



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

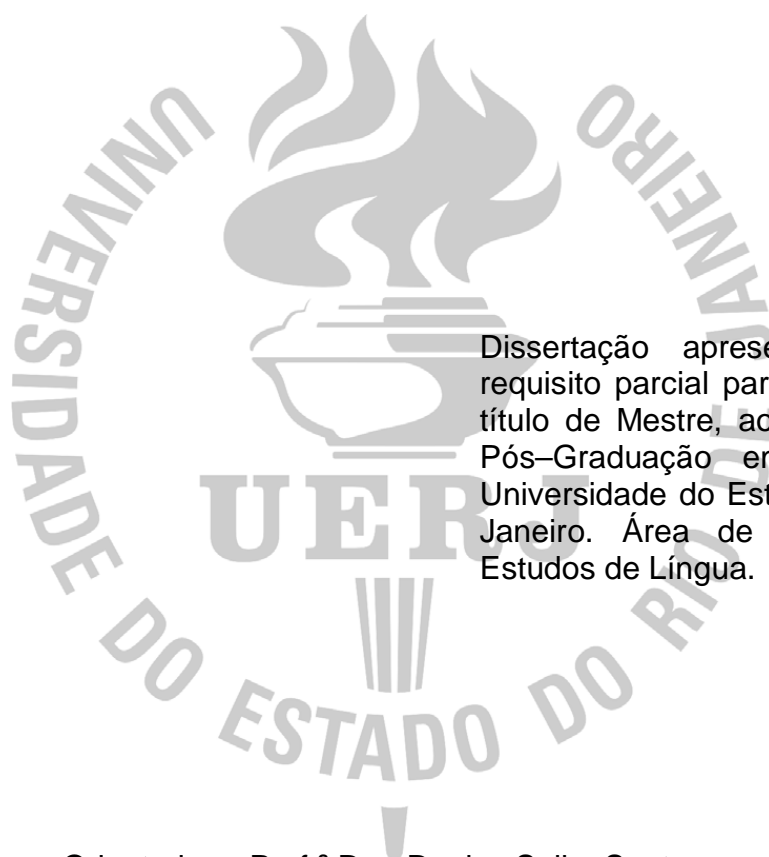
Thaís Fonseca Siani

**A relevância da ortografia no desenvolvimento das habilidades de  
leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica**

Rio de Janeiro  
2018

Thaís Fonseca Siani

**A relevância da ortografia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Salim Santos

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S562 Siani, Thaís Fonseca.  
A relevância da ortografia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica / Thaís Fonseca Siani. - 2018.  
92 f.: il.

Orientadora: Denise Salim Santos.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Ortografia – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Crianças - Escrita – Estudo e ensino – Teses. 4. Metalinguagem – Teses. I. Santos, Denise Salim. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-1:372.45

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Thaís Fonseca Siani

**A relevância da ortografia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 24 de setembro de 2018.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Denise Salim Santos (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Ângela Cristina Rodrigues de Castro  
Colégio Militar do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Denise Salim, por me dar acesso a sua preciosa biblioteca e compartilhar seus conhecimentos comigo, exemplificando, com as próprias ações, o quão altruísta é a profissão de professor.

A Maria de Lourdes Siani, Vanderlei Siani e Daniele Siani, por sempre estarem presentes em minha vida e serem a base que eu preciso para conquistar os meus sonhos.

A Thiago Dias, por ter escolhido caminhar ao meu lado e me motivar a desenvolver profissionalmente.

A Vanessa Gomes, por me acompanhar nas mais diferentes experiências desta vida, ainda que esteja a quilômetros de distância, e vivenciar os momentos desta pesquisa comigo.

A Adriana Arrojado, companheira da vida inteira, por compartilhar comigo todas as etapas que nos fazem crescer.

A Fernanda Quaresma, por me inspirar todos os dias com seu entusiasmo e amor pela educação.

## RESUMO

SIANI, Thaís Fonseca. *A relevância da ortografia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica*. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta dissertação se propõe a discutir o desenvolvimento do conhecimento ortográfico a partir da perspectiva da aprendizagem explícita. A aprendizagem da ortografia não ocorre de forma passiva. Ao se esforçar para compreender o sistema alfabético, o aprendiz enfrenta dificuldades conceituais que o levam a recriar o sistema para poder compreendê-lo. Os erros ortográficos que observamos em nossa pesquisa revelam hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a língua escrita. Identificando as dificuldades enfrentadas pelo aluno, o professor precisa desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a superação dos erros ortográficos. Por essa ótica, o objetivo geral desta dissertação é analisar o efeito de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de ortografia no desenvolvimento da apreensão do sistema ortográfico. Como objetivos específicos buscou-se (I) Identificar e analisar os problemas ortográficos mais recorrentes na produção escrita dos alunos; (II) desenvolver e realizar práticas pedagógicas a partir da perspectiva da aprendizagem explícita que intentam a superação dos erros analisados; e (III) observar a produtividade das práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a ortografia. O *corpus* deste trabalho é composto por produções escritas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município Rio de Janeiro. Como aportes teóricos estão presentes os estudos de Artur Gomes de Moraes (2000) sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia; Lucia Lins Rego (1993) sobre as consciências metalinguísticas; Ana Márcia Luna Monteiro (1997) sobre aprendizagem explícita; Emília Ferreiro (2011) sobre o processo de aquisição da língua escrita. O resultado da pesquisa demonstra que oportunizar ao aluno situações que o levem a refletir sobre o funcionamento da língua, expondo suas hipóteses e confrontando-as a partir das intervenções do professor, contribui para o aprendizado das normas ortográficas da língua materna, melhorando a qualidade da escrita e da leitura.

Palavras-chave: Ensino. Ortografia. Aprendizagem explícita. Habilidades metalinguísticas

## ABSTRACT

SIANI, Thaís Fonseca. *The relevance of orthography in the development of reading and writing skills: discussions on pedagogical practice*. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This dissertation proposes to discuss the development of orthographic knowledge from the perspective of explicit learning. The learning of orthography does not occur passively. As the learner struggles to understand the alphabetic system, he/she faces conceptual difficulties that lead him/her to recreate the system in order to understand it. The orthographic errors that we observed in our research reveal hypotheses elaborated by the children on the written language. Identifying the difficulties faced by the student, the teacher needs to develop pedagogical practices that contribute to overcoming orthographic errors. From this perspective, the general objective of this dissertation is to analyze the effect of pedagogical practices related to the teaching of orthography in the development of the apprehension of the orthographic system. As specific objectives we sought: (I) to identify and analyze the most recurrent orthographic problems in the students' written production; (II) to develop and carry out pedagogical practices from the perspective of explicit learning that try to overcome the errors analyzed; and (III) to observe the productivity of pedagogical practices geared towards working with orthography. The *corpus* of this work is composed of written productions of 5<sup>th</sup> grade elementary school students from a public school in the city of Rio de Janeiro. As theoretical contribution there are the studies of Artur Gomes de Morais (2000) on the teaching and learning of spelling, Lucia Lins Rego (1993) on metalinguistic consciousnesses, Ana Márcia Luna Monteiro (1997) on explicit learning, and Emília Ferreiro (2011) on the process of acquisition of written language. The research findings demonstrate that giving students opportunities to reflect on the functioning of the language, exposing their hypotheses and confronting them through the teacher's interventions, contributes to learning the norms of the mother language, improving the quality of writing and reading skills.

Keywords: Teaching. Orthography. Explicit learning. Metalinguistic skills.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Pintura Rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara.....	14
Figura 2-	Exemplo de escrita Carolíngia: Manuscrito francês, segunda metade do século VIII.....	15
Figura 3-	Exemplo de registro de fala com mudança gráfica de palavra.....	28
Figura 4-	Exemplo de placa com erro ortográfico de um estabelecimento comercial.....	29
Figura 5-	Exemplo de troca da consoante C por G.....	32
Figura 6-	Exemplo de troca da consoante R por.....	33
Figura 7-	Fragmento de uma produção textual.....	50
Figura 8-	Exemplo de categorização de palavras a partir da consulta a jornais e revistas.....	54
Figura 9-	Exemplo do ditado de palavras.....	60
Figura 10-	Exemplo do ditado com palavras do conteúdo trabalhado em Ciências.....	63
Figura 11-	Exemplo do ditado reflexivo.....	64
Figura 12-	Exemplo de lista de vocabulário.....	66
Figura 13-	Exemplo do ditado de palavras inventadas.....	69
Figura 14-	Exemplo do ditado musical.....	71
Figura 15-	Exemplo 1 de trecho retirado de uma produção escrita por um aluno...	73
Figura 16-	Exemplo 2 de trecho retirado de uma produção escrita por um aluno...	74
Figura 17-	Quadro de Norman Rockwell: “Indo e Voltando do Passeio”.....	75
Figura 18-	Exemplo 1 de texto de aluno utilizado na atividade de revisão e reescrita.....	76
Figura 19-	Versão reescrita do texto do exemplo 1.....	79
Figura 20-	Exemplo 2 de texto de aluno utilizado na atividade de revisão e reescrita.....	81
Figura 21-	Lista de palavras revisadas do texto do exemplo 2.....	84



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Cronologia do Acordo ortográfico.....	21
---	----

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	9
1 ESCRITA E ORTOGRAFIA TÊM SUA HISTÓRIA .....	13
1.1 Um pouco da história da escrita .....	13
1.2 Um pouco da história da ortografia .....	19
2 A RELEVÂNCIA DO DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO LETRADO DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....	25
3 AS RELAÇÕES REGULARES E IRREGULARES NA ORTOGRAFIA .....	31
3.1 Relações Regulares Diretas .....	31
3.2 Relações Regulares Contextuais.....	33
3.3 Regulares morfológico-gramaticais .....	35
3.4 Relações Irregulares .....	36
4 A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA .....	38
5 METODOLOGIA .....	46
5.1 Um texto como referência: <i>O umbigo do rei 2</i> .....	48
6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM EXPLÍCITA .....	53
6.1 Categorização de palavras .....	53
6.2 Ditado .....	57
6.2.1 <u>Ditado de palavras</u> .....	58
6.2.2 <u>Ditado reflexivo</u> .....	63
6.2.3 <u>Ditado de palavras inventadas</u> .....	66
6.2.4 <u>Ditado Musical</u> .....	68
6.3 Reescrita de trechos de produções textuais .....	70
6.4 Revisão e reescrita de textos .....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
REFERÊNCIAS .....	90

## INTRODUÇÃO

As teorias relacionadas às perspectivas de letramento e ao construtivismo levaram pesquisadores e professores a repensar o papel dos conteúdos ensinados na aula de língua materna. Como uma das consequências desse repensar, a aprendizagem da ortografia cedeu espaço a outros conteúdos, sendo até negligenciada em alguns ambientes escolares (ZANELLA, 2010). No entanto, o conhecimento sobre a correta grafia das palavras de uma língua possibilita maior acesso às práticas sociais que envolvem a escrita. Certos gêneros textuais, como documentos oficiais, artigos ou uma carta de apresentação para o emprego exigem o uso da grafia correta. Nesses gêneros, além de os erros ortográficos indicarem inadequação, compromete a credibilidade do conteúdo exposto.

Minha experiência como professora de escolas públicas de nível Fundamental I no município do Rio de Janeiro me fez perceber dois extremos relacionados ao ensino de ortografia. O primeiro refere-se a uma interpretação equivocada das teorias construtivistas por parte de alguns professores. O construtivismo é uma perspectiva de ensino que busca compreender o processo de aprendizado de conteúdos e habilidades. Desse modo, muitas pesquisas no campo da educação – Ferreiro (2011), Teberosky (1997), Piaget (1976), Vigotski (2007) - passaram a focar a visão do aprendiz durante o processo de aprendizagem.

Os estudos realizados com o intuito de compreender o processo de aquisição da língua escrita modificaram o olhar sobre o erro ortográfico presente na escrita dos aprendizes durante o seu desenvolvimento. Essas falhas ortográficas tornaram-se pistas para que se pudesse compreender o que a criança já sabe sobre o sistema de escrita. Por essa razão, alguns professores adotaram uma postura de “respeito” pelo erro infantil, o qual representa o processo de construção da criança sobre a língua, e compreenderam, equivocadamente, que os alunos aprenderiam as regras ortográficas apenas por meio do contato com materiais escritos, sem que houvesse necessidade de uma reflexão explícita das normas.

No entanto, as teorias construtivistas não anulam o papel do professor no processo de aprendizagem. A compreensão do erro do aluno possibilita ao

professor desenvolver práticas pedagógicas que levem o aprendiz a evoluir no processo da aprendizagem dessa modalidade de uso da língua. Contudo, dentro dessa interpretação equivocada, não são oferecidos aos alunos os recursos necessários para a superação do erro, isto é, não são realizadas intervenções que conduzam os aprendizes a uma reflexão que os faça compreender e internalizar as normas ortográficas.

O segundo extremo é o tratamento da ortografia mais como objeto de verificação do conhecimento do que como objeto de estudo. Nessa linha pedagógica, o aprendizado ocorre principalmente por meio da repetição e de exercícios mecanicistas, em que o aluno é levado a treinar uma regra ortográfica sem que haja espaço para reflexão do que está sendo aprendido. Os erros ortográficos cometidos revelam somente o que o aluno não aprendeu a grafia correta de determinadas palavras, não são vistos como parte do processo de aprendizado das regras ortográficas.

Vê-se, portanto, que nenhum desses extremos apresenta claramente preocupação em compreender a natureza do erro ortográfico do aprendiz e em utilizá-lo como base para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que auxiliem a escrever corretamente.

Os erros ortográficos podem ocorrer por diferentes razões: desconhecimento das regularidades da língua escrita, dificuldades na correspondência entre produção oral e produção escrita etc. Desse modo, uma visão de ensino que busque compreender as dificuldades dos alunos e as utilize como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos parecem ser uma perspectiva mais coerente de aprendizagem da ortografia.

Essa vertente de ensino é a que se encontra presente nas obras de autores que têm se dedicado a pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, como Artur Gomes de Morais (2000, 2005), Ana Márcia Luna Monteiro (2005), Lucia Lins Rego (1993). Esses autores indicam como caminho para o ensino de ortografia a adoção da perspectiva da aprendizagem explícita da língua. Nesse sentido, para que o professor possa compreender as dificuldades dos alunos e auxiliá-los, é preciso desenvolver estratégias que levem os estudantes a explicitarem as suas suposições a respeito do sistema ortográfico. Nesse contexto, a língua é tratada como objeto de estudo e os alunos são estimulados a desenvolver suas habilidades metalinguísticas.

Na presente pesquisa, como professora-regente, acompanhei uma turma de 5º ano do ensino fundamental durante todo um ano letivo. Essa experiência permitiu observar que, no primeiro bimestre, os alunos apresentavam um nível maior de desenvolvimento em habilidades como coesão e coerência do que em ortografia. Em nosso estudo, realizamos uma análise das produções escritas dessa turma, a qual revelou que a maior parte dos alunos desenvolvia com facilidade o gênero textual proposto e não apresentava insegurança ao escrever, produzindo textos longos. No entanto, a análise também revelou um alto quantitativo de erros ortográficos, os quais dificultaram a leitura das produções escritas por eles.

Tendo como base esses dados, constatamos a necessidade de se realizar práticas pedagógicas que tivessem como objetivo principal o desenvolvimento da apreensão do sistema ortográfico.

Considerando a abordagem do processo de aprendizagem explícita (MORAIS, 2000), a qual considera que o aluno não aprende de forma passiva, mas reconstrói o conhecimento adquirido durante o processo de aprendizagem, elencamos a questão que norteia este estudo: a partir da compreensão do erro pelo próprio aluno, como orientá-lo a escrever corretamente?

Definiu-se, então, como objetivo geral deste estudo analisar o efeito de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de ortografia no desenvolvimento da apreensão do sistema ortográfico. Como objetivos específicos, elencamos: identificar e analisar os problemas ortográficos encontrados em produções textuais elaboradas pelos alunos; desenvolver e aplicar práticas pedagógicas a partir da perspectiva da aprendizagem explícita que intentam a superação dos erros analisados; e observar a produtividade das práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a ortografia.

A partir da revisão teórica sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia, elaboramos as seguintes hipóteses: a reflexão sobre as dificuldades ortográficas reduz os erros na modalidade escrita dos alunos; a metalinguagem no trabalho com a ortografia amplia a possibilidade de domínio da ortografia pelos alunos.

Para fins de organização, esta pesquisa é formada por seis capítulos.

No capítulo 1, *Escrita e ortografia têm sua história*, é exposta, brevemente, a trajetória da formação do nosso sistema alfabético a fim de demonstrar a função da escrita e a necessidade da criação de convenções compartilhadas pelos usuários da língua escrita para que pudesse haver comunicação registrada tanto

em sentido amplo quanto para fins específicos. Em seguida, refletimos sobre a adoção da ortografia na Língua Portuguesa escrita como instrumento facilitador da comunicação e sobre a influência oral e etimológica na formação das regras ortográficas.

No capítulo seguinte, *A relevância do domínio da ortografia na formação do cidadão letrado de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais* abordou o papel do ensino de ortografia para o alcance dos objetivos atuais do ensino de Língua Portuguesa, dentre os quais se destaca a promoção do letramento.

No terceiro capítulo, *As relações regulares e irregulares na ortografia*, descrevemos as regras da ortografia oficial do português com o intuito de esclarecer os possíveis obstáculos enfrentados pelos alunos durante o processo de aprendizagem da grafia correta de nossa língua materna.

No quarto capítulo, *A aprendizagem da ortografia*, é apresentado referencial teórico que embasou o desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas durante a pesquisa. As teorias abordadas partem do princípio de que as crianças, ao se esforçarem para compreender o sistema alfabético, enfrentam dificuldades conceituais, que as levam a recriar o sistema para poder compreendê-lo (MONTEIRO, 2005). Nesse capítulo, também é discutida a relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da ortografia.

O quinto capítulo, *Metodologia*, apresenta os participantes da pesquisa, a perspectiva metodológica escolhida, os procedimentos de coleta de dados e contexto motivador da pesquisa.

O capítulo seguinte, *Práticas pedagógicas: estratégia de intervenção a partir da perspectiva da aprendizagem explícita* descreve e analisa as práticas pedagógicas aplicadas durante o ano letivo a partir do referencial teórico apresentado.

Após a análise dos dados, será possível observar o reflexo das práticas pedagógicas embasadas no processo de aprendizagem explícita. O resultado da pesquisa deve demonstrar que oportunizar ao aluno situações de reflexão sobre o funcionamento da língua, expondo suas hipóteses e confrontando-as a partir das intervenções do professor, contribui para o aprendizado das normas ortográficas da língua materna.

## 1 ESCRITA E ORTOGRAFIA TÊM SUA HISTÓRIA

Trazemos a esta pesquisa uma breve apresentação da história da escrita uma vez que o trabalho com a escrita exemplifica também o trabalho com a ortografia. Interessa-nos destacar as reflexões que atravessaram o tempo sobre a importância social, cultural e política da escrita. As informações passadas na seção a seguir fundamentam-se nas pesquisas realizadas por Charles Higounet registradas no livro *a História Concisa da Escrita* (2003).

### 1.1 Um pouco da história da escrita

A escrita é um meio de expressão que tem a capacidade de registrar a linguagem, podendo transformá-la em algo permanente, capaz de atravessar o tempo e o espaço. Segundo Higounet, a necessidade de um meio de expressão permanente fez com que os homens primitivos recorressem “a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais, materiais, nós, entalhes e desenhos” (HIGOUNET, 2003, p.9). Nos dias atuais, há diversos instrumentos que possibilitam registrar a linguagem por meio de gravações de vídeos e áudios. Dessa forma, a escrita não é mais o único instrumento capaz de imobilizar, de fixar a linguagem.

Entretanto, o pesquisador argumenta que a escrita não é apenas um instrumento de fixação da palavra. Ela é a expressão do pensamento. A escrita “disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza” (HIGOUNET, 2003, p.10). Os traços registrados em diversos materiais - pedras, metais, papel, por exemplo - revivem o pensamento humano. A escrita dá acesso ao mundo das ideias e às ideias do mundo.

A maior parte das sociedades atuais baseia-se na escrita. Desse modo, leis de diferentes civilizações precisam ser escritas para terem validade. Em nossa sociedade, a palavra escrita apresenta maior valor do que a palavra dita em diversos contextos, como na realização de contratos e na comprovação de compra e venda. A própria história da humanidade se fundamenta a partir de textos escritos. Portanto, a escrita “é o fato social que está na própria base da civilização.

Assim, a história da escrita se identifica com a história dos avanços do espírito humano” (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Desde as tentativas primitivas de escrita até o nosso sistema alfabético, o pesquisador destaca três etapas: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas.

As pinturas rupestres encontradas em diferentes sítios arqueológicos ao redor do mundo, como os pertencentes ao Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, servem de exemplo para o que parece ser as primeiras tentativas de representação gráfica do pensamento. Ao observarmos desenhos de diferentes épocas, podemos perceber uma evolução rumo à escrita.

Figura 1 – Pintura Rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara



Fonte: <http://www.fumdham.org.br/>

O primeiro estágio da escrita, o qual é chamado de *escrita sintética*, é caracterizado por um sinal ou um grupo de sinais que serve para sugerir uma frase inteira ou as ideias contidas numa frase.

A passagem da escrita sintética para a etapa seguinte, a escrita analítica, se deu quando houve o isolamento das palavras na frase. Foi nesse estágio que a escrita nasceu. A transição para a última etapa, escrita fonética, ocorreu a partir da representação dos sons.

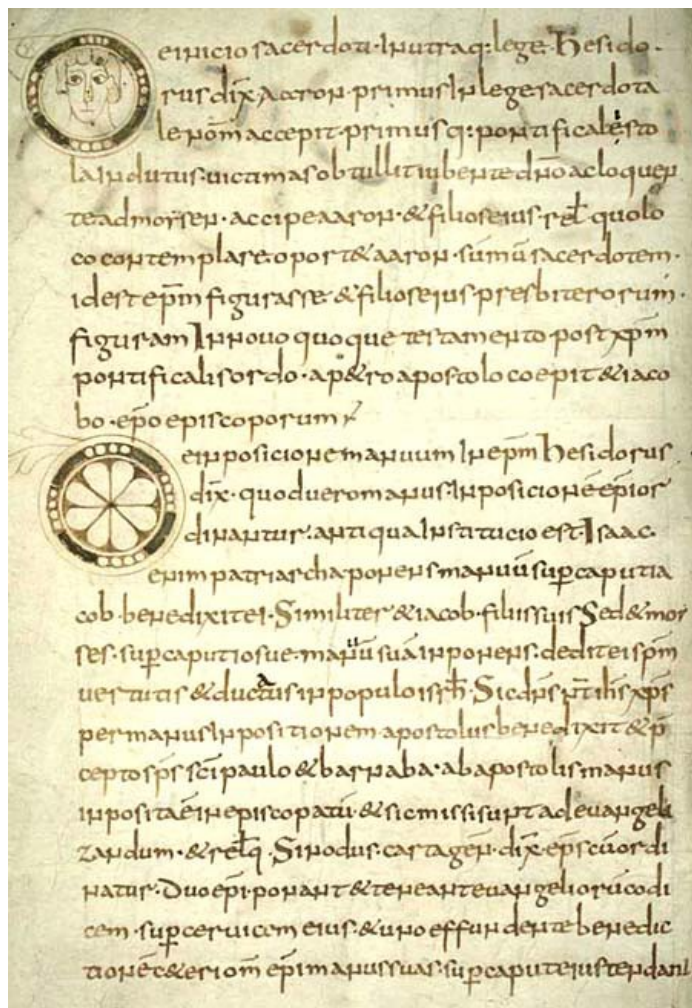
A evolução dessa última etapa deu origem aos alfabetos de diferentes línguas. O alfabeto latino, o qual é a base do alfabeto português, foi imposto a todo Ocidente Antigo, exercendo influência na escrita de diversos povos. Na idade média, no início de séc. IX, durante o reinado de Carlos Magno ocorre uma reforma educacional e litúrgica no reino franco, a qual também contribuiu para a propagação do alfabeto latino.

A reforma, chamada de reforma carolíngia, teve a intenção de melhorar a



formação intelectual dos membros do clero. Neste período, foram criadas novas escolas, as quais “abriram caminho a um renascimento das letras e do pensamento” (HIGOUNET, 2003, p. 124). Outro fator que promoveu a valorização da *arte de escrever* foi a reprodução de livros ser feita manualmente por membros da Igreja, lugar onde havia a concentração, a troca e “a difusão de manuscritos de toda a espécie” (HIGOUNET, 2003, P. 122). Para o estudioso, esses fatores se relacionam com a nova escrita surgida nessa época, a escrita carolíngia.

Figura 2 - Exemplo de escrita Carolíngia: Manuscrito francês, segunda metade do século VIII



Fonte: <http://www.tipografos.net/escrita/carolina.html>

Desse modo, a nova escrita não emerge espontaneamente. O surgimento da escrita carolíngia é motivado pela necessidade de uma convenção alfabética e caligráfica. Para que os leitores dos manuscritos difundidos compreendessem claramente os textos, era preciso utilizar uma escrita conhecida por todos e a normatização da escrita proporcionou o aumento do ritmo da produção de textos

escritos e facilitou a leitura, tornando-a mais confortável para o leitor. Desse modo, esse padrão de escrita alcançou um alto nível de perfeição. Por isso, tornou-se “impossível, na sequência, mudar nela algo de essencial” (HIGOUNET, 2003, p.125). A instituição da escrita carolíngia marca o início da história da escrita latina medieval e moderna.

Do séc. IX ao séc. XII a escrita carolíngia se propagou pela Europa, tornando-se uma escrita quase universal naquele contexto geográfico. Durante esses quatro séculos, houve apenas pequenas mudanças na escrita. No entanto, nos séculos XII e XIII são percebidas maiores modificações. Nesse período a *arte de escrever* ultrapassou os muros eclesiásticos, difundindo-se para o mundo “leigo”. O maior nível de instrução da população e a criação de novas universidades demandou um aumento crescente da produção de livros.

Além desses fatos, o desenvolvimento da administração dos grandes Estados ocidentais e o renascimento do Direito Romano aumentaram consideravelmente a necessidade dos escritos. O desenvolvimento da vida econômica, a ampliação do comércio bancário, ampliaram proporcionalmente os motivos para recorrer à escrita.

A ampliação da atividade escrita aumentou o número de gêneros discursivos e de suportes utilizados, diferentes categorias de texto geraram diversificados tipos de registro que se adequavam ao gênero e suporte utilizados. Nesse cenário, surge a escrita gótica, a qual, apesar de manter a forma da escrita carolíngia, apresenta mudança em alguns traços. Contudo, o ensino da escrita em alguns centros universitários contribuiu para a manutenção da uniformidade da escrita carolíngia em chancelarias.

Nos séculos XIV e XV, houve a generalização da escrita gótica. A escrita passou a ser utilizada tanto em textos correntes tanto em atas, cartas, livros como em documentos oficiais. Isso fez com que a escrita se fragmentasse em diferentes tipos, favorecendo o “‘aspecto’ pessoal, antes pouco perceptivo” (HIGOUNET, 2003).

Ao final do séc. XIV, os eruditos italianos encontraram a escrita carolíngia ao procurarem obras da antiguidade clássica em bibliotecas de igrejas e mosteiros.

Eles tomaram a iniciativa de ressuscitá-la renovando alguns traços. A nova escrita, feita a partir da escrita carolíngia, recebeu o nome de escrita humanística. Diferentemente da escrita gótica, a qual era utilizada em diferentes suportes, a escrita humanística sempre foi uma escrita para livros.

A escrita carolíngia, a gótica e a humanística foram os tipos principais de escrita durante a Idade Média. “Foi entre esses tipos de escrita que os primeiros fundidores de tipos gráficos escolheram seus modelos e deles provem nossas escritas atuais” (HIGOUNET, 2003, p. 145).

A invenção da máquina de impressão tipográfica, conhecida como imprensa, que foi um ponto marcante na história da escrita, que nasceu no séc. XV e foi desenvolvida pelo alemão Johan Gutemberg permitiu a reprodução de letras sempre idênticas a si mesmas e fincou esses caracteres em categorias de base que não mudaram desde então.

As primeiras imprensas basearam os seus caracteres nas escritas carolíngia, gótica e humanística. Entretanto, a alta velocidade do desenvolvimento da tipografia em função de diferentes suportes, dentre outros fatores, levou a uma busca por caracteres que se afastavam da tradição:

[...] o rápido desenvolvimento da tipografia a serviço não apenas do livro, mas também do jornal, da revista e do cartaz, a influência do *design* e as exigências da publicidade levaram, depois de algumas décadas, a pesquisar tipos desligados da tradição, isto é, a buscar uma profunda reforma morfológica do alfabeto latino (HIGOUNET, 2003, p. 162).

As maiores liberdades de modificações foram permitidas dentro do campo publicitário. No entanto, o pesquisador destaca que nenhuma reforma foi verdadeiramente realizada e os caracteres utilizados são variações de temas clássicos. Para ele, o questionamento das formas tradicionais não é somente uma questão de desenho, por isso não houve mudança significativa que pudesse ser considerada uma inovação. Ao contrário, as máquinas favoreceram a fixação das escritas clássicas. Assim, a uniformidade dos caracteres contribuiu para o aumento da propagação dos textos escritos.

Ao se desenvolverem rapidamente, as escritas mecânicas substituíram as escritas manuscritas em muitos gêneros e suportes (livros, documentos oficiais etc..). Entretanto, a escrita manuscrita continuou a ter espaço nas sociedades

modernas, pois a substituição foi compensada pelo aumento do número de pessoas que entraram em contato com a escritas e utilizavam a escrita em diferentes práticas sociais como cartas, bilhetes, notas pessoais.

Além de garantir o espaço da escrita manuscrita, o crescimento da quantidade de indivíduos que sabiam escrever levou ao aumento de diferentes estilos de registros. “Cada grupo de nacionalidades, cada geração, cada indivíduo imprime a sua escrita corrente no selo de sua personalidade” (HIGOUNET, 2003, p.169). Os aspectos individuais não apagam as características do alfabeto latino. A convenção dos caracteres de determinado alfabeto é o ponto-chave para que haja comunicação por meio da língua escrita. Por isso, as características que permitem o reconhecimento dos caracteres precisam ser mantidas.

Por razões históricas, hoje o alfabeto latino é o mais utilizado no mundo inteiro, estando presente em todos os continentes. No passado, a conquista de territórios e povos pelos europeus que utilizavam o alfabeto latino contribuiu para a propagação desse alfabeto. A partir da metade do século XX, a expansão cultural de países por meio da tecnologia e o surgimento da escrita digital propiciaram um maior contato de diferentes sociedades com esse alfabeto.

Os estudos realizados por Higoneut (2003) foram publicados na década de 1950. Neles, o pesquisador previa a substituição da escrita por instrumentos de comunicação audiovisuais. Entretanto, podemos observar que a inovação tecnológica, a qual ampliou os meios de comunicação, não ameaça a presença da escrita no contexto social contemporâneo e nem supri a sua necessidade. Desde a popularização do acesso a internet, vimos um aumento no número de suportes, o qual revela a importância da escrita. Continuamos a utilizar a escrita para expressar nossos sentimentos, opiniões, pensamentos; para comprovar ações, desde a nota fiscal emitida no mercado à contratos de multinacionais ect. Por isso, diferentemente de Higoneut (2003), não acreditamos no desaparecimento da escrita, pois as práticas sociais que a envolvem são intrinsecamente relacionadas com a cultura e necessidades sociais do povo que as utilizam.

## 1.2 Um pouco da história da ortografia

Quando escrevemos, temos o objetivo de comunicar algo. Para assegurar que aquilo que dizemos por meio da escrita seja compreendido por nosso interlocutor, precisamos utilizar recursos que facilitem a nossa comunicação. A criação da ortografia é, dessa forma, produto da necessidade de nos comunicarmos mais facilmente.

Na língua oral, as palavras são pronunciadas de diferentes formas. De acordo com a região em que nasceram, a idade, a classe social, os usuários de determinada comunidade podem pronunciar as mesmas palavras de maneiras distintas. Todas as formas de pronúncia, porém, são válidas e representam as variantes linguísticas de determinada língua. Desse modo, se a escrita representasse fielmente a oralidade, teríamos diferentes registros. Nesse contexto, os falantes de uma mesma variante linguística não teriam problema para se comunicar por escrito. No entanto, a comunicação entre indivíduos que utilizassem variantes diferentes se tornaria mais difícil.

A ortografia, então, é um recurso, uma tecnologia, que possibilita unificar na escrita as diferentes formas de falar, ou seja, utilizando uma grafia única para notar as palavras de uma língua podemos nos comunicar mais facilmente.

De acordo com Mikaela Roberto (2016), a história da Língua Portuguesa escrita pode ser dividida em três fases. A primeira é chamada de fase fonética, a qual se refere ao português arcaico encontrado nos primeiros registros portugueses e compreende o período do séc. XII ao XV. Durante esses séculos, não existia uma norma ortográfica oficial, por isso, são encontradas “inúmeras discrepâncias de registro” (ROBERTO, 2016, p. 144). Nessa época, as pessoas que faziam uso da escrita guiavam-se pela forma como pronunciavam as palavras, tentando representar fielmente a forma oral, empregando uma grafia fonética.

A cópia de livros era realizada frequentemente por meio de ditado a um grupo de escribas. Como cada um dos copistas tentava representar foneticamente o que era ditado, diversas palavras tiveram suas grafias multiplicadas:

A palavra *inimigo* podia apresentar as seguintes grafias: *ymigo, imygo, jmigo, imiguo, emmigo, inmiguo, inimigo, ynmyguo*; a forma *deveis*: *devees, deves, deveys, deveis*; o advérbio não *nam, nã, nom, nō, nãao, não* e assim muitas outras (PAIVA, 2011, p. 182).

O segundo estágio da Língua Portuguesa escrita tem início no século XVI e se estende até o ano de 1904. O começo dessa fase é marcado pelo período clássico, época em que houve a supervalorização da cultura greco-latina. A admiração pela cultura clássica levou ao desejo de aperfeiçoamento e à vontade de disciplinar a língua. Como consequência, surgiram as primeiras gramáticas e os primeiros dicionários, dentre estes: *Regras que ensinam a maneira de escrever a ortografia portuguesa* de Pero de Magalhães de Gândavo (Sec XVI) e *Orthografia da Língua Portuguesa* de Duarte Nunes (1576).

Nesse período, a adoção de letras do léxico greco-latino passou a simbolizar *status*. Assim, muitas delas que não tinham correspondência sonora no português foram incorporadas à nossa língua. Sem correspondência sonora, a inserção dessas letras foi justificada pela origem etimológica das palavras oriundas do grego e do latim.

Roberto (2016) ressalta que muitos critérios de inserção utilizados eram questionáveis. Um desses acréscimos corresponde ao emprego do H em início de palavras. A pesquisadora destaca que Fernão de Oliveira questionava o uso do H nessa posição, pois “não tínhamos no português (e continuamos não tendo) a pronúncia da consoante aspirada tipicamente representada pela letra nessa posição, como ocorre com as palavras *hello, holliday* etc” (ROBERTO, 2016, p.145). Assim, a ortografia da Língua Portuguesa passa a apresentar contradições tanto no âmbito fonético quanto no etimológico.

No século XVIII, os estudos ortográficos receberam destaque, porém muitos copistas ainda não dominavam as convenções ortográficas publicadas nas gramáticas e nos dicionários. Dessa forma, ainda é possível encontrar diferentes grafias para uma mesma palavra em textos daquela época. Gramáticos e estudiosos da língua reconheceram a ausência de unificação ortográfica e passaram a refletir sobre meios de simplificação e uniformização da escrita.

A partir dessas considerações, ganhou força a ideia de que as palavras da Língua Portuguesa podem ser escritas da mesma forma que são pronunciadas. Uma linha de raciocínio questionável, pois a língua apresenta variantes. Contudo, os estudiosos tomaram como referência a pronúncia da parte da população

mais instruída e iniciaram uma reforma ortográfica fundamentada principalmente em uma doutrina fonética. Apesar de haver a intenção de uniformização, os trabalhos publicados nesse período não conseguiram alcançar o objetivo traçado. Segundo Pinto (2008), a maior parte desses trabalhos se limitava a prescrever normas ortográficas e repetiam as falhas ocasionadas pela variedade de critérios adotados.

A partir do início do século XX, a ortografia da Língua Portuguesa começa um novo período chamado de *fase simplificada*. Desde então, ocorreram diversos acordos ortográficos que visaram unificar a ortografia utilizada no Brasil e em Portugal.

Em 1911, acontece a primeira reforma ortográfica do português, a qual teve o intuito de simplificar e uniformizar a escrita. Contudo, a reforma não se estendeu ao Brasil nesse momento. Somente em 1943, quando o Formulário Ortográfico foi redigido na primeira Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal, brasileiros e portugueses passaram oficialmente a adotar convenções ortográficas mais similares. “Na linguagem é importante o polo da variedade, que corresponde à expressão individual, mas também o é da unidade, que corresponde à comunicação interindividual e é garantia de compreensão”. (COSERIU, 1956 *apud* CUNHA; CINTRA, 2012).

Abaixo destacamos fatos relacionados às mudanças ortográficas ocorridas na língua portuguesa desde o início do século XVI:

Quadro 1

Séc XVI até séc. XX	Em Portugal e no Brasil a escrita praticada era de cariz etimológico (a raiz latina ou grega determinava a forma de escrita das palavras com maior preponderância).
1885	Até esta altura a grafia é essencialmente etimológica. Nesta data publica-se as <i>Bases da Ortografia Portuguesa</i> , de Gonçalves Viana
1907	A Academia Brasileira de Letras começa a simplificar a escrita nas suas publicações.
1910	Implantação da República em Portugal – é nomeada uma Comissão para estabelecer uma ortografia simplificada e uniforme a ser usada nas publicações oficiais e no ensino.
1911	Primeira Reforma Ortográfica – tentativa de uniformizar e simplificar a escrita, mas que não foi extensiva ao Brasil.
1915	A Academia Brasileira de Letras resolve harmonizar a sua ortografia com a

	portuguesa.
1919	A Academia Brasileira de Letras revoga a sua resolução de 1915.
1924	A Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras começam a procurar uma grafia comum.
1929	A Academia Brasileira de Letras altera as regras de escrita.
1931	É aprovado o primeiro Acordo Ortográfico entre o Brasil e Portugal, que visa suprimir as diferenças, unificar e simplificar a língua portuguesa. Contudo, este acordo não é posto em prática.
1938	São sanadas algumas dúvidas quanto à acentuação de palavras.
1943	É redigido o Formulário Ortográfico de 1943, na primeira Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal.
1945	Um novo Acordo Ortográfico torna-se lei em Portugal, mas não no Brasil, por não ter sido ratificado pelo Governo; os brasileiros continuam a regular-se pela ortografia do Vocabulário de 1943.
1971	São promulgadas alterações no Brasil, reduzindo as divergências ortográficas com Portugal.
1973	São promulgadas alterações em Portugal, reduzindo as divergências ortográficas com o Brasil.
1975	A Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras elaboram novo projeto de acordo, que não é aprovado oficialmente.
1986	O presidente do Brasil, José Sarney, promove um encontro dos então sete países de língua oficial portuguesa - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe -, no Rio de Janeiro. É apresentado o <i>Memorando Sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa</i> . O <i>Acordo Ortográfico de 1986</i> , que resulta deste encontro, é amplamente discutido e contestado pela comunidade linguística, nunca chegando a ser aprovado.
1990	A Academia das Ciências de Lisboa convoca novo encontro, juntando uma Nota Explicativa do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. As duas Academias elaboram a base do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. O documento entraria em vigor, de acordo com o seu artigo 3º, no dia "1 de janeiro de 1994, após depositados todos os instrumentos de ratificação de todos os Estados junto do Governo português".
1995	O <i>Acordo Ortográfico de 1990</i> é apenas ratificado por Portugal, Brasil e Cabo Verde, embora o texto previsse a sua implementação em toda a Lusofonia no início de 1994.
1996	O Acordo Ortográfico é apenas ratificado por Portugal, Brasil e Cabo Verde.
1998	Na cidade da Praia é assinado o <i>Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa</i> , retirando-se do texto a data de implementação. Mantém-se a condição de que todos os membros da Comunidade dos Países de Língua



	Portuguesa (CPLP) devem ratificar as normas propostas no <i>Acordo Ortográfico de 1990</i> para que este seja implementado
2002	Timor-Leste torna-se independente e passa a fazer parte da CPLP.
2004	Os ministros da Educação dos vários países da CPLP reúnem-se em Fortaleza, no Brasil, para a aprovação do <i>Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa</i> . Fica assim determinado que basta a ratificação de três membros para que o <i>Acordo Ortográfico</i> possa entrar em vigor e Timor-Leste passa a integrar a CPLP.
2006	Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe ratificam o documento, possibilitando a entrada em vigor do Acordo Ortográfico de 1990.
2008	O Acordo Ortográfico de 1990 é aprovado por Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Brasil e Portugal, sendo esperada a sua implementação no início de 2010.
2009	Entrada em vigor do <i>Acordo Ortográfico de 1990</i> no Brasil e em Portugal. Além de Portugal e do Brasil, também São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Timor-Leste e Guiné-Bissau já ratificaram o Segundo Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico de 1990, embora estes últimos não o tenham ainda aplicado. Fica apenas a faltar a ratificação de Angola e Moçambique.

Fonte: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=acordo-historia>

As mudanças sofridas pela ortografia do português não estão necessariamente relacionadas com a forma como as palavras são pronunciadas, critérios etimológicos também foram considerados nos acordos ortográficos.

Em 1986, o presidente do Brasil, José Sarney, promoveu o Encontro para a Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa no Rio de Janeiro. A busca pela uniformidade ortográfica, que teve início no começo do século XX, tem como principal aspecto positivo o aprimoramento da comunicação entre os indivíduos dos diferentes países lusófonos.

Participaram do encontro os então sete países de língua oficial portuguesa – Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Nessa reunião, um grupo de escritores, editores e estudiosos brasileiros argumentaram a favor da extinção de duas grafias oficiais para a Língua Portuguesa. Desse encontro, resultou um acordo ortográfico que, apesar de largamente discutido, nunca chegou a ser aprovado.

Em 1990, ocorreu um novo encontro em Lisboa, em que foi firmado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Esse acordo “não representa uma unificação ortográfica propriamente dita, mas um consenso a que chegaram os diferentes países envolvidos na questão” (ROBERTO, 2016, p. 148). O documento apresenta uma redução das diferenças ortográficas existentes entre as

antigas grafias oficiais.

A previsão para que o documento entrasse em vigor foi estipulada para 1º de janeiro de 1994. Entretanto, nem todos os países ratificaram o Acordo até a data prevista. Por esse motivo, a implementação foi adiada.

Somente em 2009, o Acordo Ortográfico de 1990 entrou em vigor no Brasil e em Portugal. Cabo Verde, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe. O Timor – Leste, após sua independência, uniu-se aos demais países lusófonos que já haviam ratificado o Acordo em 2009, porém não o implementaram nesse ano. Angola e Moçambique, porém, ainda não validaram o documento.

## 2 A RELEVÂNCIA DO DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO LETRADO DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a língua é um instrumento de comunicação que possibilita ao homem ter acesso à informação, expor e defender pontos vista, compartilhar e construir visões de mundo, produzir conhecimento. Por essa razão, o domínio da língua está relacionado com a possibilidade de plena participação social.

Os PCN defendem um projeto educacional que seja comprometido com a democratização da nossa sociedade e cultura. Partindo desse princípio, a escola tem a função de garantir o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Quanto menor for o nível de letramento de uma comunidade escolar, maior será o nível de responsabilidade sobre o desenvolvimento do alunado. Desse modo, a escola tem a promoção do letramento como um de seus principais objetivos, pois quanto maior for o nível deste, maior será o domínio dos saberes linguísticos que possibilitam a autonomia e a participação do indivíduo em práticas sociais orais e escritas. Assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas deve ocorrer, progressivamente, durante os anos escolares de modo que *cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações* (BRASIL, 1997, P. 21).

Nessa perspectiva, é necessário que o aluno domine diferentes gêneros do discurso para que desenvolva a sua competência comunicativa e participe ativamente dos contextos sociais que envolvem a escrita. Segundo Bakhtin (1997, p.304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 1997, p. 304).

À luz dessas reflexões, professores e pesquisadores repensam o papel dos conteúdos ensinados nas aulas de língua materna e dão maior valor a

determinados aspectos do ensino (estratégias de leitura, reconhecimento da funcionalidade de um texto, variação linguística...) do que a outros. Observa-se, então, que o conteúdo relacionado ao ensino de ortografia, apesar de sua relevância, cedeu espaço para outros no processo de aprendizagem da escrita realizado nas salas de aula, como nos explica Zanella (2010):

Tendo sido colocada em um patamar inferior em relação às outras conquistas nesse percurso (como a função da escrita, o conhecimento pragmático do texto e a livre expressão do pensamento daquele que escreve) a ortografia chegou a ser negligenciada na ação educativa. No entanto, não há texto que, embora tenha bom tema, boa argumentação, boa estrutura sintático-semântica apresentando-se coerente e coeso, se sustente com erros ortográficos, pois perderá boa parte de sua credibilidade, além de potencialmente, exigir maior esforço e tempo do leitor para sua compreensão. É função de a escola transmitir os conhecimentos ortográficos. (ZANELLA, 2010, p.110).

Se retornarmos às reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa e gêneros discursivos, encontraremos mais argumentos, além dos expostos acima por Zanella (2010) sobre a relevância da aprendizagem das regras ortográficas. Ao estimular o aluno a produzir diferentes gêneros discursivos, prática denominada por Oliveira (2004) *redação multigenérica*, o professor deverá reconhecer que nem todos os textos produzidos apresentarão a variedade formal culta da língua, pois de acordo com o gênero discursivo utilizado se emprega um determinado estilo, o qual pode ser *ultraformal*, *formal*, *semiformal* e *informal* (OLIVEIRA, 2004, p.8). Cada um desses estilos apresenta maior ou menor compromisso com a norma padrão, isto é, com a gramática normativa.

[...] gêneros de textos caracterizados pelos registros formais e ultraformal pressupõem um compromisso com o padrão. É o caso dos gêneros pertencentes aos domínios jurídico, científico, burocrático, didático e outros. Os informais pressupõem o não compromisso. E os semiformais, dependendo do gênero e da intenção comunicativa do autor, podem enquadrar-se no padrão ou dele se desviar, em maior ou menor grau. (OLIVEIRA, 2004, p. 8)

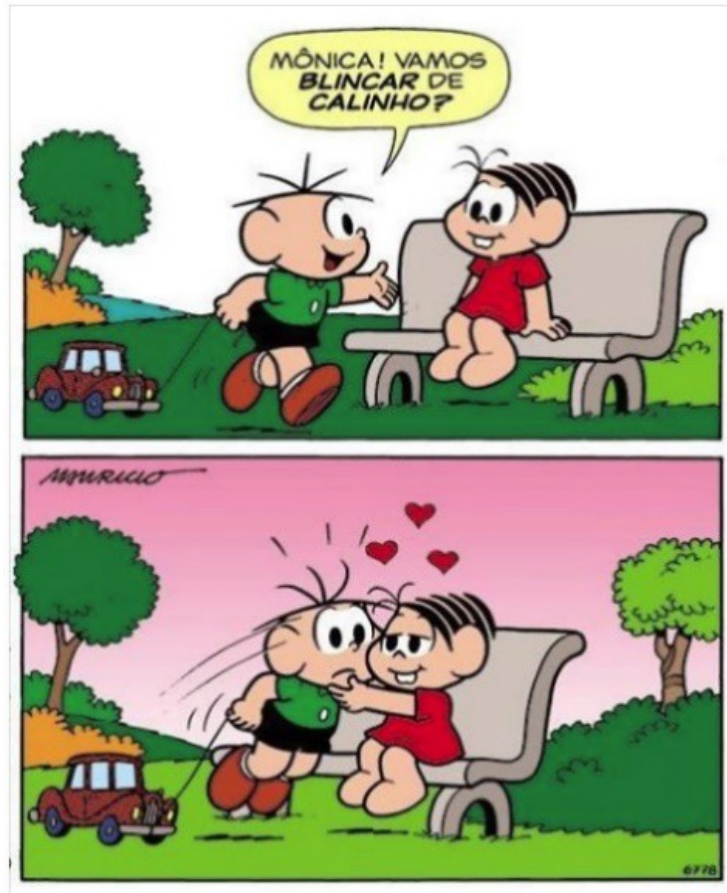
Como cada gênero do discurso apresenta características específicas, “o que é virtude num gênero textual pode ser defeito em outro” (OLIVEIRA, 2004, p. 8)”. Dessa forma, o emprego da variedade formal culta da língua em um texto informal pode causar estranhamento ao leitor. Essa possibilidade de variação também abarca as convenções ortográficas. Dependendo do gênero utilizado, aceita-se que as palavras do texto apresentem grafias que se afastam das convenções da norma padrão.

Um desses gêneros discursivos é a mensagem informal que tem como suporte meio de comunicação da internet ou aplicativos de telefones celulares. As convenções aceitas neste modelo de mensagem podem ter surgido por causa de dois fatores. O primeiro se relaciona ao surgimento de serviços de mensagens por telefones celulares. Quando o *SMS* (*Short Message Service*, em português: *Serviço de Mensagem Curta*) foi lançado, havia limite de caracteres que poderiam ser utilizados em cada mensagem. Ou seja, o usuário precisava utilizar o mínimo de caracteres possível para enviar o máximo de conteúdo. Outro fator é o desejo do usuário de enviar rapidamente a mensagem. Quanto mais rápido a mensagem for digitada, mais rapidamente será enviada. Nesse caso, o menor uso de caracteres significa maior velocidade na escrita. Como consequência, o gênero, aceita que haja abreviações, ausência de acentuação e do til (~). Desse modo, são aceitas as formas *vc*, no lugar de *você*, *q*, no lugar de *que*, *naum*, no lugar de *não*.

Um desvio ortográfico presente em diferentes gêneros textuais ocorre quando o autor quer representar ou caracterizar a fala de um personagem por meio da grafia das palavras. A personagem *Cebolinha* das histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, troca os fonemas / R / e /r/ pelo fonema /l/. O registro da pronúncia do Cebolinha é marcado na escrita pela substituição do *R* pelo *L*. Por isso, em vez de a personagem pronunciar /'Rata/, pronúncia /'lata/; em vez de pronunciar /'Rua/, pronúncia /'lua/. Ao trocar os fonemas, a personagem pode falar outra palavra no lugar da que realmente queria dizer, causando, às vezes, confusões entre as personagens da história, situação que gera humor.

Na tirinha a seguir caso, a troca de letras é um recurso utilizado pelo autor para caracterizar a personagem e provocar humor, não sendo considerado um erro, mas um registro da fala. O leitor só perceberá os efeitos de sentido produzidos pelo emprego desse recurso se dominar a grafia correta das palavras que estão sendo modificadas com essa intenção expressiva.

Figura 3 - Exemplo de registro de fala com mudança gráfica de palavra

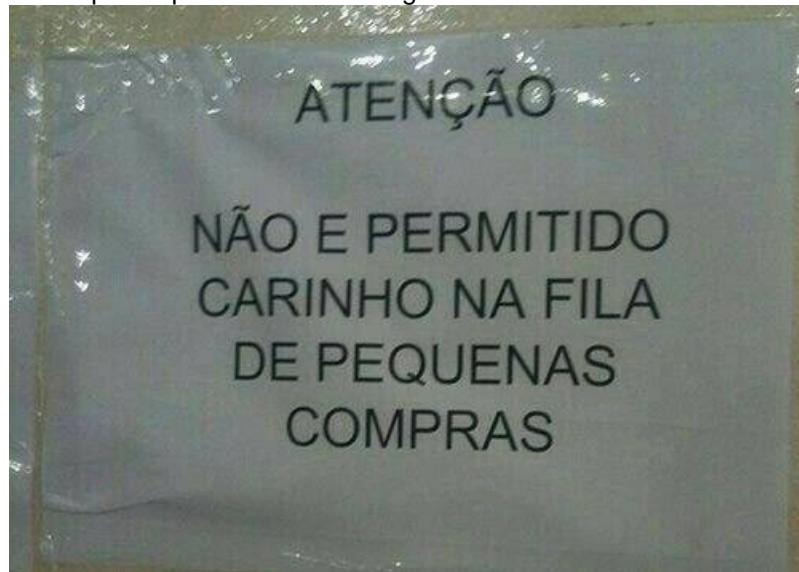


Fonte: <https://deskgram.org/explore/tags/monicaecebolinha>.

Assim, como neste exemplo, outros gêneros podem apresentar um distanciamento das regras ortográficas de acordo com as intenções do autor. Por outro lado, em certos gêneros, como documentos oficiais, seria considerado inadequado o emprego de vocábulos que apresentassem desvios ortográficos, pois estes gêneros utilizam os estilos ultraformal ou formal.

Nenhum gênero exige o desvio das regras ortográficas. Isto é, não há gênero em que o emprego das convenções ortográficas seja inadequado. Entretanto, há diversos gêneros em que o desvio causaria impressões negativas e desvalorização do texto, os quais nem sempre exigem os estilos ultraformal e formal. Imagens de placas de estabelecimentos comerciais que apresentam erros ortográficos são comumente divulgadas em redes sociais, provocando risadas e comentários pejorativos.

Figura 4 – Exemplo de placa com erro ortográfico de um estabelecimento comercial



Fonte: <http://revistamodafoca.blogspot.com/2013/12/nafila-de-pequenas-compras.html>.

Segundo os PCN, *ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social* (BRASIL, 1997, p. 21). Embora, na escola, o desenvolvimento dessa competência tenha como unidade de ensino o texto, o documento do MEC ressalta que isso não significa que também não se deva dar atenção aos aspectos concernentes a palavras e frases.

[...] para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 20).

Especificamente sobre o ensino da ortografia da Língua Portuguesa, os PCN destacam que, diferentemente de outros aspectos da escrita, as regras ortográficas estão definidas basicamente no nível da palavra. Desse modo, as situações de aprendizagem da ortografia da língua podem desenvolver-se por meio tanto de propostas didáticas que tenham como ponto de partida um texto quanto por meio de atividades que trabalhem a grafia de palavras que não estejam relacionadas a um texto específico. O documento também orienta que o ensino deve proporcionar o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, de modo que o aluno se preocupe com a adequação e a correção dos textos. Para isso, o ensino deve favorecer:

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

Assim, para que o aluno desenvolva o seu nível de letramento e possa participar plenamente das práticas sociais que envolvam a língua oral e escrita, além de ser um instrumento de comunicação, a língua também deve ser um objeto de estudo, que deve ser analisado em sala de aula nas suas diferentes dimensões. O domínio ortográfico da língua contribui para que o indivíduo tenha acesso (tanto como produtor quanto leitor) aos diferentes gêneros textuais, colaborando, dessa forma, para o exercício de sua cidadania.



### 3 AS RELAÇÕES REGULARES E IRREGULARES NA ORTOGRAFIA

Neste capítulo, abordaremos as relações regulares e irregulares da ortografia da Língua Portuguesa. As informações apresentadas foram baseadas nos estudos feitos por Artur Gomes de Morais presentes no livro *Ortografia: ensinar e aprender* (2000). Para Morais (2000), as regras ortográficas da Língua Portuguesa podem ser classificadas como regulares ou irregulares. *Entre as relações regulares encontramos três tipos: regulares “diretas”, regulares “contextuais” e regulares “morfológico-gramaticais”*. Esse grupo de relações é assim denominado por tratar de aspectos ortográficos que seguem regularidades referentes aos contextos gráficos e sonoros em que aparecem, as quais podem ser aprendidas pelos alunos. O grupo de relações irregulares se refere a aspectos ortográficos que não são definidos por uma regra. Dessa forma, a grafia das palavras que apresentam esse tipo de relação precisa ser memorizada ou procurada em fontes autorizadas, como dicionários.

Para fins de organização, primeiramente trataremos dos subgrupos das relações regulares. Em seguida, abordaremos os aspectos concernentes às relações irregulares.

#### 3.1 Relações Regulares Diretas

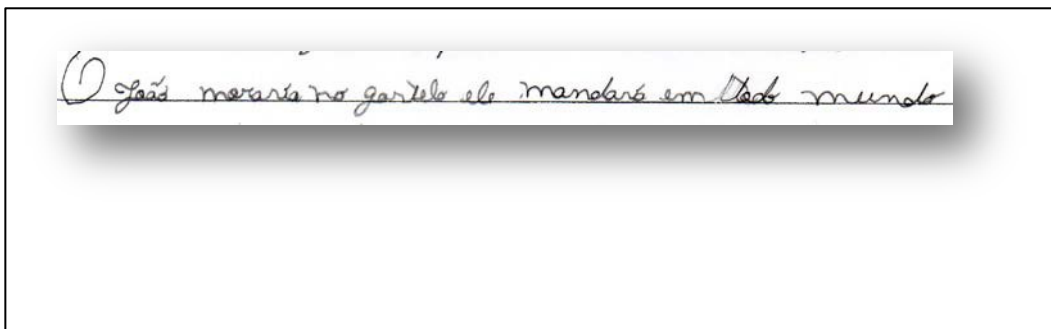
Neste grupo, Morais (2000) trata das relações letra-som das grafias P, B, T, D, F e V. Os sons correspondentes a cada uma dessas letras não é representado por outras. Por isso, após terem dominado as convenções do sistema alfabético, as crianças não costumam apresentar dificuldades no emprego dessas letras.

Entretanto, o autor destaca o fato de as crianças cometerem trocas, em uma etapa inicial, entre o P e o B, entre o T e o D e entre o F e o V. Desse modo, a criança pode escrever *bato* no lugar de *pato*, *pode* no lugar de *pote*, etc. Esses pares de letras que costumam ser trocados chamados pares homorgânicos, porque são produzidos pela corrente expiratória do ar do mesmo

modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o /p/) elas não vibram”. (MORAIS, 2000, p. 29).

Contudo, ao observarmos produções escritas infantis, podemos notar que as trocas também ocorrem entre C e G, ainda aqui surdo (/k/) e sonoro (/g/), X/CH, quando este par representa um mesmo fonema surdo (/l/), e J/G, o mesmo fonema sonoro (/ʒ/). Além desse fato, também notamos que a troca não acontece somente quando as crianças ainda não dominaram o sistema alfabético. Esse tipo de erro pode ser encontrado em produções de alunos que já conhecem outros aspectos da língua escrita, mas que ainda apresentam dificuldades para distinguir os fonemas correspondentes aos pares homorgânicos e suas representações gráficas na escrita.

Figura 5



“O João morava no *gastelo* ele mandava em todo mundo.”  
Exemplo de troca da consoante C por G.

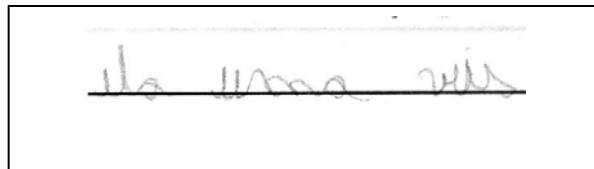
Alunos que fazem uso de uma variedade de pronúncia que se distancia das formas mais prestigiadas podem apresentar dificuldades no caso de “regularidade diretas” (MORAIS, 2000). O autor exemplifica essa situação com o caso da palavra “varrer” que pode ser escrita “barrer” ou “bassoura” em lugar de vassoura por um aluno que a pronuncie desta forma. Nesses exemplos, a troca de letras ocorre entre V e B, os quais não constituem pares homorgânicos, pois não apresentam o mesmo ponto de articulação. Esse erro pode estar relacionado ao contexto social ou à dificuldade de perceber a diferença de articulação entre os dois fonemas.

No *corpus* selecionado para esta pesquisa, encontramos trocas entre L e R. A troca também foi motivada pela forma como os alunos pronunciavam as palavras. Notamos que as crianças que utilizam na fala L no lugar do “r fraco” (entre vogais: arara e seguindo consoante na mesma sílaba: pedra) também podem

realizar esta troca na escrita. A mesma situação ocorre com os alfabetizados que trocam o L seguindo consoante na mesma sílaba (bicicleta) pelo “r fraco”.

Observou-se que essa troca é mais frequente em uma etapa inicial. No acompanhamento do grupo de alunos participantes desta pesquisa, pudemos notar que conforme os estudantes aprimoram tanto as habilidades relacionadas à escrita quanto à oralidade, esses erros tornam-se cada vez mais raros. Isto pode ocorrer pelo fato de o aluno entrar em contato com a variante da norma padrão durante o tempo que passa na escola, ampliando o conhecimento de variantes da nossa língua.

Figura 6



“Ela uma veis”

Exemplo de troca da consoante R por L

### 3.2 Relações Regulares Contextuais

Neste segundo grupo, Morais (2000) aborda as relações letra-som de acordo com o contexto interno da palavra, pois é este que irá definir qual letra deverá ser empregada para representar determinado som.

Para exemplificar essa relação letra-som, podemos destacar o primeiro tópico da lista, o uso do R e do RR. Sabemos que a letra e o dígrafo podem representar o mesmo som, porém os dois são utilizados em contextos distintos. Em início de palavra, sempre empregamos o R, como em *rato*, *roupa*, etc. Nesses casos, a letra representa o chamado som do “r forte”. O som também é representado pela mesma letra quando aparece em início de sílaba precedida por consoante (por exemplo, *enrolado*) e ao final de sílaba (por exemplo, *corda*). Este som é representado por *rr* quando aparece entre vogais (por exemplo, *carro*). Quando desejamos representar o som chamado de “r fraco”, empregamos a letra r (por exemplo, *barata*, *prato*).

A partir desse exemplo, podemos perceber que, para haver a compreensão das regras contextuais, é necessário refletir sobre diferentes aspectos da palavra. No caso apresentado, é preciso observar tanto as letras que antecedem quanto a posição que ocupam no corpo da palavra. Em outros, como no som nasal marcado por M ou N, a escolha pela grafia correta ocorrerá de acordo com a letra que representa o fonema que aparece depois – no caso dos fonemas bilabiais /P, B/, emprega-se M; no caso dos demais fonemas consonantais, N. Há casos, como a “disputa” entre O e U, em que é preciso observar a tonicidade da palavra e a posição em que a letra aparece. Esta regra contextual serve somente para os casos em que “o som de U” aparece na última sílaba. Nessas situações, as palavras oxítonas são grafadas com U e as paroxítonas e proparoxítonas com O.

O pesquisador destaca os seguintes casos de regularidades contextuais:

- O uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
- O uso de G e GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- O uso do C ou QU, notando o /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- O uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada”, “cajuína”;
- O uso do Z em palavras que começam “com o som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.);
- O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”.
- O uso O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”)
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”) (MORAIS, 2000, p. 31)

Aos casos acima destacados pelo autor, acrescentaríamos o L em início de palavra e em início de sílabas seguido por A, E, O e U (por exemplo, *laranja*, *leite*, *bola*, *belo*, etc.). Nesses contextos, a letra não “compete” com nenhuma outra, apresentando regularidade na relação letra-som nessas situações. O L somente concorre com o dígrafo LH quando seguido I ou E (notando o som I), como em *família*, *óleo*, *olho* (verbo). Também acrescentaríamos o uso de M, N, NH ou (~) para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã” etc.).

Os exemplos que Morais nomeia como relações regulares contextuais demonstram que não há necessidade de memorização nesse tipo de relação. Para fazer uso das grafias de forma correta, é preciso compreender em que contextos se emprega uma grafia e em que contextos se emprega outra. Segundo o

pesquisador, ao desenvolver estratégias para o aprendizado de regras ortográficas, o professor precisa levar em consideração as diferentes formas de raciocinar sobre as palavras.

### 3.3 Regulares morfológico-gramaticais

O terceiro grupo descrito por Morais (2000) refere-se a aspectos ligados à categoria gramatical a qual determinada palavra pertence. Para ilustrar este tipo de relação letra-som, o autor explica que sabemos intuitivamente e não por memorização que as palavras *portuguesa* e *inglesa* se escrevem com S, enquanto *beleza* e *pobreza* se escrevem com Z. Ainda que não saibamos explicitar as regras ortográficas que regem estes casos, “temos um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por de trás dessas grafias” (MORAIS, 2000, p. 31).

Nos primeiros exemplos (*portuguesa* e *inglesa*), as palavras são grafadas com ESA porque adjetivos femininos que indicam lugar de origem apresentam esta terminação. A terminação EZA, presente nos outros exemplos (*beleza* e *pobreza*), ocorre em substantivos derivados de adjetivos.

Além desses exemplos, Morais destaca os seguintes casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos:

- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre S;
- “doidice”, “chaticice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”. (MORAIS, 2000, p. 34)

Ao observar os exemplos acima, percebemos que esse tipo de relação letra-som envolve morfemas, principalmente sufixos que indicam a classe gramatical. Morais (2000) explica que essas regras também estão presentes nos sufixos utilizados nas flexões verbais. O pesquisador ilustra os casos relacionados

aos verbos com os seguintes exemplos:

- “cantou, “bebeu”, partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país (MORAIS, 2000, p. 34).

No segundo tópico dos exemplos citados, o autor afirma que todas as formas da terceira pessoa do plural terminam em M, exceto no tempo verbal futuro do presente do modo indicativo. Acreditamos que, ao realizar esta afirmação, Moraes se referia aos verbos regulares de nossa língua. Há verbos irregulares que não terminam em M na terceira pessoa do plural dos outros tempos verbais (*são, estão*).

No último tópico, Moraes ressalta que o R final dos infinitivos não é pronunciado em muitas regiões, dentre as quais podemos destacar a cidade do Rio de Janeiro. Acreditamos que esta seja a razão para a ausência de R final nos infinitivos se caracterizar como um erro comum em produções escritas de crianças cariocas. Observamos que esta é uma dificuldade concernente à escrita, pois ao se depararem com *chega* e *chegar*, por exemplo, as crianças não leem as palavras da mesma forma, demonstrando identificar a cadeia sonora de cada uma sem maiores equívocos, evidentemente pelo apoio do contexto onde se apresentam. Apesar de não pronunciarem o R final na leitura da palavra *chegar*, os aprendizes reconhecem a sílaba tônica (em um nível de consciência implícito) e, por isso, ao pronunciarem a palavra, dão ênfase à última sílaba.

### 3.4 Relações Irregulares

As relações irregulares são aquelas em que duas ou mais letras podem

concorrer na representação do mesmo som na escrita e não há uma regra que determine o motivo pelo qual se emprega uma letra em vez de outra. Essas relações concentram-se nos seguintes casos:

- do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
- do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”)
- do “som do X” (“enxada”, “enchente”) (MORAIS, 2000, p.35).

No entanto, o pesquisador ressalta que há outros contextos em que relações irregulares também acontecem:

- o emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);
- a disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (por exemplo, “cigarro” / “seguro”; “bonito” / “tamborim”);
- a disputa do L com LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);
- certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc). (MORAIS, 2000, p.35)

Por não haver uma regra que auxilie a reconhecer qual a escrita correta, é preciso consultar o dicionário para esclarecer dúvidas. Contudo, se fôssemos consultar o dicionário toda vez que nos deparássemos com uma relação irregular, teríamos de recorrer inúmeras vezes a essa ferramenta para poder concluir a escrita de um texto. Desse modo, torna-se importante a memorização da grafia correta de vocábulos que apresentem relações irregulares e que façam parte das práticas sociais escritas com que o aprendiz tem contato. Isto é, o professor pode criar estratégias que levem o aluno a memorizar a grafia de palavras que sejam relevantes e comuns no cotidiano do aprendiz.

As estratégias para a memorização podem ter como princípio a exposição do aluno à grafia correta de palavras que apresentam irregularidades. Nesse sentido, uma possibilidade de estratégia é proporcionar exposição a diferentes materiais escritos, os quais podem ser tanto impressos quanto digitais (livros, jornais, sites). Outra possibilidade é realizar listas de palavras, que podem ficar expostas na sala como material de referência para os alunos recorrerem quando tiverem dúvida. As palavras escolhidas para compor as listas podem ser aquelas que os alunos apresentam maior dificuldade na escrita. O professor também pode fazer uso de jogos pedagógicos que envolvam a leitura de palavras relevantes para os alunos, como um jogo da memória em que se deva relacionar palavra e imagem; atividades de palavras-cruzadas; caça-palavras.

#### 4 A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Os estudos de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, tendo como base as pesquisas anteriores de Jean Piaget, descreveram as hipóteses criadas pelas crianças durante o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita.

Esses estudos tiveram um grande impacto nas perspectivas de ensino, pois deslocavam o foco das práticas pedagógicas do *como se ensina* para o *como se aprende*. Os pesquisadores não trouxeram um novo método de alfabetização, mas uma proposta que considerava importante compreender o ponto de vista da criança durante o processo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Eles observaram que os aprendentes seguem uma linha evolutiva durante esse processo, que pode ser dividida em diferentes fases, das quais nos interessa mais de perto a *fase alfabética*, ou seja, o momento em que a criança descobre que uma sílaba pode ser segmentada em partes menores e representada por mais de uma letra. Como no nosso sistema de escrita nem sempre ocorre uma relação única entre letra e som, a chegada à *fase alfabética* não corresponde necessariamente ao domínio da ortografia da língua, nem ao domínio de habilidades relacionadas à coesão, coerência, estrutura textual.

Por essa razão, concordamos com os estudiosos (MONTEIRO, 2005, MORAIS, 2005) que não concebem a fase alfabética como o final da aquisição da língua escrita, mas o início de um longo processo em que a criança continua a desenvolver, desconstruir e confirmar hipóteses sobre a língua escrita.

Entre os pesquisadores que se dedicam a compreender e descrever o progresso em leitura e escrita após a fase alfabética (MORAIS, 2000, 2005, REGO, 1993, REGO & BUARQUE, 2005) há um consenso de que a evolução da criança após a aprendizagem do sistema alfabético não acontece mais em etapas progressivas. Isto é, após a fase alfabética, não há mais como traçar uma linha evolutiva.

Pautadas em diferentes pesquisas, Rego & Buarque afirmam que a “aquisição de regras ortográficas de natureza semelhante, a exemplo de algumas regras contextuais, não ocorre simultaneamente” (REGO & BUARQUE, 2005, p.22). Um exemplo dessa situação é o fato demonstrado em uma pesquisa das autoras



revelando que as crianças distinguem antes os contextos em que são empregadas as formas homófonas *ou*, indicativo da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos de primeira conjugação (*falou*); *-or*, ao final de verbos no infinitivo (*pôr*) e substantivos (*nadador*); e *ô*, ao final de substantivos (*robô*), do que os contextos em que são usadas as formas *iu*, indicativo da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos de primeira conjugação (*faliu*); *io*, ao final de substantivos e adjetivos (*navio*, *frio*); e *il*, ao final de substantivos e adjetivos (*canil*, *ágil*).

Desse modo, o professor não pode esperar que, a partir do momento em que os alunos diferenciarem *ou*, *or* e *ô*, também conseguirão distinguir *iu*, *io*, *il*. Apesar de o emprego de *ou* e *iu* se basear na mesma distinção gramatical, pois são morfemas indicativos da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos, as crianças não progridem da mesma forma na aquisição desses dois aspectos ortográficos semelhantes. Para as pesquisadoras, um fator que pode explicar o motivo pelo qual isso ocorre é o fato de verbos da primeira conjugação serem mais frequentes na Língua Portuguesa do que os da terceira, o que facilitaria a diferenciação entre as formas homófonas *ou*, *or*, e *ô* e dificultaria a distinção entre os contextos de uso *iu*, *io*, e *il*.

Assim como o levantamento das hipóteses elaboradas pelas crianças em relação ao sistema alfabético contribuiu para a revisão sobre as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e letramento, as pesquisas que investigam como as crianças aprendem a ortografia dos sistemas alfabéticos de escrita também contribuem para a reflexão de práticas que facilitem a aquisição desse conhecimento. Os estudiosos viram nos erros ortográficos pistas para compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a língua escrita. De acordo com Monteiro (2005), “os erros ortográficos não são aleatórios e podem ser a expressão de um momento de busca na compreensão das relativizações impostas pelo sistema “(MONTEIRO, 2005, p.51).

Essas pesquisas partem do pressuposto de que a aquisição da língua escrita não ocorre de forma passiva, isto é, as crianças não recebem informações e simplesmente as absorvem. Ao se esforçarem para compreender o sistema alfabético, elas enfrentam dificuldades conceituais, que as levam a recriar o sistema para poder compreendê-lo. Nesse sentido, os erros ortográficos podem ser um recurso para o professor acessar o conhecimento adquirido pelo aluno em relação à

ortografia e, assim, notar quais aspectos do sistema ortográfico ele já domina e quais ele ainda precisa internalizar.

Contudo, além de diagnosticar o nível de consciência que a criança possui em relação às normas ortográficas da língua, o professor precisa saber como ocorre o processo de aprendizagem da ortografia. Dessa forma, o docente poderá desenvolver estratégias pedagógicas que farão o aprendiz evoluir no processo de internalização da grafia correta das palavras de sua língua.

As crianças que têm contato com diferentes gêneros discursivos escritos nos ambientes em que vivem lidam com as diferentes práticas sociais que envolvem a língua escrita. Como dito anteriormente, esta vivência leva as crianças a elaborarem hipóteses e ampliarem seus conhecimentos sobre a língua escrita. No entanto, “existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos por meio de outros informantes” (FERREIRO, 2011, p.55). Os conhecimentos específicos aos quais Ferreiro se refere correspondem às convenções da língua escrita (escrever da direita para a esquerda e de cima para baixo; aspectos ortográficos). Para haver o pleno domínio desses conhecimentos é necessária a intervenção de outro indivíduo.

Segundo Zanella (2010), no âmbito das regras ortográficas, a aprendizagem está estreitamente vinculada ao processo de aprendizagem explícita. De acordo com a autora, apesar de as crianças que vivem imersas em ambientes letrados desenvolverem certa sensibilidade a determinados aspectos ortográficos, elas não conseguem alcançar o nível de abstração necessário para a total apreensão das arbitrariedades ortográficas.

O ponto de vista da pesquisadora se assemelha ao de Artur Morais (2000), que ao abordar o processo de aprendizagem das regras ortográficas, nos explica que os alunos não aprendem a ortografia da língua de forma passiva, mas reelaboram os conhecimentos adquiridos. A reelaboração de conhecimentos ocorre em três diferentes níveis:

Segundo o modelo de “redescrição representacional” (RR), em qualquer área de conhecimento, num primeiro momento de aprendizagem, o indivíduo age de forma limitada, mecânica, rotineira por possuir em sua mente apenas conhecimentos formulados num nível *implícito*. Em fases posteriores, esses conhecimentos passam por um *processo de explicitação*, que se traduz em compreensão e domínio crescentes “das partes” e “relações entre as partes” do que ele está aprendendo. A progressiva flexibilidade cognitiva adquirida pode alcançar um nível *explícito consciente verbal* (no qual o sujeito é capaz de verbalizar esses porquês) (MORAIS, 2000, p. 40).

Nessa perspectiva, o professor deve criar estratégias para que o aluno alcance o nível explícito consciente e explícito consciente verbal sobre o conteúdo ensinado. Para que isso ocorra com o aprendizado das regras ortográficas, as estratégias utilizadas devem ter como um de seus princípios a reflexão sobre a língua. Ao conceber a língua não somente como um instrumento de uso, mas também como objeto de estudo, o aprendiz fará uso de diferentes dimensões da *consciência metalinguística*.

Por isso Zanella (2010) afirma que “a ortografia implica diferentes níveis de análise linguística, exigindo relações específicas entre certas dimensões da consciência metalinguística e a aquisição de determinadas regras ortográficas”. (ZANELLA, 2010, p. 111).

*Consciência metalinguística* é um termo que tem sido usado em oposição a uso linguístico, no dizer de Tolchinsky:

Para explicar esta oposição alguns dos autores têm recorrido à dimensão transparente/opaco; outros, à dimensão implícito/explicito; e outros, à dimensão inconsciente/consciente. Quando a usamos, a linguagem é transparente, já que falamos *através* dela sem vê-la; por outro lado, na reflexão metalinguística a linguagem é opaca, nós a vemos e falamos sobre *ela*. O uso da linguagem é implícito, o conhecimento metalinguístico é explícito. Finalmente, o uso é inconsciente e o conhecimento metalinguístico, consciente. (TOLCHINSKY, 1997, p. 38)

As habilidades metalinguísticas mencionadas por Zanella (2010) estão relacionadas à consciência fonológica, consciência sintático/semântica e consciência morfológica.

O desenvolvimento da consciência fonológica contribui para o processo de aquisição da língua escrita, porque a habilidade de segmentar a língua em unidades sonoras mínimas, os fonemas, começa a ser utilizada pela criança nas primeiras reflexões sobre a relação entre a sequência de letras e a sequência dos sons da fala. Para Ferreiro (2013), há uma relação entre o progresso de escrita da criança e o progresso de compreensão dos segmentos da fala de vez que o ato de escrita é um ato analítico.

A maior contribuição do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa ocorre no grupo definido por Morais como *regulares diretas*. Crianças em processo de alfabetização costumam confundir consoantes surdas com sonoras (p/b; k/g; s/z; t/d;...). Magda Soares

(2017) afirma que, a partir do confrontamento de fonemas, a criança poderá desenvolver a dimensão da consciência fonológica que a ajudará a realizar a distinção entre esses fonemas. O confrontamento de fonemas se dá a partir da comparação de duas palavras que apresentam um significado diferente, mas uma cadeia sonora semelhante, como as palavras *bata* e *pata*. Esse é um exemplo de como a consciência fonológica contribui tanto para o aprendizado do sistema alfabético quanto para a apreensão das convenções ortográficas.

O português é uma língua cuja ortografia é mais regular do que outras, como o inglês e o francês, por exemplo. Por essa razão, na fase inicial da aprendizagem da língua escrita, as crianças brasileiras são estimuladas a aplicar seus conhecimentos sobre as correspondências existentes entre grafemas e fonemas, utilizando habilidades relacionadas à consciência fonológica

A consciência sintática “refere-se à habilidade do indivíduo para refletir sobre, e manipular mentalmente, a estrutura gramatical das sentenças” (BARRERA, 2003, p. 81). No Brasil, há poucos estudos sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência sintática e o domínio de regras ortográficas da Língua Portuguesa. Um desses estudos foi realizado por Rego (1993). Esse estudo teve o objetivo de investigar se há uma relação entre a consciência sintática e o desenvolvimento inicial de leitura em crianças brasileiras e foi realizado em duas etapas. Na primeira, as crianças estavam em uma classe de pré-alfabetização. A idade média dos alunos era de 5 anos e 6 meses. Na segunda, as mesmas crianças estavam concluindo a alfabetização e a idade média delas era de 7 anos.

Na primeira ocasião da pesquisa as crianças realizaram tarefas de preenchimento de lacunas em sentenças isoladas e em um texto. O experimentador apresentou aos alunos um fantoche e explicou que o boneco sempre esquecia alguma coisa quando falava e que as crianças deveriam ajudá-lo a se lembrar da palavra esquecida. As palavras omitidas eram tanto palavras de função (preposição, artigo e verbo auxiliar) quanto de conteúdo (substantivos e verbos principais).

Ainda nesta primeira etapa, as crianças foram avaliadas em mais duas tarefas. Uma de correção de sentenças desordenadas e outra de discriminação de sentenças sintaticamente incorretas, na qual a criança deveria comparar duas sentenças e optar pela forma que considerava correta.

Na segunda ocasião, os alunos realizaram duas tarefas. A primeira

pretendeu avaliar o domínio de regras ortográficas a partir de uma atividade de decodificação de palavras, na qual as crianças tiveram que ler palavras inventadas. Desse modo, os alunos não teriam apoio do contexto para auxiliar a decodificação. A segunda teve o objetivo de avaliar a habilidade compreensão de texto. Nesta tarefa, cada criança lia um texto e após a leitura, contava tudo o que se lembrava sobre o que tinha lido.

Os resultados da pesquisa revelaram uma correlação entre o nível de desenvolvimento da consciência sintática e a capacidade de decodificação de palavras, capacidade relacionada à apreensão de regras ortográficas. A partir desse resultado, a pesquisadora levantou a hipótese de que a correlação existente entre as duas habilidades pode existir pelo fato de ambas exigirem uma reflexão sobre aspectos formais da língua.

A relação entre o desenvolvimento da consciência morfológica e o desenvolvimento das habilidades ortográficas também é pouco estudada no Brasil. No entanto, um estudo recente feito por Guimarães et al. (2014) embasa a hipótese de que a consciência morfológica influencia a ortografia. De acordo com as pesquisadoras, a “consciência morfológica diz respeito à habilidade para refletir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras” (GUIMARÃES et al., 2014, p. 201).

O estudo realizado teve como objetivo principal verificar as relações entre o desempenho de alunos de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em tarefas de avaliação de consciência morfológica, ortografia e compreensão ou atribuição de sentido na leitura. Para realizar a coleta de dados, as pesquisadoras utilizaram três tipos de instrumentos: reprodução escrita de história; tarefas de avaliação de consciência morfológica; e compreensão de leitura.

A reprodução escrita de história foi utilizada para verificar o desempenho ortográfico dos alunos. Para isso, foi-lhes solicitado que reproduzissem a escrita de um texto selecionado para esta atividade e que fora lido em sala de aula pelos professores. A partir dos textos produzidos, as pesquisadoras calcularam a porcentagem de acertos ortográficos de cada participante.

Como instrumentos de avaliação da consciência morfológica, foram utilizadas três tarefas, as quais envolveram diferentes modalidades do pensamento. A primeira tarefa visou avaliar o conhecimento linguístico, relacionado à

categorização de conceitos gramaticais. Na atividade, os alunos tiveram que categorizar quinze palavras em três classes gramaticais diferentes. A segunda e a terceira envolveram formação de julgamento e tomada de decisão. Na segunda, foi abordada a flexão de substantivos e verbos. Os alunos precisaram encontrar qual entre duas palavras era diferente da palavra-chave apresentada. Na terceira, foi abordado o aspecto derivacional de formação de palavras. Na tarefa as crianças tiveram que decidir se uma palavra era construída da mesma forma que outra a partir da análise de empregos de prefixos e sufixos.

No estudo realizado, as crianças que demonstraram maior nível de desenvolvimento da consciência morfológica também foram as que revelaram maior domínio da ortografia. A partir da análise dos resultados, as pesquisadoras destacaram o aspecto semântico da morfologia como o principal responsável por esta relação.

[...] dadas as relações encontradas entre o desempenho nas tarefas de consciência morfológica e o desempenho na ortografia e na compreensão de leitura, infere-se que esta relação deve-se principalmente ao aspecto semântico da morfologia. Ou seja, a contribuição da morfologia para o desenvolvimento da escrita não se limita ao automatismo de padrões ortográficos (sem sentido), mas está pautada em unidades de significado. (GUIMARÃES et al., 2014, p. 210)

As unidades de significado referidas na citação acima são chamadas de morfemas (CÂMARA JR., 2014). Segundo Henriques (2014), as palavras se estruturam a partir de uma combinação de morfemas, os quais também podem ser considerados como a unidade mínima da estrutura gramatical. Se observarmos as reflexões de Azeredo no prefácio do livro *Morfologia* (HENRIQUES, 2014) sobre a utilização dos morfemas pelos usuários da língua, perceberemos que o uso é realizado de forma inconsciente na língua oral:

Qualquer usuário da língua portuguesa aprende ou aprendeu palavras como folha ou seco graças a uma associação entre forma e sentido exclusiva em cada caso. Já folhagem ou desfolhar e secura ou ressecar são formas cuja aprendizagem envolve uma possível associação com as primeiras baseada em mecanismos gramaticais regulares. Graças a estes mecanismos, precisamos armazenar na memória apenas uma parte do estoque de palavras - que inclui folha e seco -, pois a outra parte que inclui folhagem, desfolhar, secura e ressecar - pertence a um conjunto de unidades criadas por meio de regras de formação de palavras (AZEREDO, 2014, p.12).

Apesar de a combinação de morfemas na estruturação de palavras ser feita de forma espontânea na língua oral, Guimarães et al. (2014, p.211) afirmam que há evidências de que o desenvolvimento da habilidade de escrita depende de

conhecimentos acessíveis à consciência, ou seja, de habilidades de análise, reflexão e controle intencional de diferentes unidades linguísticas.

Pautando-se nesses argumentos, as pesquisadoras defendem que o ensino das habilidades metalinguísticas deve ter o seu espaço nos anos do Fundamental I. É necessário que haja a explicitação desses conhecimentos, pois os alunos não os desenvolverão sozinhos. A prática reflexiva guiada pelo professor levará o discente a pensar sobre a utilidade desses conhecimentos em situações específicas de leitura e escrita, facilitando o seu desenvolvimento em diferentes aspectos concernentes a essas habilidades, como a ortografia.

## 5 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, sob nossa regência. Na turma, havia 32 alunos. A faixa etária dos estudantes era entre 9 e 11 anos. No início do ano letivo, foi realizada uma avaliação diagnóstica de produção textual, a qual revelou que 81% dos alunos precisavam aprimorar os conhecimentos relacionados às regras ortográficas da Língua Portuguesa.

A constatação nos levou a buscar práticas pedagógicas de ensino de ortografia que estivessem de acordo com a teoria apresentada nos capítulos desta dissertação. Desse modo, as atividades visaram proporcionar aos aprendizes oportunidades de tratar a língua como objeto de estudo, levando-os a realizar análises linguísticas, as quais contribuiriam para que os conhecimentos sobre ortografia passassem do nível implícito para o explícito verbal.

A partir dessa busca, surgiu o problema gerador desta pesquisa: *Que estratégias de intervenção contribuem para a internalização das normas ortográficas?*

Tendo esse problema como ponto de partida, estabelecemos o objetivo geral deste trabalho: analisar o efeito de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de ortografia no processo de internalização do sistema ortográfico. Como objetivos específicos, definimos: (I) Identificar os problemas ortográficos mais recorrentes na produção escrita dos alunos; (II) analisar os tipos de erros ortográficos encontrados em produções textuais; (III) desenvolver e realizar práticas pedagógicas a partir da perspectiva da aprendizagem explícita que intentam a superação dos erros analisados; (IV) Observar a produtividade das práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a ortografia.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, aplicamos diferentes sequências didáticas, que tiveram como embasamento metodológico a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais preveem que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja a partir do eixo USO → REFLEXÃO → USO.

Dentro desse eixo, as atividades realizadas centraram-se nas três práticas ressaltadas por Geraldi (1996) como principais no processo de aprendizagem de nossa língua materna: a prática da leitura de textos, a prática da produção de



textos e a prática da análise linguística.

As práticas de leitura e de produção de texto ressaltaram a função comunicativa da língua e a prática de análise linguística possibilitou que a língua, além de ser um instrumento de comunicação, também se tornasse um objeto de estudo.

Os conteúdos e habilidades trabalhados nas atividades de análise linguística, selecionados para esta pesquisa, foram estabelecidos a partir da avaliação das produções textuais produzidas nas sequências didáticas. A avaliação das produções foi realizada dentro da perspectiva qualitativa prevista nos PCN. Dessa forma, a identificação e análise dos erros ortográficos observados na produção de textos os alunos indicaram quais conhecimentos já haviam sido construídos e quais ainda precisavam ser internalizados.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 55),

O desenvolvimento das intervenções pedagógicas de análise linguística teve como base a abordagem da aprendizagem explícita, a qual está relacionada ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas (consciência fonológica, consciência sintática, consciência morfológica). Revisamos estratégias de intervenção frequentemente utilizadas na sala de aula e as aprimoramos com o intuito de aproximá-las da nossa perspectiva pedagógica. Desse modo, aplicamos atividades de ditado, reescrita e revisão, categorização e memorização, que levaram os alunos a realizarem reflexões metalinguísticas e contribuíram no desenvolvimento da autonomia dos estudantes como escritores e leitores da Língua Portuguesa.

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (BRASIL, 1997, p. 61-62).

As atividades realizadas também consideraram as formas de interação ressaltadas nos PCN, isto é, as intervenções pedagógicas intercalaram momentos de interação professor–aluno e aluno–aluno. A construção do conhecimento a partir da interação com o outro está relacionado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvido por Vigotsky (1978). O conceito representa a distância entre o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e o nível de desenvolvimento que ela alcançará a partir da interação com o outro. Desse modo, acreditamos que as atividades colaborativas funcionam como um recurso “potencializador” do desenvolvimento cognitivo e social.

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc.  
(BRASIL, 1997, p. 63)

Especificamente em relação aos objetivos relacionados à aprendizagem da ortografia, as atividades realizadas buscaram desenvolver: a capacidade de identificar o contexto de ocorrência de determinado som da fala ou grafema; a capacidade de encontrar razões para os erros ortográficos, fazendo associações com os conhecimentos sintáticos, morfológicos e fonológicos; a memorização de itens lexicais.

A seguir descrevemos o processo de levantamento de dados que nos permitiu identificar o nível conhecimento dos alunos em relação à ortografia da língua.

### **5.1 Um texto como referência: *O umbigo do rei 2***

A avaliação da produção textual que possibilitou diagnosticar a necessidade de aprimoramento dos conhecimentos relacionados às regras ortográficas foi aplicada dentro de uma sequência didática. Neste tópico, explicamos o contexto de aplicação da produção e nossos procedimentos de

análise dos textos produzidos pelos alunos.

No primeiro bimestre do ano letivo, os alunos realizaram a leitura do livro *O umbigo do rei*, de Márcio Thamos. O livro narra a história de um rei egocêntrico que não se importava com o povo. Até que um dia, o rei “perde” o seu umbigo e sai em busca dele, situação que o leva a se deparar com a dura realidade das pessoas que viviam fora do castelo. A partir dessa história, os alunos refletiram sobre as relações de poder na sociedade, empatia e altruísmo. Após a reflexão, os alunos discutiram sobre o gênero conto, utilizando o livro lido como modelo para auxiliar a compreensão da estrutura desse gênero. Por fim, as crianças receberam a seguinte proposta de produção de texto: “Você agora será um personagem do livro *O umbigo do rei* e entrará nessa história, causando várias mudanças. Escreva essa nova história.” Os alunos tiveram aproximadamente 2h para realizar a atividade. Boa parte da turma apresentou dificuldade em imaginar uma nova história e apenas recontou o livro de forma resumida.

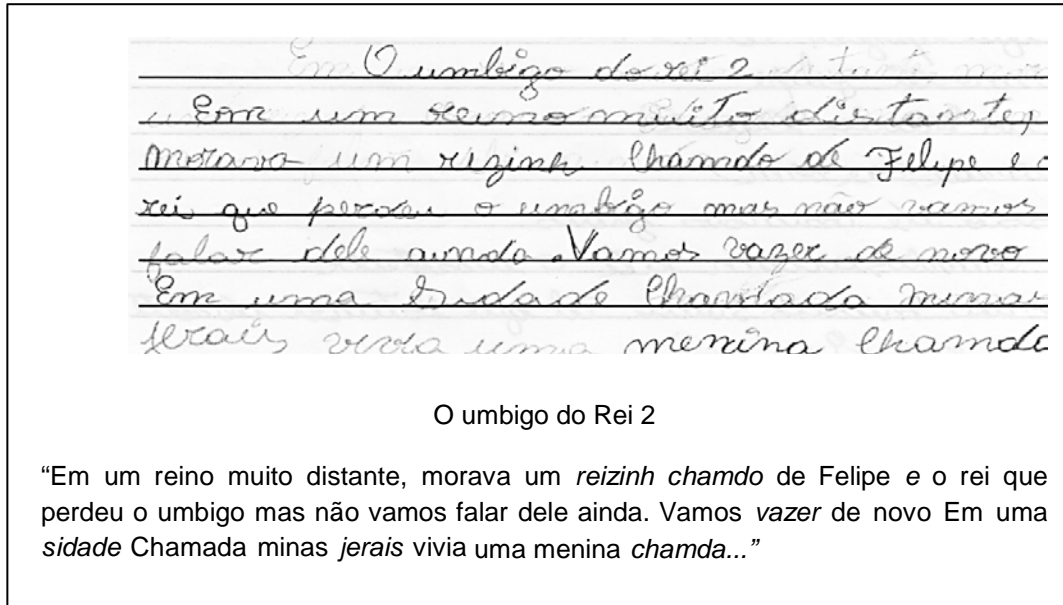
Entre os textos escritos, havia 6 produções que corresponderam ao que era esperado para esta etapa de ensino: apresentavam boa estruturação, coerência, uso adequado de elementos coesivos e de regras ortográficas. As outras 26 produções apresentavam boa estruturação, coerência, uso adequado de elementos coesivos. No entanto, traziam muitos erros ortográficos.

Diante dessa observação, decidimos fazer um levantamento dos erros ortográficos cometidos pelos alunos para investigar qual era a maior dificuldade apresentada pela turma. O resultado demonstrou que a maior parte (81%) dos alunos apresentava dificuldade na escrita de palavras que apresentavam *relações irregulares* (“cidade”, “chá”). Um número menor (56%) não dominava as regras de ortografia referentes às relações que envolviam *regularidade contextual* e *regularidade morfológico-gramatical* (“pássaro”, abrir). O terceiro grupo (15%) confundia a escrita de palavras que continham *relações regulares diretas* (“pato”, “bato”).

A produção textual que apresentou um maior número de erros ortográficos foi também uma das poucas produções que apresentaram uma nova história e seguiram a proposta dada. Outra informação importante para a análise é que o texto era longo, ocupando duas páginas, um dos maiores escritos pela turma. Essas características são relevantes para termos um olhar qualitativo e não somente quantitativo em relação às habilidades de escrita. Apesar de a aluna ter

cometido mais erros em relação ao restante da turma, ela foi a que mais se arriscou a escrever. Observemos um fragmento da produção:

Figura 7



A escolha do título *O umbigo do rei 2* pode ter sido influenciada pelos títulos das franquias cinematográficas que mantêm o nome do primeiro filme e adicionam um número a cada novo lançamento. Dessa forma, o título é um meio de informar ao leitor que a história a ser contada se relaciona com outra já existente.

O texto se inicia com a apresentação do personagem principal da história original e com uma narrativa que parece ser em terceira pessoa do singular, porém a apresentação é interrompida com o narrador dialogando diretamente com o leitor em terceira pessoa do plural. A interrupção ocorre para avisar ao leitor que *ainda* não é momento de falar sobre *o rei que perdeu o umbigo* e, por isso, o narrador precisará recomeçar a história. Ao recomeçar, a narrativa volta a ser contada em terceira pessoa do singular. Os “dois começos” apresentam a mesma estrutura: apresentação do espaço em que se iniciará a narrativa, seguida pela apresentação da personagem principal. Dessa forma, o leitor compreende que apesar de *O umbigo do rei 2* ser uma história que dialoga com o livro *O umbigo do rei*, a personagem principal do novo conto é outra.

Portanto, a aluna criou um narrador observador para que *ele* (não a autora) cometesse um “erro” na ordem de apresentação dos personagens. O recurso utilizado pela aluna pode ter sido uma forma de lembrar ao leitor a história anterior e contextualizar a história atual, pois, mais adiante na narrativa, a menina

encontra com o rei em um contexto que parece ser o término do conto *O umbigo do rei*. Quando o encontro ocorre, o narrador não precisa apresentar o rei, nem o contexto do momento em que ele se encontra, pois ele já fez isso anteriormente quando o caracteriza como *o rei que perdeu o umbigo*. O narrador parece esperar que o leitor já saiba a qual rei e a qual história ele se refere.

A análise feita sobre o fragmento pretende demonstrar o nosso olhar ao ler as produções. Não fizemos uma caça aos erros, mas buscamos reconhecer quais habilidades relacionadas à escrita os alunos já dominavam e quais aspectos eles ainda precisavam desenvolver.

No caso em estudo, a questão ortográfica foi um ponto que se destacou como aspecto a ser desenvolvido, pois há omissão de letras (*reizinh, chamdo, chamda*); ausência de acentuação (*e*); troca de consoante surda por sonora (*vazer*); troca de consoantes que notam um som igual na escrita, as chamadas relações irregulares, (*sidade, jerais*).

A ausência de acentuação na palavra *é* no trecho *Em um reino muito distante, morava um reizinho chamado de Felipe e o rei que perdeu o umbigo* modifica o sentido da frase. Ao lermos sem acusar a presença da tonicidade -o acento-, a palavra que era para ser um verbo é entendida como um conectivo que expressa adição. Desse modo, a mensagem poderia ser compreendida como sendo um reino onde moravam dois reis, um que se chamava Felipe e outro que perdeu o umbigo.

Os outros erros ortográficos não modificam o sentido da mensagem, mas dificultam a leitura e podem chamar mais a atenção do leitor do que as habilidades da autora (criatividade; capacidade de manter uma unidade de sentido em um texto longo; capacidade de realizar intertextualidade) destacadas anteriormente.

Consequentemente, o leitor pode valorizar menos o texto do que valorizaria se não houvesse encontrado tantas falhas ortográficas durante a leitura.

Somente a notificação dos erros ortográficos não nos revela todos os conhecimentos que os alunos possuem sobre a norma ortográfica, porém nos fornece pistas para levantarmos hipóteses sobre os possíveis motivos que os levaram a não usar a grafia correta.

Por exemplo, nos casos em que houve supressão de letra, suspeitamos que a aluna as tivesse omitido por desatenção e não por falta de conhecimento. Para

confirmar nossa suspeita, pedimos para que a escritora do texto relese o que havia escrito dois dias após a realização da atividade. Ao fazer a leitura, colocando-se agora como leitora de seu próprio texto, a aluna logo percebeu a ausência das letras.

Ao produzir o conto, as crianças estavam mais preocupadas com a composição da história do que com a escrita correta das palavras. Quando foi oportunizada a releitura, as crianças conseguiram identificar alguns erros ortográficos que haviam cometido. Diante dessa observação, percebemos, por um lado, a importância da releitura e da reescrita. Por outro, foi verificada a necessidade da aquisição de certos automatismos na ortografia. Esses automatismos estão relacionados ao processo de aquisição das regras ortográficas. Quanto mais a criança tiver internalizado a norma ortográfica, maior investimento e atenção ela dedicará a outros aspectos do text

## 6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM EXPLÍCITA

A partir da análise dos dados colhidos na etapa anterior, escolhemos as práticas pedagógicas que foram realizadas com a turma durante o ano letivo, as quais serão descritas e analisadas a partir de agora.

### 6.1 Categorização de palavras

Esta proposta de intervenção foi baseada em uma estratégia pedagógica descrita por Artur Gomes De Moraes em seu livro *Ortografia: ensinar e aprender* (2000). A proposta teve o intuito de trabalhar as relações regulares contextuais. Desse modo, selecionamos palavras que contém letras e dígrafos que podem ser confundidos por notarem o mesmo fonema e enfocamos nesse aspecto ortográfico.

A sequência didática da qual esta estratégia pedagógica fez parte foi iniciada pela leitura de um artigo do site *smarkkids* intitulado *25 de dezembro*. O texto aborda as tradições natalinas. Após a leitura, os alunos discutiram sobre os valores relacionados às tradições de natal, sobre o consumismo impulsionado pelo comércio nessa época do ano e analisaram a estrutura do texto comparando características da tipologia textual dissertativa com a tipologia narrativa.

Em uma próxima etapa, a professora dividiu os alunos em dupla e selecionou seis palavras para servirem como exemplos dos diferentes contextos gráficos em que a letra R e o dígrafo RR podem aparecer. Depois, as duplas montaram uma tabela com seis colunas e escreveram em cada coluna uma das palavras selecionadas (“respeito”, “dezembro”, “inverno”, “comemoração”, “terra” e “honra”). Em seguida, a docente entregou jornais e revistas para as duplas e solicitou que os alunos pesquisassem palavras que continham a letra R ou o dígrafo RR. Após a pesquisa, as crianças tiveram que categorizar as palavras na tabela de acordo com o entorno gráfico que a letra ou o dígrafo apareciam.

A seguir está a tabela feita por uma das duplas:

Figura 8

respeita registra rito rescalução ruca rua rabica	dezembro presente crista registra	interna partilhare amar crester divtate argulha	Comemoração Solidaridade Árvore Comemoração garato impéria	terra laroca cava larvaca churros	honra envoloda honrada
---	--	--	---	---	------------------------------

Exemplo de categorização de palavras a partir da consulta a jornais e revistas.

No início da atividade de categorização de palavras, a professora propôs que cada dupla tentasse categorizar as palavras sem solicitar a ajuda da professora nem de outra dupla. Durante esse momento, a docente observou que parte dos alunos teve facilidade em observar os critérios para realizar a categorização de todas as palavras. Esses estudantes já dominavam as regularidades contextuais. Entretanto, dentre os que conseguiram realizar a atividade com mais autonomia, nem todos souberam explicitar verbalmente todas as regras ortográficas. Por exemplo, algumas duplas que categorizaram corretamente as palavras nas colunas “terra” e “honra” não conseguiram explicitar que o dígrafo RR é empregado quando o som do R forte aparece entre vogais e que a letra R é empregada quando o som do R forte aparece depois de uma consoante. O fato de os alunos saberem categorizar, mas não explicitar verbalmente revela que o conhecimento sobre essas regras ainda se encontrava em um nível implícito de conhecimento.

O grupo de alunos que apresentou mais dificuldade em realizar a atividade demonstrou dúvidas em relação às colunas “dezembro” e “comemoração”. Os estudantes perceberam o som do R fraco, mas não a diferença do entorno gráfico. O fato de essas crianças não notarem o encontro consonantal em “dezembro” e não perceberem que em “comemoração” o R está entre vogais não as leva a cometerem erros ortográficos na escrita, porém demonstra um nível menor de desenvolvimento da consciência fonológica, a qual está associada à habilidade de perceber a sequência de fonemas na fala e relacioná-la com a



representação gráfica.

Esse grupo de alunos também apresentou dúvidas na categorização das palavras que deveriam ser encaixadas nas colunas “respeito” e “honra”.

Novamente os alunos atentaram somente para o som produzido pela letra R e não perceberam o contexto gráfico.

Foi interessante observar que, apesar de 21% da turma ainda apresentar erros relacionados ao emprego do dígrafo RR e do R intervocálicos quando esta atividade foi realizada, poucas foram as dúvidas relacionadas às colunas “comemoração” e “terra”, isto é, a maior parte dos estudantes, ao se deparar com o dígrafo RR, direcionou as palavras para à coluna “terra” sem demonstrar hesitação. As crianças também leram as palavras corretamente, mesmo aquelas que cometiam erros na escrita. Percebemos, assim, que as relações regulares contextuais representam uma dificuldade maior na escrita do que na leitura. Quando lemos e escrevemos, além de fazermos relações entre grafemas e fonemas, utilizamos a nossa memória lexical, a qual permite que leiamos fluentemente, pois, ao termos armazenado a grafia das palavras que estamos frequentemente em contato, não precisamos segmentá-las em unidades menores para identificá-las. Dessa forma, na leitura, o repertório vocabular do aluno os auxilia na identificação das palavras. Por exemplo, as crianças fizeram a correta leitura da palavra “garoto” porque não reconhecem o termo /ga’Roto/. Nesse sentido, além do repertório vocabular e da memorização da grafia das palavras, o aspecto semântico também auxilia a identificação dos vocábulos durante o processo de leitura. Na escrita, se o aprendiz não tiver internalizado as regras ortográficas correspondentes às relações regulares contextuais, precisará lembrar-se da grafia exata da palavra que deseja escrever.

Nas duplas formadas por um aluno que já havia internalizado as regras e por outro que ainda apresentava dificuldade, pudemos notar que os estudantes com maior conhecimento explicavam para os seus parceiros o contraste sonoro entre o R e o RR intervocálicos e destacavam que o RR nunca aparecia no início das palavras.

Após essa etapa inicial da atividade, a professora montou a tabela no quadro para que todas as duplas pudessem refletir juntas sobre as relações regulares contextuais presentes nas palavras pesquisadas pela turma. Nessa etapa, a professora levou a turma a perceber as regularidades por meio de perguntas que

direcionavam o olhar dos estudantes para o posicionamento da letra e do dígrafo (início ou meio de palavra ou final de sílaba); para os diferentes valores sonoros e para o entorno gráfico (intervocálico e pós-consoante).

Depois dessas reflexões, alguns alunos conseguiram explicitar verbalmente regras ortográficas que foram concluídas a partir das observações das regularidades evidenciadas na atividade de categorização.

De acordo com Moraes, esse modelo de proposta de intervenção direciona o olhar do aprendiz para os aspectos ortográficos das palavras, o que possibilita que o aluno centre seu esforço cognitivo em compreender os contextos gráficos:

Nessas situações de “classificação” ou “organização” o aluno não tem que recordar/produzir palavras, o que torna sua tarefa cognitiva menos exigente e centra seu esforço em “sistematizar” mentalmente os distintos contextos ortográficos, atentando também para os valores sonoros que a letra (ou dígrafo) assume em cada contexto. (MORAIS, 2000, p. 94)

Apesar do direcionamento dado aos contextos de uso de R e RR, percebemos que a atividade não foi simples para os alunos. Provavelmente, porque trabalha com muitos contextos de uma só vez. Também notamos que nem todos os casos trabalhados representavam uma dificuldade ortográfica para a turma. Desse modo, supomos que uma atividade similar focada apenas em algumas situações de emprego da letra e do dígrafo seria mais produtiva. No caso da turma, o enfoque seria pelos contrastes sonoros entre R e RR intervocálicos e entre o contraste gráfico do R forte no meio de palavra (Ex.: terra e honra), pois são os casos em que parte dos estudantes ainda apresentava dificuldade.

Além disso, a tabela, em vez de ser formada a partir de palavras modelos, poderia indicar os contextos que pretendem ser enfocados. (Ex.: R entre vogais, RR entre vogais). Desse modo, fornecemos o entorno gráfico e direcionamos o enfoque para o contraste sonoro, pois, ao conhecerem a diferença sonora saberão empregar a grafia correta.

Assim, concluímos que uma atividade de categorização mais produtiva não é aquela que abarca todos os contextos de uso, mas aquela que enfoca nos aspectos pelos quais as dúvidas ortográficas são geradas.

## 6.2 Ditado

O ditado é uma das atividades mais tradicionais de ensino de escrita. No entanto, nos últimos anos, a mudança de perspectiva pedagógica ocorrida no ambiente de ensino de Língua Portuguesa fez com que professores e estudiosos questionassem essa prática.

O pressuposto de que o trabalho realizado em sala de aula deve ter como ponto de partida um texto; o enfoque sobre a análise dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos empregados; a ênfase sobre a função comunicativa da língua; as reflexões sobre o conceito de erro e olhar do professor diante dele; fundamentaram o questionamento sobre a contribuição do ditado no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura.

Se concebido como uma atividade de medição de conhecimento e aplicado somente com a finalidade de certificar o que o aluno sabe e não sabe, utilizando um vocabulário sem significado para os estudantes, a atividade distancia-se dos objetivos do ensino de língua materna.

No entanto, se o ditado for utilizado como um instrumento que possibilita ao aluno refletir sobre aspectos linguísticos, colocando a língua como objeto de estudo, essa atividade pode ser uma estratégia didática que se aproxima da perspectiva pedagógica atual de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, pode fazer parte de uma sequência didática que destaca diferentes aspectos da língua, inclusive a função comunicativa. Se o professor adotar essa perspectiva para a atividade, não escolherá um vocabulário sem significado para os alunos, mas trabalhará com palavras que fazem parte do universo dos estudantes.

Segundo Morais (2000), é necessário que o aluno reflita sobre as diferentes unidades da língua. Nas palavras do estudioso:

Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras, etc. A defesa de um aprendizado significativo da língua, a meu ver, não pressupõe uma “ditadura do texto como única unidade de trabalho”, pois isso impediria o aprendiz de conhecer muitos aspectos da língua que estão no repertório de conhecimentos de um cidadão letrado. (MORAIS, 2000, p. 89)

Portanto, para formarmos um cidadão letrado, objetivo maior do ensino de português, é preciso que além de ser um instrumento de comunicação, a língua

também seja um objeto de estudo na sala de aula.

O reconhecido trabalho de Paulo Freire (2011), o qual exerceu grande influência nas perspectivas de letramento no Brasil e no exterior, não eliminava o estudo da palavra. O aprendizado significativo da língua estava relacionado não somente ao uso de textos, mas à seleção das palavras que seriam utilizadas nas práticas pedagógicas:

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. (FREIRE, 2011, p. 30)

No fragmento acima, Paulo Freire concebe a *palavra* em dois planos: o do significado e o da representação. Segundo o educador, o significado está inserido na representação. A atenção para esse fato está relacionada à visão da aprendizagem da língua escrita como uma aquisição de um objeto de conhecimento que implica reflexões conceituais e não como a apropriação de um conjunto de técnicas.

Nas diferentes propostas de ditados que realizamos com a turma, pudemos perceber que a aprendizagem das grafias corretas é facilitada quando as palavras fazem parte de um contexto, de um universo conhecido dos alunos.

A seguir expomos os planos de ação que desenvolvemos para as atividades de ditado.

### 6.2.1 Ditado de palavras

As palavras selecionadas para esta atividade foram retiradas de textos já lidos e discutidos pelos alunos. Não nos prendemos somente aos textos trabalhados na aula de Língua Portuguesa. A função de professora da turma permitiu buscar palavras em textos didáticos trabalhados com os alunos em outras disciplinas, como Ciências, História e Geografia. As produções textuais também

serviram como fonte de seleção de palavras. Observamos as palavras em que os alunos apresentaram maior dificuldade e as trouxemos para a proposta didática.

Durante a realização dos ditados, tivemos o cuidado de não artificializar a pronúncia das palavras. Ou seja, ao ditar as palavras não pronunciávamos, por exemplo, *umbigo* no lugar de *umbigu* a fim de evitar o erro dos alunos. Quando pronunciamos a palavra da forma como a maior parte dos falantes que utilizam a nossa variante linguística regional pronuncia, permitimos aos estudantes enfrentar questões ortográficas e refletir sobre a língua escrita.

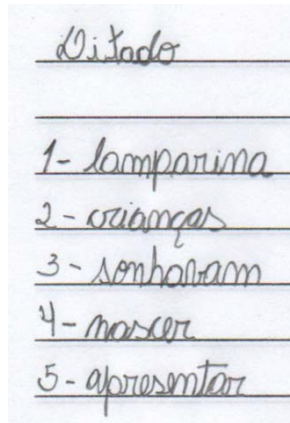
A seguir ilustramos uma das sequências didáticas da qual a proposta de intervenção “ditado” fez parte.

A sequência foi iniciada pela leitura do conto *Se assim é, assim será?* de Silvinha Meirelles. A história é sobre Santantônio da Lamparina, uma cidade onde não havia sol e, por esse motivo, seus habitantes viviam na escuridão. Os moradores do lugar já estavam conformados com esse fenômeno e não buscavam explicações para o que ocorria na cidade. Até que um dia, uma família de artistas chega a Santantônio da Lamparina e ajudam a modificar a situação.

Após a leitura, os alunos refletiram sobre o texto contrapondo a postura dos habitantes com a da família de artistas e realizaram atividades que foram interdisciplinares com a disciplina de História, nas quais analisaram fatos sociais considerados certos e normais no passado, mas que hoje em dia não são mais vistos dessa forma, como o trabalho escravo.

O ditado de palavras foi realizado após essas atividades. A professora ditou cinco palavras retiradas do conto *Se assim é, assim será?* Para que os alunos escrevessem individualmente. Durante esse momento, a docente observou as palavras escritas pelos estudantes, notando quais eram as maiores dificuldades.

Figura 9



Exemplo do ditado de palavras

Depois de fazer o ditado, a docente perguntou aos alunos quais foram as dúvidas que eles tiveram ao escrever cada palavra. Desse modo, o momento da correção possibilitou aos estudantes explicitarem as suas hipóteses em relação à ortografia do vocabulário utilizado na atividade.

Na primeira palavra, algumas crianças tiveram dúvida se o correto era “lãparina”, “lanparina” ou “lamparina”. Um aluno que acertou a grafia da palavra explicou que o certo era utilizar a letra M porque a consoante que vinha depois era “P”. Depois dessa explicação, a professora perguntou como poderiam saber se o certo era “lamparina” ou “lãparina” e pediu que os estudantes se lembrassem de outras palavras relacionadas com luz que comesçassem com a sílaba “lam”. Com ajuda da docente, a turma listou “lâmpada”, “lampião” e “lampejo”. As crianças perceberam a regularidade presente na grafia e no significado do radical “lamp”. A partir dessas reflexões, concluíram que, se não tiverem memorizado uma palavra e nem tiverem como consultar um dicionário, podem se lembrar de palavras que fazem parte da mesma família. A professora ainda informou que, na Língua Portuguesa, o til é geralmente empregado na última sílaba das palavras e em palavras monossílabas e que esse aspecto gráfico da língua também nos faz excluir a possibilidade de representação da palavra “lamparina” com essa notação gráfica.

A palavra “crianças” também gerou dúvidas em relação ao emprego da letra “N” na penúltima sílaba, mas, como a turma já havia discutido sobre essa questão ortográfica anteriormente, alguns alunos que haviam utilizado a letra “M” corrigiram a palavra sem necessidade de intervenção da professora e dos outros estudantes. A reflexão sobre a ortografia dessa palavra centrou-se sobre as possibilidades de notação do fonema /s/ na última sílaba.

A docente lembrou à turma que o dígrafo “SS” é sempre intervocálico, isto é, ele não aparece entre uma consoante e uma vogal. Assim, restaram duas possibilidades: “criansa” e “criança”. Os alunos que acertaram afirmaram saber a forma correta porque já tinham lido a palavra e se lembravam de que era com “Ç”. A docente confirmou a grafia dos alunos que acertaram e perguntou se eles conseguiam se lembrar de palavras que fossem da mesma família de “criança”, como tinham feito com “lâmparina”. Dessa vez, a turma só conseguiu se lembrar do diminutivo e do aumentativo da palavra, o que não ajudou na decisão sobre a forma correta. Após essas reflexões, a professora destacou importância de se memorizar a ortografia de palavras que estamos em frequente contato na língua escrita.

Em relação a “sonhavam”, a reflexão sobre a grafia aconteceu em torno da última sílaba, pois alguns alunos escreveram “sonhavão”. Os estudantes que acertaram não souberam desenvolver verbalmente uma explicação que conseguisse fazer com os que ainda não haviam percebido esse aspecto morfológico o compreendessem. Por essa razão a professora realizou uma breve explicação sobre a conjugação verbal no pretérito imperfeito do indicativo. No entanto, houve a necessidade de trabalhar posteriormente esse aspecto de forma mais sistematizada juntamente com outras características concernentes à classe gramatical verbo.

A palavra “nascer” foi a que teve maior incidência de erros. Quase metade da turma errou a ortografia. A maior parte dos alunos que teve dificuldade não se lembrou do dígrafo SC como possibilidade para a escrita da palavra. Alguns desses estudantes também não escreveram a letra R no final da palavra. Para que a discussão fosse centrada no emprego do dígrafo, a docente contrapôs oralmente “nasce” e “nascer”, destacando a presença do R final na palavra ditada. Depois de dada essa informação à turma, quando foi perguntado sobre as dúvidas que os estudantes tinham, eles responderam que não sabiam se era “naser”, “nasser” ou “nacer”.

A partir das possibilidades dadas pelos alunos, a professora lembrou a turma do contraste sonoro existente entre a letra S e o dígrafo S” intervocálicos, o que fez os alunos eliminarem a opção “naser”. Depois, os alunos que acertaram a grafia explicaram que o dígrafo SC também representa o som de /s/. Em seguida, a professora disse qual das opções era a correta e reforçou a necessidade de

conhecermos todas as possibilidades gráficas da palavra para que possamos buscá-la no dicionário. Nesse caso, se não nos lembrarmos da possibilidade do dígrafo, poderemos não encontrar a palavra.

No caso de “apresentar”, as dúvidas foram relacionadas à penúltima e à última sílabas. Alguns alunos não grafaram a letra R ao final e não sabiam se deveriam empregar a letra Z ou a letra S para representar o som de /z/. A professora seguiu a mesma linha de raciocínio utilizada na reflexão da grafia da palavra anterior. Desse modo, contrapôs oralmente “apresenta” e “apresentar”, enfocando na presença da letra R na última sílaba, e retomou os pontos discutidos sobre a importância da memorização e do uso do dicionário nas situações em que não temos uma regra para nos auxiliar a decidir sobre o emprego do Z ou do S. Nessa última palavra, a professora escolheu um dos alunos para procurá-la no dicionário e

mostrar para a turma qual era a possibilidade correta. Depois da correção do ditado, a professora solicitou aos alunos que escrevessem em um cartaz as palavras que fizeram parte da atividade, o qual ficou exposto na sala de aula servindo como material de referência.

Especificamente no ditado de palavras realizado dentro da sequência didática descrita nesta seção, pudemos observar que a atividade proporcionou o desenvolvimento da consciência morfológica, principalmente nas reflexões relacionadas à palavra “lâmparina”, e da consciência fonológica, a qual é utilizada quando os alunos são levados a pensar nas possibilidades de notação dos fonemas. Entretanto, percebemos a necessidade de se trabalharem sistematicamente aspectos morfológicos em outros momentos para evidenciar regularidades ortográficas que não são percebidas intuitivamente.

A proposta de intervenção “ditado de palavras” foi repetida em outras sequências didáticas. Os resultados foram observados nas produções escritas realizadas pela turma; em atividades de outras disciplinas que envolviam a escrita e a leitura de palavras trabalhadas nos ditados e também nas reflexões espontâneas dos alunos sobre a grafia de palavras que apresentaram dificuldades ortográficas trabalhadas durante a realização da atividade.

Nas produções escritas, pudemos observar redução dos erros ortográficos. Houve aumento de acertos na escrita de palavras que apresentavam relações irregulares, em que duas ou mais letras podem concorrer na representação do

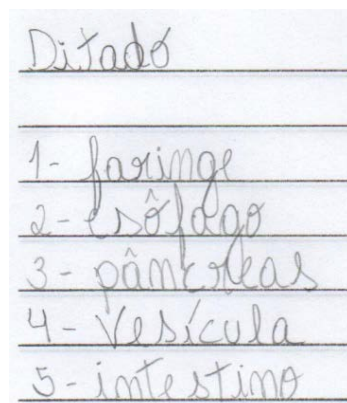


mesmo som na escrita e não há uma regra que determine o motivo pelo qual se emprega uma letra em vez de outra.

Nas atividades de outras disciplinas, observamos que além de haver redução dos erros ortográficos, o desempenho nas habilidades relacionadas à leitura apresentou significativa melhora. Principalmente na disciplina de Ciências em que os alunos lidavam com um vocabulário novo em quase todas as aulas.

O ditado de palavras e os cartazes confeccionados, que ficavam expostos na sala, proporcionaram maior familiaridade com o vocabulário específico e novo. Na figura a seguir está um exemplo de ditado de palavras relacionadas ao sistema digestório.

Figura 10



Exemplo do ditado com palavras do conteúdo trabalhado em Ciências.

Antes da realização dos ditados, os alunos frequentemente paravam diante de uma palavra nova para “decodificá-la”, o que dificultava a fluidez da leitura. Depois dessas atividades, os aprendizes, além de apresentarem uma leitura mais fluente, passaram a compreender melhor os textos lidos, tornando-se leitores mais autônomos.

### 6.2.2 Ditado reflexivo

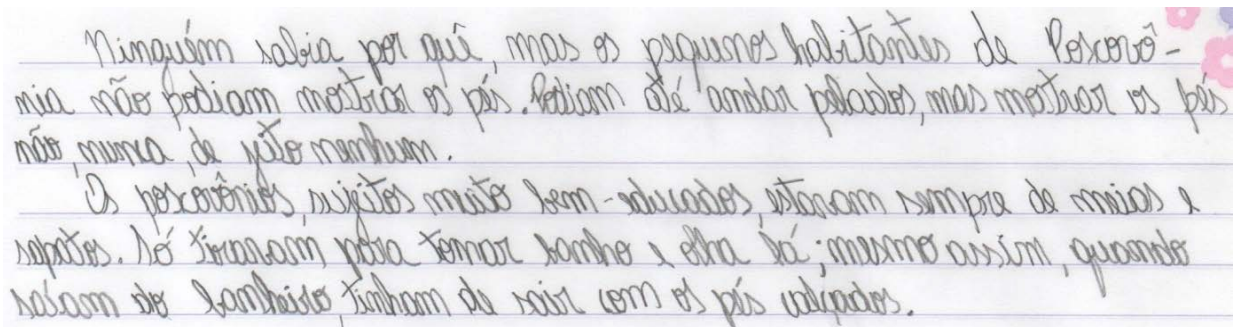
Esta proposta de intervenção fez parte de uma sequência didática que foi iniciada pela leitura do livro *Abaixo das canelas*, de Eva Furnari. A história se passa em uma cidade chamada Poscovônia onde era proibido mostrar os pés. No entanto,

nenhum habitante sabia explicar o porquê de naquele lugar os pés serem considerados algo indecente. A narrativa se desenvolve em torno da busca de um professor pelo motivo que levou os pés a serem considerados uma parte vergonhosa do corpo.

Após a leitura, os alunos fizeram atividades que os levaram a refletir sobre padrões de comportamento sociais, questionar aspectos culturais negativos e positivos da nossa sociedade e comparar diferentes culturas.

O ditado reflexivo foi realizado após essas atividades. A professora iniciou a proposta pedagógica dizendo aos alunos que seria ditado um parágrafo do livro lido pela turma e pediu que eles informassem as dúvidas de ortografia que tivessem durante o momento do ditado. Isto é, a cada dificuldade que os alunos tivessem, o ditado deveria ser pausado para que se pudesse refletir sobre a grafia da palavra que gerou a dúvida.

Figura 11



Exemplo do ditado reflexivo

A professora conduziu as reflexões acerca das normas ortográficas das palavras que compuseram o ditado, permitindo que os estudantes discutissem entre si e explicitassem a compreensão deles a respeito das dificuldades ortográficas.

As palavras que geraram dúvida em um maior número de alunos foram as que continham relações irregulares (“jeito”, “sujeito” e “calçados”). As relações regulares morfológico-gramaticais, as quais se referem a aspectos ligados à categoria gramatical a qual determinada palavra pertence, também foram discutidas pela turma. Nessa atividade, os aspectos morfológicos que geraram dúvidas foram as desinências presentes nos verbos flexionados no pretérito imperfeito (“podiam”, “estavam”, “tiravam”, “saíam” e “tinham”) e no infinitivo (“mostrar”, “andar”, “tomar” e “sair”). Um grupo pequeno de alunos também

apresentou dificuldade na grafia de dígrafos (“ninguém”, “pequenos”, “nenhum”, “banho”, “banheiro”, “quando”).

Apesar de a professora ter dito aos alunos que poderiam pausar o ditado para refletirem sobre a dúvida que tinham em relação à grafia de determinada palavra, nem todas as palavras que apresentavam uma dificuldade ortográfica foram pausadas pelos estudantes. Desse modo, ainda que nenhum estudante tivesse demonstrado dúvidas, a docente perguntava à turma sobre a grafia de certas palavras que continham dificuldades ortográficas. Os verbos no infinitivo, a palavra “habitantes”, o termo “por quê”, fizeram parte desse grupo que foi destacado pela professora e não pelos alunos. Quando as crianças explicitaram as suas reflexões sobre a grafia desses termos, ficou claro que nem todos haviam escrito as palavras corretamente embora não tivessem demonstrado dúvidas. A partir dessa constatação, a professora pôde conduzir a reflexão sobre os aspectos que representam dificuldades ortográficas nesses termos.

Dessa forma, a proposta pedagógica “ditado reflexivo” possibilitou que fossem avaliados os conhecimentos ortográficos já internalizados pela turma e identificasse aqueles em que os estudantes apresentavam maior dificuldade ao grafar as palavras. Além disso, a atividade também permitiu a identificação do grupo de relações ortográficas que a maior parte da turma apresentava dificuldade naquele momento: relações irregulares.

A professora também notou a evolução do nível de conhecimento de alguns alunos da turma. Estudantes que, em atividades anteriores, haviam apresentado um nível implícito do conhecimento ortográfico explicitaram verbalmente aspectos gráficos de palavras que foram discutidas no ditado reflexivo. Outro aspecto em que a turma mostrou ter se desenvolvido foi o das relações regulares, em que determinado som é representado somente por uma letra. Os alunos que ainda não haviam dominado essas relações confundiam consoantes surdas com sonoras (P/B, T/D, F/V, X/J). Durante o ditado, a docente percebeu que algumas crianças que, anteriormente, não haviam internalizado essas relações demonstraram ter superado essa dificuldade ortográfica, o que demonstrou um desenvolvimento da consciência fonológica. O conhecimento do uso dos dígrafos também está relacionado a essa consciência. Apesar de um pequeno grupo ainda ter demonstrado dúvidas sobre a relação do som e a representação gráfica dos dígrafos, alguns alunos que antes demonstravam dificuldade nesse aspecto

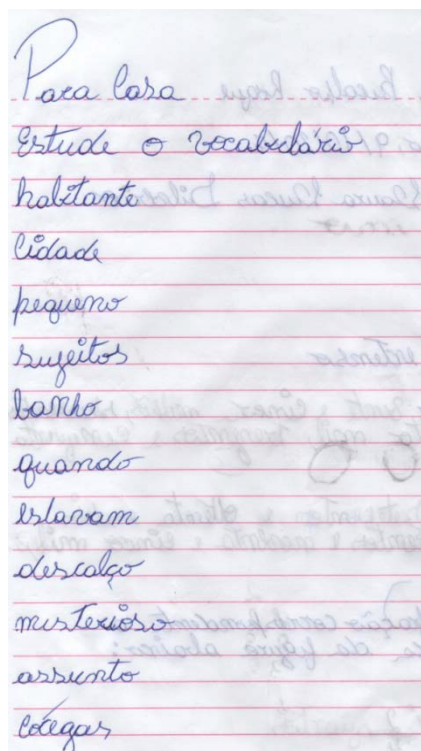
ortográfico conseguiram superá-lo.

A proposta pedagógica além de proporcionar um momento de reflexão sobre as regularidades e irregularidades da ortografia da Língua Portuguesa, possibilitou o diagnóstico do nível de conhecimento ortográfico da turma, os quais serviram de base para o desenvolvimento de outras estratégias de intervenção.

#### 6.2.2.1 Soletrando: uma atividade decorrente

Esta proposta de intervenção fez parte da mesma sequência didática em que foi aplicada a proposta *ditado reflexivo* e foi realizada em uma etapa seguinte. Nesta atividade, trabalhamos a grafia de palavras que estavam presentes no exercício anterior e de outras que constam no livro lido.

Figura 12



Exemplo de lista de vocabulário

Todas as palavras presentes na lista fazem parte do universo vocabular dos estudantes e são bem frequentes nos textos lidos e/ou produzidos por eles. Desse modo, é importante que as crianças memorizem a forma ortográfica delas para que

desenvolvam um automatismo na escrita e não tenham que parar frequentemente a linha de raciocínio do assunto sobre o qual estão escrevendo para pensar sobre a correta grafia das palavras. Além disso, parte delas contém relações irregulares (“habitante”, “cidade”, “sujeitos”, “descalço”, “misterioso”, “assunto”, “cócegas”), o que reforça a necessidade de memorização, pois o aluno não poderá recorrer a uma regra para decidir se o certo é “sidade” ou “cidade”, por exemplo. As palavras “banho” e “pequeno” foram selecionadas para a atividade porque alguns alunos da turma ainda apresentavam dúvidas relacionadas à representação dos sons notados pelos dígrafos QU e NH. Já “quando” foi colocada na lista porque algumas crianças escreviam “cuando”. Por fim, “estavam” foi escolhida para a lista porque alguns estudantes escreviam “estavão”.

Após copiarem a lista de palavras no caderno, a professora propôs que os alunos estudassem em casa a ortografia do vocabulário dado porque na aula seguinte fariam uma atividade na qual soletrariam as palavras estudadas. Dessa forma, na aula seguinte, os estudantes foram separados em cinco grupos. Cada grupo sorteou uma palavra para que um aluno de outro grupo soletrasse.

Esse aluno escolhido podia consultar o seu grupo se tivesse dúvidas. Cada palavra soletrada corretamente valia um ponto. Quando as palavras da lista enviada para a casa terminaram, as crianças escolheram palavras do livro lido para desafiar o oponente. A turma decidiu que essas palavras valeriam dois pontos se fossem corretamente soletradas, pois representariam um desafio maior já que não haviam sido estudadas em casa.

Algumas das palavras escolhidas foram inventadas pela autora, como “Poscovônia”, nome da cidade em que se passava a história, e “pedúnculo”, nome científico de “pé”, no conto. A grafia de “Poscovônia” não gerou dúvida, mas “pedúnculo” gerou uma discussão sobre a antepenúltima sílaba. O grupo discutiu se o som nasal seria marcado por M ou N. Alguns alunos do grupo explicaram para os que tinham dúvidas que não poderia de ser a letra M porque a letra seguinte era C e que para ser M a letra seguinte teria que ser P ou B. Dessa forma, além de auxiliar na memorização de palavras que continham relações irregulares, a atividade também oportunizou que os alunos explicitassem verbalmente sobre relações regulares contextuais.

Pudemos observar os resultados desta proposta de intervenção nas produções escritas que foram realizadas posteriormente e que continham as

palavras utilizadas na atividade. Nessas produções, notamos que a maior parte dos alunos acertou a grafia das palavras que fizeram parte da lista de vocabulário dada para estudar em casa. Desse modo, consideramos a estratégia pedagógica “soletrando” uma atividade que contribuiu positivamente na memorização da ortografia de palavras.

### 6.2.3 Ditado de palavras inventadas

Esta estratégia de intervenção fez parte da sequência didática descrita na proposta pedagógica “categorização de palavras” e foi realizada em uma etapa seguinte. A atividade teve o intuito de retomar as regularidades do emprego de R e RR trabalhadas no exercício anterior e avaliar os conhecimentos sobre os princípios gerativos (regras ortográficas) que determinam o uso da letra ou do dígrafo.

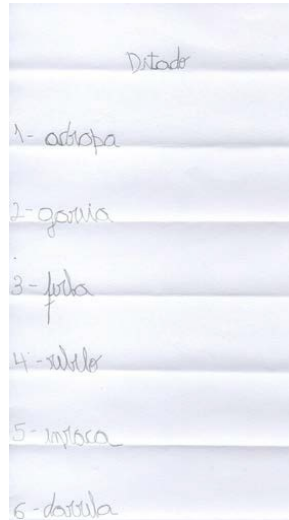
Para desenvolver esta proposta, também nos baseamos em uma atividade descrita por Moraes no livro *Ortografia: ensinar e aprender* (2000). Na obra, o autor aborda os objetivos de se realizar uma estratégia pedagógica em que se trabalha com palavras sem significado:

O uso de palavras inventadas pode causar estranheza numa época em que estamos tão conscientes de que a linguagem é discurso, de que produzir linguagem é negociar significados. Por isso, quero esclarecer que o uso de palavras inventadas tem o propósito de ajudar o aprendiz a focalizar sua reflexão sobre os aspectos ortográficos regulares. Como ele nunca viu a palavra antes, não vai poder recorrer à memória nem ao significado para decidir como escrevê-la. (...) Enfatizo que o emprego de palavras inventadas só faz sentido nas situações de ensino em que se trabalha com os alunos a reflexão sobre dificuldades ortográficas regulares (contextuais e morfológico-gramaticais) (MORAIS, 2000, p.95)

Para iniciar a atividade, a professora disse aos alunos que eles iriam escrever palavras inventadas e que, para escrevê-las, deveriam seguir as regras relacionadas ao uso de R e RR trabalhadas na atividade anterior.

As tabelas feitas pelos estudantes na proposta de categorização serviram como material de referência durante o ditado com a finalidade de ser um recurso que facilitasse a lembrança dos diferentes contextos gráficos e contrastes sonoros. As palavras ditadas foram “adrapa”, “gareia”, “ferba”, “rebelo”, “enraca” e “darrela”. Cada uma delas se encaixa em uma das categorias estudadas na atividade anterior.

Figura 13



Exemplo do ditado de palavras inventadas

A maior parte dos estudantes acertou a grafia de todas as palavras, o que nos fez supor que as crianças haviam compreendido as diferenças existentes no emprego de R e RR. Durante a correção, a professora levantou questionamentos sobre as possíveis dúvidas que a escrita dessas palavras poderia gerar. Nesse momento, ao explicarem como uma pessoa poderia se enganar ao escrever o vocabulário ditado, parte da turma (cerca de 60%) conseguiu explicitar verbalmente os princípios gerativos dos contextos de uso de R e RR.

Apesar do bom resultado desta atividade, notamos que alguns alunos que haviam acertado o ditado de palavras inventadas continuaram a cometer erros no emprego de R e RR em textos que produziram posteriormente. Desse modo, notamos a importância de retomar o tema e de deixar um material de referência exposto na sala por um longo período. Embora os alunos demonstrassem ter compreendido os diferentes contextos gráficos e contrastes sonoros no ditado de palavras, alguns deles precisaram da intervenção da professora para rememorarem as reflexões feitas sobre esse aspecto ortográfico.

Assim, percebemos que a memória não é só relevante nas relações irregulares, nas quais não temos uma regra para recorrer. Os princípios subjacentes às relações regulares contextuais também precisam ser retomados com frequência até serem internalizados. Não queremos, com isso, reforçar a ideia de que os alunos devem decorar regras ortográficas, mas de que, no processo de aprendizagem não basta refletir apenas uma vez sobre um assunto. A linha de

raciocínio precisa ser retomada e reconstruída pela criança até que não haja mais necessidade de intervenção do professor, momento em que acreditamos que o aluno tenha de fato internalizado determinada norma ortográfica.

#### 6.2.4 Ditado Musical

Esta proposta de intervenção fez parte de uma continuação da sequência didática iniciada pela leitura do livro o *Umbigo do rei*, de Márcio Thamos, descrita no capítulo de metodologia. Ela foi aplicada após a reescrita das produções textuais e do levantamento de erros, o qual revelou que as relações irregulares eram a maior dificuldade ortográfica enfrentada pelos estudantes.

A atividade pedagógica teve os objetivos de levar os alunos à reflexão sobre a grafia de palavras com relações irregulares, contribuindo no processo de memorização da ortografia do vocabulário trabalhado na atividade.

A professora entregou à turma a letra da música *Não é proibido*, de Marisa Monte, Seu Jorge e Dadi. Na letra recebida pelos alunos, faltavam algumas palavras. Antes de tocar a música para os estudantes, a docente pediu que a turma realizasse a leitura silenciosa da letra e depois pensasse em palavras que poderiam preencher as lacunas. Depois, as crianças ouviram a música duas vezes e preencheram as lacunas.



Figura 14

**Não É Proibido**  
Marisa Monte/ Dadi/

Jujuba, bananada, pipoca, Cocada, queijadinha, sorvete, <u>chiclete</u> , sundae de <u>chocolate</u>	Uh, uh, uh Não precisa bancar bacana, Fala para o Peixoto <u>chega</u> aí
<u>perceira</u> , mariola, quindim, Frumelo, doce de abóbora com cocó, Bala juquinha, algodão - <u>doce</u> , manjar	Traz todo mundo, Tá liberado, É só <u>chegar</u>
Venha pra cá, venha comigo, A hora é pra já, não é proibido, Vou te contar, tá divertido, Pode <u>chegar</u>	Traz toda gente Tá convidado, É pra <u>dancar</u>
Uh, uh, uh Vai ser nesse fim de semana, Manda um e-mail para a Joana vir	Toda tristeza, <u>deixa</u> lá fora, <u>chega</u> pra cá.

Exemplo do ditado musical

Após preencherem as lacunas, a professora realizou a correção coletivamente, discutindo com os alunos as dúvidas ortográficas que uma pessoa pode ter ao escrever o vocabulário trabalhado no ditado.

O fonema /ʃ/ das palavras “chiclete”, “chocolate”, “chega”, “chegar” e “deixa” pode representar uma dificuldade ortográfica, pois na nossa língua, esse som pode ser notado por X ou CH. Apesar disso, a maior parte da turma acertou esse aspecto ortográfico. A palavra que gerou dúvida em um maior número de alunos foi “deixa”.

Ainda que mais da metade dos estudantes tivesse escrito corretamente, quando as possibilidades de escrita foram levantadas (“deixa” e “deicha”) somente alguns demonstraram certeza. Já em “chocolate” e “chiclete”, a turma expressou mais certeza em relação à grafia. Acreditamos que a familiarização com essas palavras tenha contribuído no conhecimento dos alunos sobre a grafia correta.

Em relação a “chega” e “chegar”, o aspecto ortográfico que representou uma dificuldade para um maior número de alunos não foi a relação irregular presente nas duas palavras, a qual, em princípio era o foco do exercício, mas a relação regular morfológica-gramatical marcada pela presença do R ao final do

verbo que está no infinitivo (“chegar”), o qual não é pronunciado na fala carioca.

Para que os estudantes concluíssem a forma correta, a professora fez duas listas de palavras no quadro: uma formada por verbos da primeira conjugação no infinitivo e outra com esses verbos conjugados na terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Depois, a docente pediu aos estudantes que lessem as duas listas e dissessem em qual delas as palavras “chega” e “chegar” se encaixavam. Como as crianças não apresentam dificuldades em diferenciar as palavras na leitura, souberam reconhecer a grafia correta de cada uma das palavras.

O fonema /s/ de “paçoca”, “doce” e “dançar” também pode representar uma dificuldade ortográfica. Os alunos demonstraram maior incerteza sobre ortografia desse grupo de palavras. A professora conduziu uma reflexão sobre as possibilidades de grafias que essas palavras poderiam ter e, depois, solicitou que os alunos buscassem as possibilidades no dicionário para confirmarem a grafia correta.

As transgressões feitas pelos alunos quando pensam nas diferentes possibilidades de escrita de uma palavra revelam o nível de conhecimento que eles têm sobre a língua. As formas erradas sugeridas pelos aprendizes apresentam relação com a pronúncia da palavra. Dessa forma, as crianças que sugeriram “passoca” revelam um nível maior de conhecimento do que os alunos que pensaram na possibilidade de escrita “pasoca”. Esse último grupo, ainda não internalizou as diferenças subjacentes ao emprego de S e SS. Já o grupo que sugeriu a troca do Ç pelo dígrafo revelou que já compreendia as relações contextuais referentes ao uso do S e SS, mas que, no entanto, não havia memorizado a forma correta da palavra “paçoca”. Por isso, durante a reflexão feita pela professora, houve a necessidade de seguir linhas diferentes de raciocínio, pois as motivações dos erros ortográficos não foram as mesmas.

Assim, apesar de o intuito principal da atividade ter sido trabalhar com palavra que apresentassem relações irregulares, as discussões realizadas na atividade também possibilitaram a análise de aspectos ortográficos relacionados às relações regulares contextuais e regulares-morfológica.

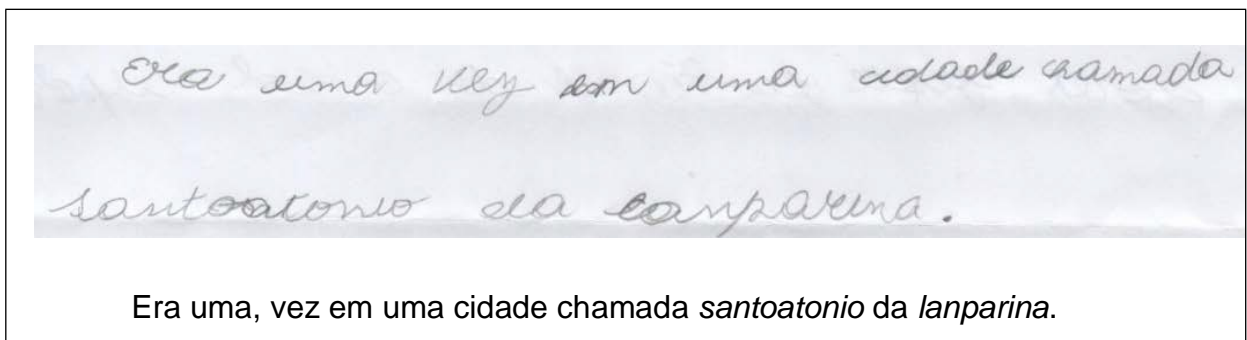
### 6.3 Reescrita de trechos de produções textuais

Esta proposta de intervenção foi realizada em diferentes sequências didáticas após as atividades de produção textual. Para fins de ilustração e análise da reescrita de trechos de textos produzidos pelos alunos, selecionamos a atividade que fez parte da sequência didática iniciada pela leitura da história escrita por Silvinha Meirelles: *Se assim é, assim será?* a qual foi descrita na análise do “ditado de palavras”.

Após os estudantes realizarem as produções textuais, a professora leu os textos, observou os erros mais frequentes e selecionou trechos de algumas produções para que servissem como uma amostra das dificuldades ortográficas mais pertinentes.

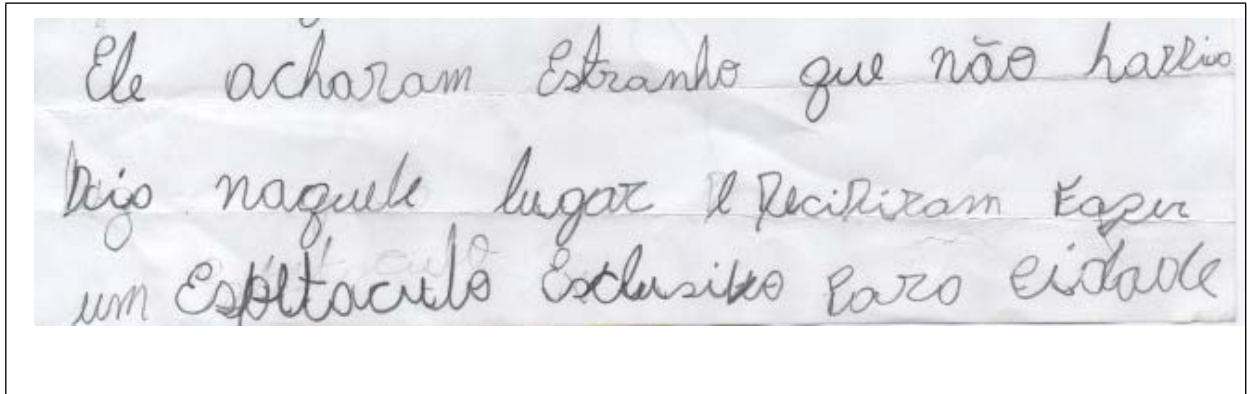
A proposta pedagógica foi realizada em três etapas. Na primeira, a professora escreveu os trechos que foram selecionados anteriormente e solicitou aos alunos que, individualmente, identificassem os erros ortográficos e reescrevessem os fragmentos corrigindo a grafia das palavras que apresentassem erros.

Figura 15



Exemplo 1 de trecho retirado de uma produção escrita por um aluno

Figura 16



Exemplo 2 de trecho retirado de uma produção escrita por um aluno

Na etapa seguinte, a docente pediu aos estudantes que formassem duplas e comparassem as suas respostas. Cada criança teve que explicar para sua dupla as palavras que modificou e o motivo da modificação. A última etapa foi a correção realizada pela professora coletivamente, na qual os estudantes tiveram que indicar os erros encontrados e explicar as reflexões que tinham feito em dupla.

Quando os alunos refletiram sobre a grafia do nome da cidade fictícia da história *Se assim é, assim será?* Santantônio da Lamparina, a professora destacou o seguimento das regras ortográficas na palavra inventada pela autora do texto “Santantônio”. Apesar de ser uma palavra inventada, causaria estranheza para o leitor se tivesse sido escrita de outra forma, como “Çantantônio” ou “Samtamtônio”. A estranheza seria gerada tanto pelo não seguimento das regras ortográficas, como pelo rompimento com a grafia das duas palavras que deram origem à formação do nome da cidade (santo e Antônio). A docente também chamou a atenção dos estudantes para a supressão da letra O na união das palavras e os fez pensar sobre o motivo que ocasionou essa perda, o qual, provavelmente, está relacionado com a pronúncia das duas palavras. A necessidade do emprego da letra maiúscula por ser um nome próprio e a acentuação da penúltima sílaba também foram destacadas durante a reflexão.

As discussões realizadas pelos alunos a respeito da grafia das outras palavras tiveram como foco o emprego da letra maiúscula, o uso de M e N pós-vocálico, acentuação e relações irregulares, como ocorre em “exclusivo”, em que o som /s/ representado pela letra X concorre com a possibilidade de notação com a letra S. Dessa forma, a proposta de intervenção realizada nessa sequência didática trabalhou com as habilidades metalinguísticas relacionadas às

consciências fonológica e morfológica.

Quando aplicamos outras vezes a atividade de “reescrita de trechos de produções textuais”, notamos que indicar a quantidade de erros ortográficos existentes em cada trecho da atividade facilita a realização do exercício para o aprendiz, pois, quando não indicamos, as crianças apresentaram dúvidas sobre a grafia de mais palavras, inclusive daquelas que estavam escritas corretamente. Desse modo, observamos que os estudantes tendem a procurar mais erros do que existem, modificando a escrita de palavras que apresentavam a grafia certa.

Consideramos que esta proposta de intervenção obteve resultados positivos, pois pudemos observar que mais de 60% da turma consertou os erros ortográficos trabalhados na atividade quando realizou a reescrita dos textos.

#### 6.4 Revisão e reescrita de textos

Esta estratégia de intervenção foi utilizada dentro de uma sequência didática que se iniciou com a leitura do quadro *Indo e voltando do passeio*, de Norman Rockwell (1947).

Figura 17



Fonte: <https://www.aseschool.org/page/rockwell-inspires-all-saints->

Em grupos, os alunos leram o quadro e elaboraram hipóteses sobre as pessoas retratadas a partir dos elementos presentes na pintura (os objetos em

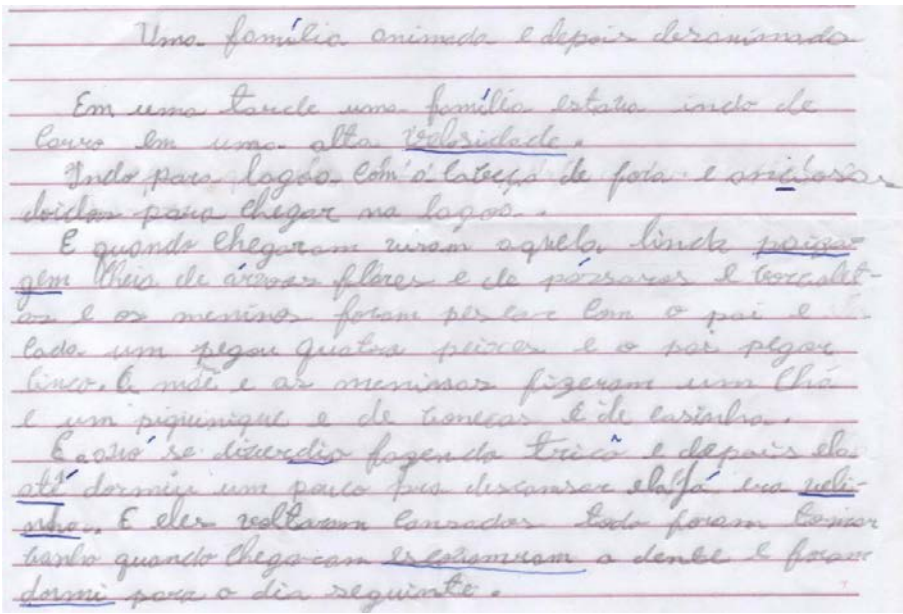
torno do carro, a paisagem, os diferentes tons de cores, as expressões faciais e corporais). Os estudantes chegaram à conclusão de que o quadro retratava os momentos de ida e volta de uma família que passou o dia em uma praia ou em um lago.

Após a análise realizada pelos grupos, propôs-se que os alunos imaginassem como havia sido o dia da família no lago ou na praia e que escrevessem uma pequena história contando sobre esse dia.

Na etapa seguinte à produção, os estudantes foram chamados individualmente para relerem o texto que haviam escrito juntamente com a professora.

Abaixo se encontra o texto de um dos alunos que participaram dessa atividade.

Figura 18



Uma **família** animada e depois desanimada

Em uma tarde uma **família** estava indo de carro em uma alta **velocidade**. Indo para lagoa com a cabeça de fora **anciosos** doidos para chegar na lagoa. E quando chegaram viram aquela linda **paisagem** cheia de **arvores** flores e **passaros** e borboletas e os meninos foram pescar com o pai e cada um pegou quatro peixes e o pai pegou cinco. A mãe e as meninas fizeram um chá e um piquenique e de bonecas e de casinha.

E a **avo** se **diverdiu** fazendo **trico** e depois ela **ate** dormiu um pouco para descansar ela já era **velinha**. E eles voltaram cansados todos foram tomar banho quando chegaram **escovamram** o dente e foram **dormi** para dia seguinte.

Exemplo 1 de texto de aluno utilizado na atividade de revisão e reescrita

Para realizar a intervenção, a professora observou quais aspectos relacionados à ortografia da língua o aluno ainda precisava internalizar. Nas palavras “família”, “árvores”, “passaros”, “avo”, “trico” e “ate”, há a ausência de acentuação, o que revela a falta de domínio das regras ortográficas. Como esse conteúdo não havia sido trabalhado com a turma, não se pôde cobrar do aluno esse conhecimento. No entanto, é interessante notar que as palavras “chá” e “já” estão acentuadas. Provavelmente, o estudante havia memorizado a grafia correta dessas palavras. Desse modo, quando ainda não há o domínio das regras ortográficas, a memorização das palavras frequentes no universo vocabular do aprendiz pode ser utilizada como um recurso facilitador.

Apesar de o estudante, naquele momento, não ter conhecimento sobre todas as regras de acentuação da Língua Portuguesa, ele já dominava o conceito de sílaba tônica e já havia trabalhado, em outro momento, a regra de acentuação que determina que toda proparoxítona é acentuada. Dessa forma, a professora utilizou os conhecimentos já construídos pelo aluno como ponto de partida para sinalizar o erro ortográfico das palavras que devem ser acentuadas.

Durante a revisão do texto, a docente chamou atenção para a ausência de acentuação nesse grupo de palavras. No entanto, em vez de simplesmente dizer em que parte da palavra se deveria colocar o acento, a professora retomou o conceito de sílaba tônica e a regra de acentuação já conhecida pelo aluno para levá-lo a refletir sobre o funcionamento desse aspecto da ortografia da língua. Desse modo, o estudante percebeu qual sílaba que deve receber o acento em cada uma das palavras.

No caso de “velosidade” e “paizagem”, o erro ortográfico ocorre por causa da concorrência entre letras que podem produzir o mesmo som. Em “velosidade”, o contexto em que o S aparece na palavra (entre vogais) não corresponde ao som igual ao C antes de I, pois, quando aparece entre vogais, o S tem som de /z/. Nessa palavra, a concorrência existente é entre C e o dígrafo SS, os quais notam o som de /s/ nesse contexto. Nesse caso, não há uma regra a qual o aprendiz pudesse recorrer para ajudá-lo a decidir, pois se trata de uma irregularidade da língua motivada por razões etimológicas. Novamente, destacamos a memorização como um recurso facilitador, pois, nessa situação, a alternativa seria a consulta ao dicionário.

Apesar de termos destacado que em “velocidade” a concorrência na

notação do som ocorre entre a letra C e o dígrafo SS, o aluno não escreveu nenhuma dessas possibilidades. A escolha foi pela letra S, o que revela que além de ter que lidar com o aspecto irregular desse contexto, a criança também teve que lidar com a regra que determina o emprego de S e SS.

Quando a palavra “velocidade” foi sinalizada para o aluno, a professora solicitou que ele lesse a palavra em voz alta. Ao fazer a leitura, o estudante pronunciou a palavra corretamente. Então, a professora chamou atenção para o S entre vogais e perguntou qual era o som que essa letra fazia quando estava nesse contexto. A criança respondeu que fazia som de Z. A partir dessa resposta, a docente levou o aluno a refletir sobre as possibilidades de grafia da palavra e a procurar no dicionário essas possíveis formas de escrita. O mesmo processo foi utilizado para corrigir a escrita da palavra “paisagem”.

A linha de raciocínio desenvolvida durante essa abordagem fez com que o aluno lidasse com os conhecimentos das regras ortográficas da língua de forma explícita. A abordagem buscou fornecer recursos que desenvolvessem a autonomia para solucionar questões ortográficas similares em outras situações.

Em relação a “diverdiu”, “escovamram” e “dormi”, o aluno percebeu os erros ortográficos assim que releu as palavras e as corrigiu sem necessidade de intervenção da professora.

Embora a criança tenha notado sozinha quais foram os erros, é importante refletir sobre o que pode tê-los motivado.

Na palavra “diverdiu”, houve a troca da consoante surda /t/ pela sonora /d/. Esse tipo de erro ortográfico está relacionado à habilidade metalinguística de consciência fonológica. Como outros alunos também cometeram esse tipo de erro em suas produções, posteriormente, a professora realizou atividades que trabalharam a consciência fonológica.

Na palavra “dormi”, há ausência da letra R, presente ao final dos verbos que estão no infinitivo. O aluno pode ter cometido esse erro porque no dialeto carioca, geralmente, não há pronúncia do R final dos verbos no infinitivo. Entretanto, no texto produzido pelo aluno, todos os outros verbos no infinitivo foram escritos de forma correta (“chegar”, “pescar”, “descansar” e “tomar”). Dessa forma, em um nível implícito, o estudante conhece a estrutura morfológica dos verbos no infinitivo. Assim, no caso desse aluno especificamente, o erro pode ter sido motivado mais por desatenção do que por desconhecimento. Contudo, este tipo de erro foi



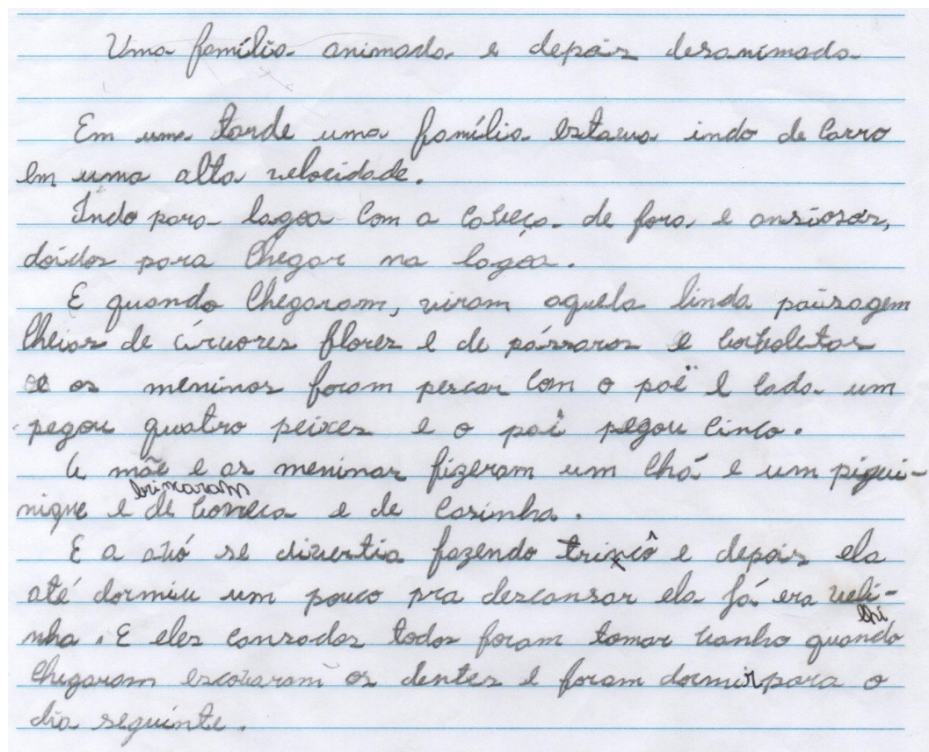
percebido como frequente nas produções escritas da turma. Para ajudar os alunos a superarem essa dificuldade ortográfica, em outro momento, a docente desenvolveu atividades que trabalhavam a consciência sintática e morfológica.

No caso de “velinha”, o erro ortográfico transformou a palavra que o aluno tinha intenção de escrever em outra. Dessa forma, a professora chamou a atenção do estudante para o significado da palavra que ele havia escrito, o que o fez notar a ausência do H. Ainda durante a revisão, a docente ressaltou a importância de lermos o significado da palavra encontrada no dicionário, pois, se somente conferirmos a grafia, podemos escrever uma palavra ortograficamente correta, mas que denota um significado diferente do que queremos passar.

Após todas essas considerações, a professora solicitou que o aluno reescrevesse o texto fazendo as correções discutidas na revisão.

Na reescrita, observamos que o aluno se confundiu na correção da palavra “tricô”, adicionando a letra N em vez do acento circunflexo. O estudante também se esqueceu de corrigir as palavras “velinha” e “dormi”. Como essas duas palavras eram umas das últimas a serem corrigidas, acreditamos que o cansaço possa ter influenciado o esquecimento da correção.

Figura 19



Versão reescrita do texto do exemplo 1

Durante o ano letivo, o processo de revisão e reescrita tornou-se parte essencial do próprio processo de produção textual. Com o intuito de fazer os alunos desenvolverem a capacidade de autoavaliação, em outra sequência didática, a professora propôs que os próprios estudantes relessem e avaliassem seus textos para somente depois levar as dúvidas à docente.

A sequência didática da qual esse outro modelo de intervenção fez parte foi iniciada pela leitura do livro *A árvore de Beto*, de Ruth Rocha. O livro conta a história de um menino chamado Beto que sonhava em ter uma árvore de Natal. Como a família do menino não tinha dinheiro para comprar, ele resolve plantar uma árvore com a intenção de cortá-la e levá-la para casa quando ela crescesse. No entanto, Beto não tem coragem de cortar a árvore, pois isso significaria matá-la. Contudo, os amigos do menino o ajudam a realizar o sonho dele fazendo uma festa de natal no terreno em que Beto plantou a árvore.

Após a leitura do livro, os alunos realizaram atividades que trabalharam a estrutura da narrativa (conflito gerador, clímax,...) e atividades que levaram a turma a discutir temas abordados na história, como relações de amizade, solidariedade, meio ambiente.

Ao final da sequência didática, os alunos escreveram uma produção de texto a partir da seguinte proposta: “Escreva uma história em que Beto vive uma aventura inesquecível: ele viaja no tempo, indo para o futuro.”.

Para realizar a revisão da produção textual, a professora devolveu os textos produzidos pelos alunos uma semana depois de a atividade ter sido realizada. A docente orientou que os alunos deveriam circular todas as palavras que não tivessem certeza sobre a ortografia.

No texto a seguir, que utilizamos como exemplo, podemos observar que o aluno circulou tanto palavras que continham erros ortográficos quanto palavras que apresentavam a grafia correta. Cada palavra sinalizada pela criança foi discutida individualmente com a professora.

Figura 20

Avaliação de Língua Portuguesa

Depois do festa de natal Beto e sua família foram para casa dormir quando Beto acordou depois de um sonho Beto queria fazer uma máquina do tempo.

Beto falou para os seus amigos e eles tentaram ajudar eles foram para o futuro velho e prepararam coisas, peças de metal, laranças, máquina de lavar e tudo mais eles passaram dias montando e arrumando as coisas.

Quando acabaram foram ligar a máquina e quando a porta da máquina abriu eles foram para o futuro Beto falou:

- Vamos ficar todos juntos para não nos perder.

Eles viram os relógios e viram que as pessoas do futuro eram o mundo era mais bonito e mais cheio de vida Beto viu de perto mais velho e quando aconteceu Beto e seus amigos viram para o presente e quando chegou em casa Beto contou para

Avaliação de Língua Portuguesa

tudo mundo mais ninguém acreditou nele mais quando Beto e seus amigos ficaram entediados eles foram para o futuro e ficaram com os seus amigos todos juntos que parece que o tempo é real.

Exemplo 2 de texto de aluno utilizado na atividade de revisão e reescrita

Na palavra “forão”, o estudante disse que não sabia se o correto era “forão” ou “foram”. A docente explicou sobre a conjugação verbal da 3ª pessoa do plural nos tempos *pretérito do perfeito* e *futuro do presente* e chamou atenção para os verbos que estavam escritos de acordo com a conjugação do *futuro do presente*, mas que no texto expressavam sentido de passado (“toparão”, “pegarão”, “passarão”, “acabarão”, “virão” e “voltarão”). A professora também falou sobre a irregularidade do verbo “ir” e sobre a conjugação desse verbo nos dois tempos verbais explicados, o que fez com o aluno concluísse que a forma “forão” não existe na Língua Portuguesa. Por desconhecer a questão morfológica da formação verbal, o aluno duvidou da grafia da palavra. Todos os outros verbos destacados pela professora existem na nossa língua e, provavelmente, já faziam parte da memória lexical da criança.

Esse tipo de erro ortográfico está relacionado às habilidades metalinguísticas sintático-morfológicas, ou seja, a superação dessa dificuldade está associada a conhecimentos gramaticais não intuitivos que precisaram ser trabalhados em outros momentos na sala de aula.

A palavra “acordou” foi escrita corretamente pelo aluno. Antes de dizer que a ortografia estava certa, a professora perguntou ao aluno qual era a dúvida relacionada a essa palavra. Ele respondeu que não sabia se o certo era “acordou”, “acordol” ou “acordo”. Essa dúvida também foi a que levou o aluno a circular os verbos “falo”, “tranco”, “acredito”. A dificuldade ortográfica enfrentada pelo aprendiz na escrita dessas palavras é semelhante a da palavra “forão”. Desse modo, o conhecimento sobre conjugação verbal e suas regularidades ortográficas está relacionado à superação desse tipo de erro ortográfico. Por essa razão, a docente retomou novamente a conjugação de verbos no *pretérito perfeito*, enfatizando a 3ª pessoa do singular. Dessa forma a criança pôde perceber que há uma razão para essas palavras terminarem em U.

No caso de “fazer”, “peças”, “cheio”, “mesmo” e “presente”, apesar de todas as palavras apresentarem a grafia correta, o aluno teve dúvidas por causa das relações irregulares. Isto é, todas essas palavras contêm sons que podem ser representados graficamente por mais de uma letra e que, diferentemente dos exemplos anteriores, não podemos recorrer a uma regra para saber a letra correta. Esse caso é mais um exemplo de como a memorização é um recurso importante para a ortografia de palavras que apresentam relações irregulares, pois

demandaria tempo procurar a grafia certa de cada uma dessas palavras no dicionário durante a produção do texto.

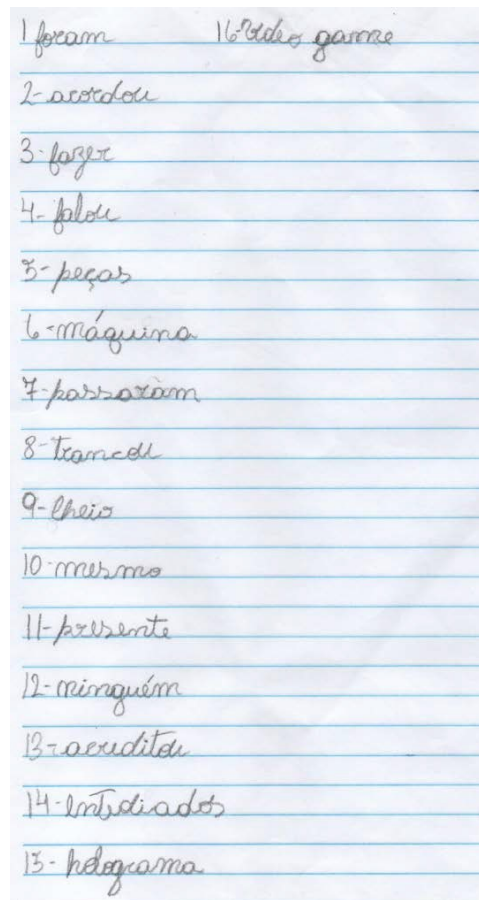
As palavras “maquina”, “ningei” e “geime” geraram dúvida em relação à representação dos dígrafos. Nesses casos, o aluno não soube expressar sozinho outras possibilidades de escrita. Na primeira palavra, a professora confirmou que a sílaba “qui” estava correta e chamou atenção para a ausência de acento na primeira sílaba. Na segunda palavra, lembrou a diferença entre “ge” e “gue” e fez o aluno perceber o som nasal existente na sílaba isolando a vogal nasal da consoante. A partir dessa percepção, a professora questionou o aluno sobre as possibilidades de representação do som nasal na Língua Portuguesa, o que, por fim, levou à construção da sílaba “guém”. Na terceira, a docente disse qual era a grafia correta e explicou que a palavra era estrangeira e que, por isso, não seguia as regras de escrita da nossa língua. Em relação a essa última palavra, o aluno também teve dúvidas se deveria juntá-la com a palavra “vídeo” ou não, a professora explicou que poderia ser junto (videogame) ou separado (vídeo game).

Na palavra “intediado”, o estudante teve dúvidas sobre a separação da sílaba “do” do restante da palavra, mas não soube explicar o motivo pelo qual achou que podia ser separado. A docente explicou que todas as sílabas ficavam juntas e que a palavra não começava com a vogal I, mas com a vogal E.

Por fim, no caso “robos sogão”, o aluno corrigiu sozinho “sogão” sem explicitar dúvidas em relação à palavra, perguntou se “robôs” estava certo e como se escrevia a palavra “holograma”.

Durante a revisão, o estudante construiu uma lista com a forma certa das palavras circuladas, que serviu como apoio para a reescrita.

Figura 21



Lista de palavras revisadas do texto do exemplo 2

A prática pedagógica de revisão e reescrita ajudou a professora a ter acesso ao que os estudantes já haviam internalizado sobre as regras ortográficas e quais aspectos das habilidades metalinguísticas poderiam ser trabalhados. Por exemplo, viu-se que o reconhecimento da classe gramatical à qual a palavra pertence poderia contribuir também no conhecimento ortográfico. Observamos que as crianças já sabiam que o som de /u/ pode ser representado na escrita por U, O ou L. Entretanto percebemos que elas não percebem intuitivamente as regularidades referentes ao emprego de cada uma dessas letras. Desse modo, o desenvolvimento da consciência morfológica e sintática torna o aprendizado dessas regularidades mais fácil para o aluno.

Essa proposta de intervenção considera as diferentes naturezas dos erros ortográficos e fornece os recursos necessários para o estudante refletir sobre as questões ortográficas da língua. Percebemos que o trabalho com a metalinguagem contribuiu positivamente na autonomia dos alunos como usuários

da língua escrita, pois as linhas de raciocínio, inicialmente desenvolvidas nesta proposta de intervenção, foram utilizadas pelos alunos de forma espontânea (sem intervenção da professora) para lidar com dificuldades ortográficas em outras situações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, pudemos observar o efeito de práticas pedagógicas que tiveram como objetivo a internalização da ortografia da Língua Portuguesa. Essas observações nos permitiram confirmar as nossas hipóteses iniciais: (I) a reflexão sobre as dificuldades ortográficas reduz os erros na modalidade escrita dos alunos; (II) a metalinguagem no trabalho com a ortografia amplia a possibilidade de domínio da ortografia.

As propostas didáticas aplicadas na turma tiveram como ponto em comum a reflexão sobre aspectos concernentes à grafia de palavras da Língua Portuguesa. Desse modo, os alunos analisaram relações grafema/fonema, contextos gráficos, contrastes sonoros, sílabas tônicas e aspectos sintático-morfológicos. Assim, na perspectiva de ensino e aprendizagem que adotamos, aprendizagem explícita, além de a língua ser um instrumento de comunicação, ela também é concebida como um objeto de estudo e reflexão.

Todos esses aspectos analisados estão relacionados às especificidades de cada dificuldade ortográfica. As relações regulares (diretas, contextuais, morfológico-gramaticais) e irregulares direcionaram o nosso olhar para as diferentes motivações que os erros ortográficos cometidos pelos estudantes podem ter. Um aluno que compreende as regras de uso de R e RR não necessariamente escreve a letra R ao final dos verbos no infinitivo. Essas duas situações têm princípios gerativos diferentes. As peculiaridades relacionadas às normas do emprego da letra e do dígrafo correspondem ao contexto gráfico e às diferenças sonoras. As habilidades de percepção e análise dessas especificidades estão relacionadas à consciência fonológica, já a presença do R final dos verbos no infinitivo justifica-se por razões sintático-morfológicas. Assim, a compreensão desse emprego está relacionada às habilidades referentes às consciências sintático-morfológicas. Portanto, o aprendizado dessas duas questões ortográficas devem seguir caminhos de reflexão diferentes.

Quando buscamos compreender as motivações dos erros ortográficos, fixamo-nos no ponto de vista da criança durante o processo de aprendizado. O entendimento sobre as hipóteses que os alunos tinham sobre o funcionamento da ortografia da Língua Portuguesa nos ajudou a desenvolver linhas de raciocínio



que levaram os estudantes a questionar suas próprias hipóteses.

O acesso a essas hipóteses se deu por meio das práticas pedagógicas aplicadas, nas quais os alunos foram estimulados a pensar e verbalizar sobre os motivos que os levaram a escrever certa palavra de determinada forma. A cada atividade realizada fizemos observações que serviram de embasamento para o desenvolvimento de outras estratégias.

Abordar a aprendizagem explícita contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua, aprimorando, assim, as habilidades metalinguísticas (fonológica, sintática, morfológica).

Durante as reflexões sobre a ortografia da língua materna, pudemos observar que a utilização de termos metalinguísticos relacionados a essas habilidades facilitou a compreensão dos estudantes e até mesmo o próprio processo de reflexão sobre a língua. A utilização dessa terminologia metalinguística ajuda a organizar o discurso sobre a compreensão do funcionamento das estruturas linguísticas, como a ortografia.

Como a ortografia se relaciona com diferentes dimensões da língua, uma maior compreensão pode refletir um maior domínio de aspectos ortográficos relacionados a elas. Percebemos, por exemplo, que o conhecimento sobre as diferentes classes gramaticais, como o verbo, auxilia a compreensão das relações regulares morfológico-gramaticais.

Os registros escritos dos alunos participantes da pesquisa revelam que esses conhecimentos não são intuitivos, isto é, para a maior parte das crianças que fizeram parte do estudo esses aspectos foram aprendidos por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora.

Essa constatação nos levou a discordar da afirmação do pesquisador Artur Gomes de Moraes (2000), o qual argumenta que os aprendizes têm um conhecimento intuitivo dos princípios gerativos subjacentes às relações regulares morfológico-gramaticais. Em nosso estudo, notamos que a maior parte das crianças não consegue atingir sozinha o nível de abstração necessário para a percepção dessas relações.

Os resultados da pesquisa foram observados nas produções escritas durante o ano letivo. Ao final do ano, realizamos um novo levantamento de incidência de erros e comparamos os últimos textos produzidos pelos alunos com aqueles que haviam sido produzidos no início do ano.

Notamos evolução do domínio ortográfico da Língua Portuguesa referente às relações irregulares e às relações regulares contextuais e morfológico-gramaticais. No último bimestre, o grupo de alunos que apresentava dificuldade na escrita de palavras que têm relações irregulares reduziu de 81% para 37% dos alunos. As crianças que evoluíram nesse aspecto ainda demonstraram dúvidas na escrita de palavras mais raras no universo vocabular dos alunos, mas não mais nas palavras comuns.

Já o grupo que no início do ano não dominava as regras de ortografia referentes às relações que envolviam regularidade contextual e regularidade morfológico-gramatical diminuiu de 56% para 25% da turma. Os estudantes que evoluíram nesse aspecto conseguiram explicitar as regularidades contextuais e reconhecer especificidades ortográficas relacionadas a categorias gramaticais. Entretanto, também notamos evolução nos 25% que ainda apresentaram dificuldade nessas relações ao final do ano, o maior desafio para esse grupo foram as relações morfológico-gramaticais, pois, apesar de esses alunos ainda não conseguirem explicitar verbalmente os princípios gerativos subjacentes às regularidades contextuais, houve um aumento no número de acertos na escrita de palavras que apresentavam essa relação.

O grupo de 15% que confundia a grafia de palavras que contêm relações regulares diretas se manteve até o final do ano. Supomos que a não superação dessa dificuldade tenha relação com o fato de não termos aplicado práticas que contemplassem as características específicas desses erros ortográficos: a troca de consoantes surdas por sonoras. Apesar disso, conseguimos perceber uma evolução nesse grupo de alunos, pois, no início do ano, eles não tinham consciência de que a forma que eles haviam grafado estava errada. Contudo, ao final do ano, ao sinalizarmos que a escrita de determinada palavra estava incorreta, eles se autocorrigiam sem intervenção; ou, ainda, conseguiam identificar sozinhos algumas palavras que haviam escrito de forma errada na atividade de revisão e reescrita.

Desse modo, observamos uma linha ascendente de desenvolvimento do domínio ortográfico após a aplicação das práticas pedagógicas. O resultado obtido no estudo demonstra os efeitos positivos de estratégias de intervenção que consideram a aprendizagem explícita, as habilidades metalinguísticas e o ponto de vista do aprendiz durante o processo de internalização das regras ortográficas de

nossa língua materna.

Apesar de nem todos os alunos terem superado as dificuldades ortográficas, notamos que os estudantes se tornaram críticos do próprio texto, desenvolvendo, dessa forma, a autonomia como escritores. A continuação da aprendizagem da ortografia durante os anos letivos seguintes contribuirá para torná-los participantes das diferentes práticas sociais que envolvem a escrita, colaborando, assim, para que possam exercer plenamente a sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos. Apresentação. *In: HENRIQUES, Claudio Cezar. Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica.* 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal.* 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. *In: MALUF, Maria Regina (org.). Metalinguagem e aquisição da língua escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARA Jr.; Joaquim. *Estrutura da língua portuguesa.* 46 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo.* 5 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização.* 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. Consciência fonológica é pré-requisito para escrever?. *In: Nova escola.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B0cyJgzkB6w>. Acesso em: 24 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURNARI, Eva. *Abaixo das canelas.* São Paulo: Editora Moderna, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.* 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner et al. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? *Psicologia USP*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 201-212, aug. 2014. ISSN 1678-5177. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/85482>. Acesso em: 30 mar. 2018.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica.* 4. ed. Campus. Rio de Janeiro, 2014.

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

- MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. *In:* MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Recife: MEC; UFPE/CEEL; Autêntica, 2007.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- MEIRELLES, Silvinha. *Se assim é, assim será?* Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7276/se-assim-e-assim-sera>. Acesso em: 29 ago 2018.
- MORAIS, Artur. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- MORAIS, Artur. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In:* MORAIS, Artur (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 7–19.
- MONTEIRO, Ana. “Sebra-ssono-pessado-assado” O uso do “S” sob a ótica de quem aprende. *In:* MORAIS, Artur (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 43-60.
- PAIVA, Dulce de Faria. Século XV e meados do século XVI. *In:* SPINA, Segismundo (org.). *História da língua portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- OLIVEIRA, Helênio. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. *In:* HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia (org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2004. p.183-193.
- PORTAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. *História da ortografia do Português*. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=acordo-historia>. Acesso em: 24 ago 2018.
- PINTO, Rolando Morel. Século XVIII. *In:* SPINA, Segismundo (org.). *História da língua portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2008.
- REGO, Lucia; BUARQUE, Lair. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem das regras ortográficas. *In:* MORAIS, Artur (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 21–42.
- REGO, Lúcia Lins Browne. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 79-87, abr. 1993 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X19930001000&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X19930001000&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 jun. 2018.

ROBERTO, Mikaela. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In: Letramento um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 61-124.

SPINA, Segismundo. *História da língua portuguesa*. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (org.). *Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

THAMOS, Márcio. *O umbigo do rei*. São Paulo: Editora Escrituras, 2005.

TOLCHINSKY, Liliana. Aprender sons ou escrever palavras? *In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (org.). Além da alfabetização*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Maura. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n.2, p.109-105, ago./dez. 2010.