoso". Ela foi composta em 2000 na época em que se comemoravam os quinhentos anos do Descobrimento do Brasil. Faltam alguns verbos. Você irá completar de acordo com o quadro abaixo, enquanto escuta a melodia.

E Outros Quinhentos Virão

Cinco séculos

(Francisco Carlos de Alcântara) Intérprete: Boi-Bumbá Grupo Garanchoso

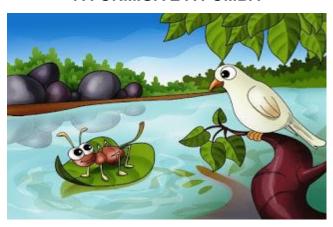
Há muito tempo atrás
De Lisboa (1) as caravelas de Cabral
Rumo às índias, mas (2)
Num novo continente tropical
Era o descobrimento o fim da era Indígena,
Tupi Guarani, Tupinambá, Parintintins,
Não mais vão voltar
(3) nosso ouro, (4) nossa gente,
(5)nosso solo de sangue inocente
O lá iera, o lá rá
Mas agora tudo já (6),
Esse é o Garanchoso que é paz e amor
E juntos vamos conclamar o amor
E outros quinhentos (7), na alvorada da esperança
Hoje o Brasil é criança brincando de Boi-Bumbá.
(In: CD Canções do Brasil o Brasil cantado por suas crianças. Produzido por Sandra Peres e Paulo Tatit, realização Palavra Cantada.)
(1) □ partiram □ partirão (2) □ apotaram□ aportarão (3) □ levaram □ levarão (4) □ mataram □ matarão (5) □ mancharam□ mancharão (6) □mudou □ mudol (7) □ viram □ virão

Fonte: Palavra Dialogada, 2007 (adaptada).

ATIVIDADE 5: Reescrever a fábula A Formiga e a Pomba

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Agora que você já ouviu a fábula: *A Formiga e a Pomba*, de Esopo, relembre os principais acontecimentos e os detalhes da narrativa; e reescreva a história: com criatividade, mas sem perder o sentido do texto original.

A FORMIGA E A POMBA



Disponível em: https://armazemdetexto.blogspot.com/search?q=a+formiga+e+a+pomba acesso: em 05 de mar. 2025.

ATIVIDADE 6: Localizar e selecionar, no texto *A formiga e a pomba,* as palavras com registro R/RR

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Como vocês já conhecem a fábula "A formiga e a pomba"; vão em duplas e a partir do texto original, marcar, circular ou pintar todas as palavras que estão na fábula e apresentem os grafemas R/RR.



Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água.

Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia, escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo.

Rapidamente, arrancou uma folha da árvore e deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pode subir nela e flutuar até a margem.

Logo que alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos.

Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto De lá, ela arrulhou para a formiga:

— Obrigada, querida amiga.

"Uma boa ação se paga com outra."

Fábula de Esopo. Disponível em: https://armazemdetexto.blogspot.com/search?q=a+formiga+e+a+pomba acesso em 05 de mar. 2025.

ATIVIDADE 7: Classificar as palavras selecionadas do texto *A Formiga e a Pomba*, em colunas, de acordo com a posição de R/RR.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Como já conhecem a fábula *A Formiga e a Pomba*; vão classificar as palavras já selecionadas do texto *A Formiga e a Pomba*, em colunas, de acordo com a posição de R/RR.

R- INICIAL DA PALAVRA	R e RR MEIO DA PALAVRA	R- FINAL DA PALAVRA

ATIVIDADE 8: Loteria do R/RR ´- assinalar coluna correspondente à escrita da palavra.

INSTRUÇÕES AO ALUNO: Loteria do R - baseado em suas descobertas, assinale a coluna do "R" ou a coluna do "RR", indicando a opção correta para completar as

palavras.

	R	RR
CHUASCO		
CAÊNCIA		
DEETER		
ENGAAFAMENTO		
ENUGADO		
FAINHA		
GAA		
ENUBESCER		
CÓ <u></u> EGO		
DINOSSAUO		
CULINÁIA		
CRATEA		
ENOSCADO		
BA ULHO		
SOCO ER		
GAAGEM		
SAAMPO		
ENEDO		
BAANCO		

	R	RR
PONTEIO		
FEAMENTA		
INTEOGATÓRIO		
ENASCADA		
AEMESSO		
ÁIDO		
ENAIZAR		

Fonte: Recuperação Língua Portuguesa – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo: Unid. III – Palavra dialogada – Livro do professor / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2011. - 112p.

APÊNDICE 2 - PARECER CEP/CONEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.054.661

relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).AMARA VALTILENE DOS SANTOS

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	10/08/2024		Aceito
do Projeto	ROJETO 2312547.pdf	17:19:05		12
Declaração de	DECLARACAORDC.pdf	10/08/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
Pesquisadores	2	17:15:54	DOS SANTOS	
Outros	Cartaresposta.pdf	10/08/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
		17:06:26	DOS SANTOS	
TCLE / Termos de	TCLEPAISERESPONSAVEIS.pdf	10/08/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
Assentimento /		17:05:06	DOS SANTOS	l .
Justificativa de		200000000000000000000000000000000000000	Colored DATABLE Action	l
Ausência				
Projeto Detalhado /	PROJETODEPESQUISANOVO.pdf	10/08/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
Brochura	and the transfer of the second state of the second of the	17:04:48	DOS SANTOS	E2.40.1,40.20.40.
Investigador		20.000 0.000 0.000		
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	18/05/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
Assentimento /		14:31:00	DOS SANTOS	
Justificativa de				l
Ausência				
Outros	TALE.pdf	18/05/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
	NACCONDING CO.	14:25:51	DOS SANTOS	
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	28/03/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
	en Personalitat on the Profession of the Anthers Service (Service)	18:56:03	DOS SANTOS	5.000.000000000000000000000000000000000
Projeto Detalhado /	PROJETO.pdf	28/03/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
Brochura		09:09:12	DOS SANTOS	
Investigador				
Outros	cumprimento.pdf	28/03/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
	57 ((5))	09:06:34	DOS SANTOS	
Declaração de	declaracao.pdf	28/03/2024	AMARA VALTILENE	Aceito
Instituição e	100000000000000000000000000000000000000	09:05:54	DOS SANTOS	100000000000000000000000000000000000000
Infraestrutura		230700000000000000000000000000000000000		

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, n°1444,térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

Página 13 de 14

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.054.661

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 04 de Setembro de 2024

Assinado por: Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão (Coordenador(a))

ANEXO - CORPUS INICIAL DA PESQUISA: TEXTOS E TRANSCRIÇÕES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Orientadora: Profa. Dra: Adna Almeida Lopes

Local: Centro Educacional Municipal Luiz de Amorim Leão

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Amara Valtilene dos Santos

Data: ____/2025

Pesquisa: TEXTO E ORTOGRAFIA: O trabalho didático com as regularidades do sistema ortográfico em dois momentos de produção textual de estudantes do 6º ano do ensino fundamental

a) Sobre o texto "Um grande amigo", de Fernando Sabino (maio 2023)

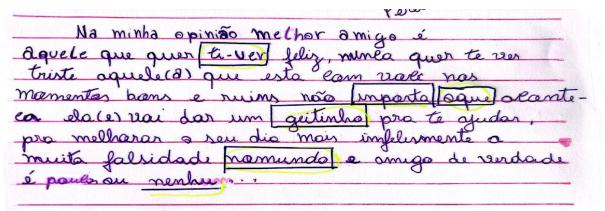


Figura 13 - Texto produzido pelo Aluno C28 (fase diagnóstica)

Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2024

Transcrição do texto do Aluno A9

NA MINHA OPINIÃO MELHOR AMIGO É
AQUELE QUE QUER **TI-VER** FELIZ, NUNCA QUER TE VER
TRISTE AQUELE(A) QUE ESTA COM VOCÊ NAS
MOMENTOS BONS E RUINS NÃO **INPORTA OQUE** ACONTECA ELA (E) VAI DAR UM **GEITINHO** PRA TE AJUDAR ,
PRA MELHORAR O SEU DIA MAIS INFELIZMENTE A
MUITA FALSIDADE **NOMUNDO** E AMIGO DE VERDADE

É PAULA OU NENHUM...

b) O futuro no ano 3000 (Junho 2023)

Figura 14 - Texto produzido pelo Aluno E59 (fase diagnóstica)

en acho que vai eser mos avantsado e vai
ter ma tequenología as cousa soi ser avousa
da as vianza vair tor grande vai ter
larra e moto sam marca nava sai narce e
marce persons a para para teja mas aminde
ou mas run pussaas van casa ter julha on filha
o tepa vai izer usaba izem presisa casa izerran
mas grander was mar renevada ter mas
casa e sai lança saissa nava vai ter pruda
nave .

Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2023.

Transcrição do texto do E59

EU ACHO QUE VAI SER MAS **AVANSADO** E VAI TER NVA TEQUINOLOGIA AS COISA VAI SER AVASA

DA AS CRIANÇÃ VAU TER GRANDE VAI TER
CARRO E MOTO COM MARCA NOVA VAI NARCE E
MORRE PESSOAS O POVO POSE TEJA MAS OMIUDE
OU MAS RIN PESSOAS VOU CASA TER FILHO OU FILHA
O TEPO VAI SER USADO SEM PRESSA CASA SERROU
MAS GRANDES CASA MAS RENOVADA TER MAS
CASA E VAI LANÇA COISA NOVA VAI TER PREIDO
NOVO

Figura 15- Texto produzido pelo Aluno E45 (fase diagnóstica)

1-NO AND 3000 O MUNDO VAI ESTA MUITO ALAGADO 2- VAI TER MUITO ZUMBI VAI TAVA CAINDO BOLA DE FOGO
3- VAI TER MUITA (ASA PEGANDO FOGO TODOS TRISTUIDA
4- 0 CAD VAI SE QUEBRA
5- TODOS VÃO MORRE
6- PODE TER ENCHENTE
7 - TODAS PODEMOS MORRE AFOLADO

Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2024.

Transcrição do texto do Aluno E45

- 1 NO ANO 3000 O MUNDO VAI ESTA MUITO ALAGADO...
- 2 VAI TR MUITO ZUNBI VAÍ TAVA CAINDO BOLA DE FOGO...
- 3- VAI TER MUITA CASA PEGANDO FOGO TODOS TRISTUIDO
- 4- O CÃO VAI SE QUEBRA
- 5 TODOS VÃO MORRE
- 6- PODE TER ENCHENTE

2024.

- 7- TODOS PEDEMOS MORRE AFOLADO
 - c) Reescrita de "O mistério da ilha" (junho 2023)

Figura 16 - Texto produzido pelo Aluno B2 (fase diagnóstica)

Ma minha opinião eu entendi ave eles estavam de ferias ai ofilho do Patrão resouveu ir ate a cas a do filho do Fachineiro do seu panele estava avase sou hdo pipa, mais carlos che o ou e chamo v (hico, a polisso ele peu-le uma ordem, Chico! venha comico aco isso e uma ordem, Capida-mente chico teve a ve concorda pois ten bro v-se a ve o Pai pe carlos are pagava seu pai-lhe obdser e ir até o barco com ele e elefol eles foram nave cando pelo i-hossa como o pia está lindo-val do hada a pa

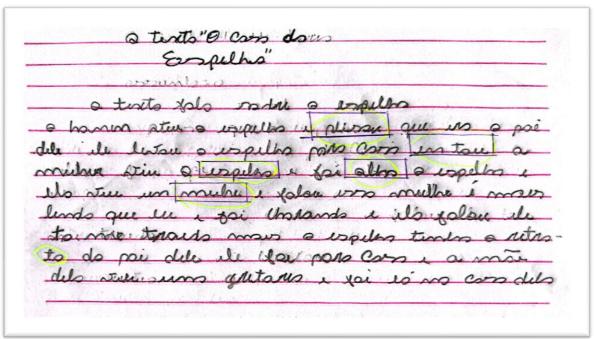
Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa,

Transcrição do texto do Aluno E2

NA MINHA OPINIÃO EU ENTENDI QUE ELES ESTAVAM DE FÉRIAS AI O FILHO DO PATRA **RESOUVEU** IR ATE A CASA DO FILHO DO FACHINEIRO DO SEU PAI ELE ESTAVA QUASE SOL NDO PIPÁ, MAIS CARLOS CHEGOU E CHAMOU CHICO, A POIS ISSO ELE **DEU-LE** UMA ORDEM, CHICO! VENHA COMIGO AGO ISSO E UMA ORDEM, **RAPIDA-MENTE** CHICO TEVE QUE **CONCORDA** POIS LENBROU-SE QUE O PAI DE CARLOS QUE PEGAVA SEU PAI – LHE **OBDSER** E IR ATÉ O BARCO COM ELEE ELE FOI ELES FORAM NAVEGANDO PELO R -NOSSA DIA ESTÁ LINDO- VDD DO NADA APARECEU...

d) Reescrita de "O caso do espelho"

Figura 17 - Texto produzido pelo Aluno C22 (fase diagnóstica)



Fonte: Atividade diagnóstica realizada por participante desta pesquisa, 2023

Transcrição do texto do Aluno C22

O TEXTO "O CASO DO ESPELHO"

O TEXTO FALA SOBRE O ESPELHO
OHOMEM VIU O ESPELHO I **PEISSU** QUE ERA O PAE
DELE ELE LEVOU O ESPELHO PRA CASA **EN TAU** A
MUHER VIU O ESOELHO E SI **OLHO** O ESPELHO E
ELA VIU UM **MUHE** E FALOU ISSO **MULHE** É MAIS
LINDO QUE EU FOI CHORANDO E ELA FALOU ELE
TA ME TRAIDO MAIS O ESPELHO TINHA O RETRA
TO DO PAI DELE ELE FOI PRA CASA E A MÃE
DELA VIU UMA GRITARIA E FOI NA CASA DELA

Resumo: O CASO DO ÉSPELHO

O homboa não de Intendia nada

Certo dia ele paral voleferte de major de la la alhal no Expelho la religio de la la alhal no Expelho la religio de la la la alhal pai no Expelho la resulta de la alhal a resulta de la casa la deatholo sua meither si alhal tandem

L'un uma linda e tadem fical

Figura 18 - Texto produzido pelo Aluno C22 (fase diagnóstica)

Fonte: Atividade diagnóstica/inicial realizada por participante desta pesquisa, 2023

RELEASER

Transcrição de texto do aluno C22

PORTUGÊS

RESUMO: O CASO DO ESPELHO

O HOMEM NÃO ENTENDIA NADA CERTO DIA ELE **PASOL** DEFENTE DE **UA** LOJA E SE **OLHOL** NO **EXPELHO** E **VIL** IMAGEM DE SEU PAI NO EXPELHO ELE LEVOL O EXPELHO PARA CASA E QUANDO SUA MULHER SE OLHOL **TANDEM** E VIU UMA LINDA E TADEM **FICOL** ASSUTADA POREM VIU UMA LINDA **MULER**

d) A prática de bulling na escola (agosto 2023).

Anterio o Bullying course trame de deprenção antidades
traumas e outras caisas, Amaionia das (seus) o Bullying i
Causado por pessoas que não tem resigenha na cosa e
se arha que i melhos que todo mundo e o Bullying
se (sas) com pessoas marenas, gardas, magras,
Pequenas, autas, com deficiências até mesmo com
pessoas brancas. O Bullying é um crime que Pode
Causas muitos anos de prisção. E re na minha opinião
o Bullying, ina paa que as pessoas que fissesem
posso Punidas pra nunca mais fasorem isso.

Fonte: Atividade diagnóstica/inicial realizada por participante desta pesquisa, 2023.

Transcrição do texto do aluno D35

BULLYING

AS VESES O BULLYING CAUSA TERMO DE DEPRESSÃO ANCIEDADA TRAUMAS E OUTRAS COISAS. A MAIORIA DAS VESES O BULLYING É CAUSADO POR PESSOAS QUE NÃO TEM VERGONHA NA CARA E SE ACHA QUE É MELHOR QUE TODO MUNDO. E O BULLYING SE FAS COM PESSOAS MORENAS, GORDAS, MAGRAS, PEQUENAS, AUTAS, COM DEFICIÊNCIA ATÉ MESMO COM PESSOAS BRANCAS.O BULLYING É UM CRIME QUE PODE CAUSAR MUITOS ANOS DE PRISÃO. E NÉ NA MINHA OPINIÃO O BULLYING, ÉRA PARA QUE AS PESSOAS QUE FISESSEM FOSSE PUNIDAS PRA NUNCA MAIS FASEREM ISSO.

e)Biografia/autobiografia (setembro 2023)

minute mel reces 1985 ele diese que a information de la moras el sumo a cochasitra del mirian dessis de sumo aras ele veia ambiento apres de elegis de sumo aras dessis eles en accomples de sindrato en el desis minuto inamos ele Hazle aprello elestrono emprone l'arriche de mirmos ele Hazle aprello elestrono emprone l'ariche de mirmos ele Hazle aprello elestrono emprone l'ariche de mirmos

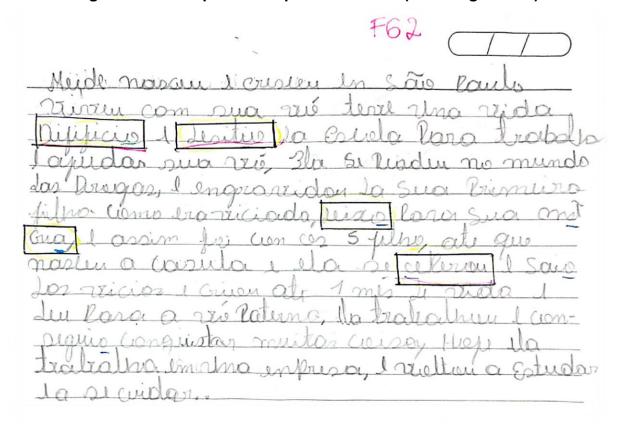
Figura 20- Texto produzido pelo Aluno F64 (fase diagnóstica)

Fonte: Atividade diagnóstica/inicial realizada por participante desta pesquisa, 2023.

Transcrição do texto do aluno F64

A VIDA DA MIHA MAE
MINHA MÃE NACEU 1985 ELA DISSE QUE A INFANCIA TODA DELA ELA MOROU EM CACHOEIRA DE
MIRIM DEPOIS DE UMS ANOS ELA VEIO MORAR
AQUI AÍ ELA CONHECEU MEU PAI DEPOIS ELES
CRECERÃO CASARÃO E TIVERÃO EU E DEPOIS MINHA
IRMAS ATE HOJE AQUELA PESSOA MARAVILHOSA
CUIDA DE MIM

Figura 21- Texto produzido pelo Aluno F62 (fase diagnóstica)



Fonte: Atividade diagnóstica/inicial realizada por participante desta pesquisa, 2024.

Transcrição do texto do aluno F64

NEIDE NASCEU E CRESCEUEM SÃO PAULO
VIVEU COM SUA AVÓ TEVE UMA VIDA
DIFICIO E DESISTIO DA ESCOLA ÁRA TRABALHAR
I AJUDAR SUA VÓ, ELA SE PEODEU NO MUNDO
DAS DROGAS, E ENGRAVIDOU DA SUA PRIMEIRA
FILHA COMO ERA VICIADA DEIXO PARA SUA MAE
CRIA E ASSIM FOI COM 5 FILHO, ATE QUE
NASCEU O CASULA E ELA SE CEPAROU E SAIO
DOS VCIOS E CRIOU ATÉ 1 MES SE VIDA E
DEU PARA A VÓ PATERNA, ELA TRABALHOU E CONSEGUIO CONQUISTAR MUITAS COISA, HOJE ELA
TRABALHA EM UMA EMPRESA, E VOLTOU A ESTUDAR E A SE CUIDAR...