

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado Profissional em Educação

BETÂNIA RONDAN VIEIRA

**ENSINAR E APRENDER ORTOGRAFIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA ESCOLA DE JAGUARÃO/RS**

Jaguarão
2022

BETÂNIA RONDAN VIEIRA

**ENSINAR E APRENDER ORTOGRAFIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA ESCOLA DE JAGUARÃO/RS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, como requisito para obtenção de título em Mestra em Educação.

Orientador: Patrícia dos Santos Moura

**Jaguarão
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

VV658ee Vieira, Betânia Ronda

Ensinar e Aprender Ortografia no 3º ano do Ensino
Fundamental em uma escola de Jaguarão/RS / Betânia
Ronda Vieira.

126 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2020.

"Orientação: Patrícia dos Santos Moura".

1. Ortografia. 2. Ortografização. 3. Alfabetização.
I. Título.

BETÂNIA RONDAN VIEIRA

**ENSINAR E APRENDER ORTOGRAFIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM UMA ESCOLA DE JAGUARÃO/RS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre em Educação.

Defendido e aprovado em: 13 de dezembro de 2022.

Banca examinadora:

Profª Drª Patrícia dos Santos Moura
Orientador
UNIPAMPA

Prof. Dr. Bento Selau
UNIPAMPA

Profª Drª Zoraia Aguiar Bittencourt
UFFS



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/01/2023, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/01/2023, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1038052** e o código CRC **F117E41C**.

À querida vó Vânia, que sonhou em ser professora alfabetizadora. À inesquecível tia Narinha, que abrilhanta o céu.

AGRADECIMENTO

Para quem via de fora, aos 15 anos meu destino estava traçado: um futuro triste e de abdições. O medo era de que a história de minha forte mãe fosse repetida. Vi em seus olhos a frustração, angústia, medo e, até mesmo, erros. Dela, naquela ocasião, recebi palavras duras. Do meu fiel pai recebi silêncio por longos dois dias. Depois, as amorosas palavras: “não precisa ter vergonha”, “tu não vai deixar de fazer nada do que tu sonhas”, “isso não atrasará teus objetivos”, “porque nós estaremos aqui”, “eu estarei aqui”. Eu desabei. Achei que nunca mais me sentiria tão amada. Mas fui. Assim que meu lindo filho nasceu.

Todas as decisões tomadas a partir de então foram pautadas em ti, meu amado filho. Aprendi este amor incondicional com meus pais e tento, diariamente, ser minha melhor versão para ti e por ti. O alicerce da nossa família foi construído há 10 anos quando, apesar de todos os pesares, teus queridos avós me deram suporte e amor para assumir minhas responsabilidades e seguir em frente.

Agradeço a Deus por ter me mostrado o caminho e ter revelado ao longo dele que não me abandonaria. Agradeço a Ti, por me provar que sou capaz e que o único fator limitador da minha felicidade sou eu. Agradeço por ter apontado que o desenvolvimento da minha espiritualidade e fé são fontes inesgotáveis de força.

Agradeço a minha amada família, que nunca hesitou em me ajudar a alcançar os objetivos que tracei. Agradeço o amor, afeto, incentivo e compreensão. Obrigada, principalmente, por não me abandonarem ao longo do árduo caminho.

Agradeço a minha querida orientadora, que me acompanha desde a graduação e me fez enxergar meu potencial acadêmico desde então. Agradeço aos meus queridos amigos e amigas, que compreenderam o árduo trabalho de ser pesquisadora e me cobriram de amor e compreensão durante o percurso percorrido no mestrado. Agradeço aos meus queridos colegas de curso e profissão, que ouviram pacientemente minhas lamúrias ao longo destes dois anos.

Por fim reconheço, aceito e reforço meu arquétipo feminino. Ártemis, desde que convivo contigo em harmonia, sou uma mulher mais segura e forte.

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam há uma criança que pensa.”

Emilia Ferreiro

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado da pesquisa que propôs práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem da ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal delimitado pela pesquisa consistiu em analisar as aprendizagens sobre ortografia de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, promovidas por meio de práticas pedagógicas que estimulam a reflexão e a compreensão sobre as regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa. Os pressupostos teóricos da pesquisa são baseados nas atuais concepções de alfabetização no Brasil, as quais pautam a aprendizagem da ortografia através de práticas reflexivas (MORAIS, 1998) para o desenvolvimento da consciência metalinguística (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007; SOARES, 2020b). A metodologia adotada para a pesquisa é a de intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012) com análise qualitativa de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). As ações interventivas foram realizadas a partir de inserções em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio. Foram realizadas propostas pedagógicas que estimulam as reflexões sobre as regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: o questionário respondido pela professora titular da turma, os planejamentos da professora titular, os registros escritos dos aprendizes e as gravações dos encontros. O tratamento dos dados coletados na pesquisa foi feito a partir da análise textual discursiva (MORAES, 2003). Com a análise foi possível identificar a hipótese de escrita dos aprendizes, assim como as compreensões de cada um sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Além disso, foi possível constatar a construção de algumas aprendizagens sobre as regularidades contextuais construídas a partir do desenvolvimento da consciência metalinguística.

Palavras-Chave: Ortografia. Ortografização. Alfabetização.

ABSTRACT

This Critical-Reflective Report is the result of research that proposed pedagogical practices that stimulate spelling learning in the 3rd year of Elementary School. The main objective delimited by the research was to analyze the learning about spelling of students of the 3rd year of Elementary School, promoted through pedagogical practices that stimulate reflection and understanding about regularities and irregularities of Portuguese words. Research theoretical assumptions are based on current conceptions of literacy in Brazil, which guide orthography learning through reflective practices (MORAIS, 1998) for the development of metalinguistic awareness (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007; SOARES, 2020b). The methodology adopted for the research is a pedagogical intervention (DAMIANI, 2012) with qualitative data analysis (LÜDKE and ANDRÉ, 1986). The intervention actions were carried out from insertions in a 3rd year class of Elementary School in General Antônio de Sampaio Municipal Elementary School. Pedagogical proposals were made that stimulate reflections about regularities and irregularities of Portuguese words. For data collection, the following instruments were used: the questionnaire answered by the holder teacher of the class, the teacher's plans, the written records of the apprentices and the recordings of the encounters. The treatment of the data collected in the research was done from the discursive textual analysis (MORAES, 2003). With the analysis it was possible to identify the writing hypothesis of the learners as well as each one's understanding of the Alphabetic Writing System. In addition, it was possible to verify the construction of some learning about the contextual regularities built from the development of metalinguistic awareness.

Keywords: Orthography, Spelling, Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Consciência lexical a partir da segmentação de palavras	57
Figura 2 – Consciência lexical a partir da identificação de rimas	58
Figura 3 – Atividade sobre regularidades contextuais	58
Figura 4 – Consciência fonêmica a partir da escrita de palavras	59
Figura 5 – Registro da atividade sobre correspondências diretas	62
Figura 6 – Ficha de imagens utilizadas na atividade individual sobre correspondências diretas	63
Figura 7 – Atividade com imagens realizada por Miguel	64
Figura 8 – Atividade de escrita espontânea feita por Miguel	64
Figura 9 – Atividade com imagens feita por Ana	66
Figura 10 – Atividade de escrita espontânea feita por Ana	66
Figura 11 – Atividade com imagens feita por João	68
Figura 12 – Atividade de escrita espontânea feita por João	69
Figura 13 – Atividade com imagens feita por Leonardo.....	69
Figura 14 – Atividade de escrita espontânea feita por Leonardo.....	70
Figura 15 – Registro da atividade sobre regularidades contextuais no caderno de Paulo.....	75
Figura 16 – Registro da atividade sobre regularidades contextuais no caderno de João.....	79
Figura 17 – Escrita autônoma feita por Paulo no caderno.....	81
Figura 18 – Escrita autônoma feita por Miguel no caderno	82
Figura 19 – Parte 1 da ficha didática H inicial	85
Figura 20 – Parte 2 da ficha didática H inicial	86
Figura 21 – Adivinhas respondidas por Gabriela.....	86
Figura 22 – Adivinhas respondidas por Paulo	87
Figura 23 – Adivinhas respondidas por Miguel.....	88
Figura 24 – Atividade de palavras derivadas respondidas por Gabriela	89
Figura 25 – Atividade de palavras derivadas respondidas por Paulo	90
Figura 26 – Atividade de palavras derivadas respondidas por Miguel	90
Figura 27 – Pesquisa de palavras com “h” inicial feita por Júlia	91
Figura 28 – Pesquisa de palavras com “h” inicial feita por Marina	92

Figura 29 – Ditado interativo de Miguel.....	95
Figura 30 – Ditado interativo de Paulo	95
Figura 31 – Ditado interativo de Gabriela	96
Figura 32 – Ditado interativo de Guilherme	97
Figura 33 – Ditado interativo de João.....	97
Figura 34 – Ditado interativo de Ana	98
Figura 35 – Ditado interativo de Pamela	98
Figura 36 – Ditado interativo de Marina	99

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Casos de irregularidades.....	27
Quadro 2 – Casos de regularidades diretas	28
Quadro 3 – Casos de regularidades contextuais.....	29
Quadro 4 – Casos de regularidades contextuais nas vogais	29
Quadro 5 – Dúvidas ortográficas relacionadas com regularidades contextuais	30
Quadro 6 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos.....	30
Quadro 7 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais em flexões verbais	30
Quadro 8 – Revisão ortográfica do 1º ao 5º ano	39
Quadro 9 – Construção do sistema de escrita alfabético do 3º ao 5º ano	40
Quadro 10 – Aprendizagens sobre correspondências regulares no 3º ano	40
Quadro 11 – Ensino das correspondências regulares no 3º ano	43
Quadro 12 – Ensino das correspondências irregulares do 3º ao 5º ano.....	44
Quadro 13 – Revisão ortográfica do 1º ao 5º ano	45
Quadro 14 – Sistematização das ações interventivas da pesquisa	49
Quadro 15 – Questionário direcionado à professora titular	55
Quadro 16 – Objetivos sobre regularidades no planejamento	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CPM - Conselho de Pais e Mestres

DOM – Documento Orientador Municipal

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO DA PESQUISA	19
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
3.1 Alfabetização no Brasil: dos métodos tradicionais à psicogênese	21
3.2 Concepção contemporânea de alfabetização: o que é alfalettrar?	24
3.3 O processo de ortografização	26
4 MARCOS LEGISLATIVOS	36
4.1 O Plano Nacional de Educação.....	36
4.2 A Base Nacional Comum Curricular	37
4.2.1 Do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) ao Documento Orientador Municipal (DOM): o ensino de ortografia para o 3º ano em Jaguarão/RS	41
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	46
5.1 Planejamento da intervenção pedagógica.....	49
5.2 Constituição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	51
6 ANÁLISE DOS DADOS	54
6.1 Apanhados do diagnóstico: uma análise sobre o ensino de ortografia	54
6.2 Heterogeneidade e suas possibilidades: o que cada um já sabe e pode aprender?	60
6.3 Ensinar ortografia: a influência das escolhas pedagógicas no processo de aprendizagem.....	71
6.4 A criança observa, pensa e constrói saberes: a utilização da consciência metalinguística nas situações de aprendizagens da ortografia.....	77
6.5 Irregularidades ortográficas: descomplicar para memorizar	83
6.6 Verificação de aprendizagens: o processo de ortografização nas crianças.....	93
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	101
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	106
APÊNDICE A – TERMO DE ESCOLA COPARTICIPANTE	106
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	107
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR	109
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	111

ANEXOS.....	113
ANEXO A – PLANEJAMENTOS DA PROFESSORA TITULAR	113

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sempre é movida pela curiosidade. Parafraseando Freire (1996): “como professor devo saber que sem a curiosidade [...] não *aprendo* nem *ensino*” (p. 95, grifos do autor). Parece-me, então, pertinente iniciar a escrita deste Relatório Crítico-Reflexivo de intervenção narrando as vivências que motivaram não só a escolha da temática, mas também o meu reconhecimento como pesquisadora.

Minha primeira experiência como professora titular foi em 2018, numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular. Em 2019 iniciei meu trabalho na rede municipal de ensino de Jaguarão/RS quando, no segundo semestre do ano, fui nomeada como professora dos anos iniciais. Estava feliz, mas apreensiva. Estava consciente que, infelizmente, há muitas disparidades, em se tratando da Educação Básica, entre o ensino público e o ensino privado. Para acentuar minha insegurança, fui direcionada para trabalhar como professora titular em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Sobre esta etapa de ensino tinha algumas noções, e todas construídas a partir de discursos recorrentes no ambiente escolar, como: “o professor do 3º ano é culpado pelas dificuldades na leitura e escrita apresentada pelos alunos nas séries posteriores”. Eu estava disposta a desconstruí-los a partir da minha prática. Porém, para minha surpresa, o desafio não era apenas lecionar no 3º ano do Ensino Fundamental, mas, sim, lecionar numa turma do 3º ano que: tinha vinte e quatro alunos, dentre os quais quatro precisavam de atendimento especializado, sem um professor ou professora auxiliar. A turma já tinha passado por três professoras diferentes ao longo do primeiro semestre e, por isso, tinha inúmeras dificuldades: desmotivação, falta de comprometimento com a escola, reprodução de racismo, machismo e outras formas de violência.

Como esperado também me deparei com a heterogeneidade nas aprendizagens dos alunos. Não foi difícil perceber que ela condicionava as especificidades da turma e vice-versa. Ao conhecer um pouco mais sobre a turma, identifiquei algumas desproporcionalidades entre as aprendizagens, como: enquanto alguns alunos estavam concluindo o processo de alfabetização, outros estavam no início deste processo. Ainda que essas problemáticas tenham sido detectadas e trabalhadas, foi um ano confuso e nebuloso. Havia algumas questões que me afligiam, e eu precisava entender: “Como há crianças que chegam ao terceiro ano

com um conhecimento superficial sobre o Sistema de Escrita Alfabética?”, “Que práticas a escola precisa realizar para superar esta problemática?”.

Lecionar concomitantemente numa escola pública e numa escola privada fez-me perceber as desproporções entre essas mantenedoras. Os alunos e alunas da escola privada, turma do 1º do Ensino Fundamental, no segundo semestre do ano estavam avançando em suas hipóteses de escrita, grande parte se encaminhando para o princípio alfabético¹. As preocupações com a escrita eram exteriorizadas pelas crianças de diversas formas: o uso de letra maiúscula no início das frases, o uso de sinais de pontuação e dúvidas sobre ortografia já começavam a surgir (“É com ‘J’ ou com ‘G’?”, “É com ‘S’ ou ‘SS’?”, “Andar tem til?”).

Já na escola pública existiam poucos alunos que se preocupavam com a escrita. Era comum que copiassem do quadro de forma descuidada: trocavam letras, excluíam acentos e sinais de pontuação. Poucos alunos tinham uma escrita espontânea satisfatória, pois não se preocupavam com a organização de ideias e coesão, por exemplo. A utilização de sinais de pontuação era praticamente nula. Nesse cenário as dúvidas ortográficas eram inexistentes. Era como se a escrita ortográfica não existisse ou não fizesse diferença. Como se eles pudessem escrever de qualquer jeito que “alguma hora” a professora iria corrigi-los.

As adversidades foram superadas dentro daquele contexto da escola pública e, talvez, não da melhor forma. Aquele ano letivo terminou e os questionamentos ficaram, dentre eles, o principal: “Como estimular a aprendizagem sobre ortografia?”. Ao prosseguir a leitura deste texto, o leitor conhecerá uma intervenção cujas raízes foram semeadas num solo de inseguranças, e hoje são adubadas pela curiosidade.

O planejamento da pesquisa começou a ser elaborado em 2020, quando ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação. Neste período era titular de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental na escola escolhida para intervenção. Porém, com as readequações do quadro de profissionais da escola, em 2021 fui deslocada para ser titular em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Ao escolher manter a temática e desenvolvimento iniciados no ano anterior, as intervenções da pesquisa aconteceram a partir de inserções semanais, em uma turma de 3º ano da escola onde trabalho. Durante o

¹ Nesta etapa de notação do Sistema de Escrita Alfabética a criança compreende as correspondências entre grafemas e fonemas, portanto nota que cada sílaba, na escrita, pode ser representada por uma ou mais letras.

desenvolvimento das práticas pedagógicas propostas, a professora titular da turma se manteve presente, mas sem papel ativo.

A pesquisa propõe analisar, a partir da aplicação de práticas pedagógicas, as aprendizagens sobre ortografia construídas por alunos e alunas de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, em Jaguarão/RS. A escolha deste contexto para a pesquisa é fundamentada a partir da compreensão legal desta etapa como determinante para a conclusão do processo de alfabetização.

Nesta pesquisa a ortografia é compreendida como “[...] uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (MORAIS, 1998, p. 18). As diferenças linguísticas entre os falantes de uma mesma língua são comuns. No Brasil, por exemplo, existem diferenças linguísticas nas pronúncias de diversas palavras, estas são condicionadas pela região em que o falante vive. Neste sentido, a ortografia assume o papel de “unificar a linguagem escrita”. Afinal, se cada um escrevesse como fala, a comunicação por meio da escrita seria complexa.

A ortografia, por ser uma convenção social, não é um conhecimento inato, ou seja, para a criança aprender a escrever ortograficamente precisa antes conhecer as normas ortográficas. A escola deve, portanto, criar oportunidades para a reflexão sobre as normas ortográficas, tratando-as como objeto de conhecimento, superando o caráter meramente avaliativo que, na maior parte das vezes, o ensino tradicional confere à ortografia (MORAIS, 1998).

Este texto apresenta a pesquisa cujo objetivo geral é analisar as aprendizagens sobre ortografia de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Jaguarão/RS, promovidas por meio de práticas pedagógicas que estimulam a reflexão e a compreensão sobre as regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa. Possui, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar os conhecimentos dos educandos acerca do Sistema de Escrita Alfabética;
- b) planejar e aplicar práticas pedagógicas que promovam a reflexão sobre a ortografia das palavras da Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental, pautadas a partir dos conhecimentos prévios dos educandos;
- c) compreender o processo de ortografização nas crianças.

O censo escolar, realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que a taxa de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas de Jaguarão/RS alcança 21,6 %. Em relação à distorção idade-série, a pesquisa mostra o índice de 17% no município, e chega a 23% na escola escolhida para intervenção (BRASIL, 2019). Em relação à taxa de aprovação na etapa e escola em questão, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019 aponta 77,8%.

Alguns fatores podem explicar os índices apresentados no parágrafo anterior. Um deles são as ambiguidades na compreensão sobre o processo de alfabetização, expostos por professores e professoras do ciclo de alfabetização. As dúvidas surgem principalmente quanto às aprendizagens que devem ser priorizadas a cada etapa e, também, como proporcionar a continuidade destas aprendizagens ao longo do ciclo de alfabetização.

Outro fator são os desafios enfrentados por educadores e educadoras das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Parte destes docentes se defronta com educandos que apresentam inúmeras lacunas na aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Implicitamente esta realidade parece ser fomentada pela necessidade de compreensibilidade sobre os objetivos a serem alcançados em cada etapa do ciclo de alfabetização. Este é o primeiro passo para melhorar os índices de desempenho escolar no município de Jaguarão/RS. A produção científica sobre alternativas pedagógicas na alfabetização, por sua vez, é uma necessidade e, também, uma possibilidade para potencializar as práticas pedagógicas dos docentes desta etapa.

Para superar um dos principais desafios enfrentados pelos professores e professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, as disparidades de conhecimentos sobre o SEA entre os educandos, primeiramente é preciso analisar o “problema da educação em ciclos” e significá-la como uma importante forma de inclusão e respeito à diversidade (MORAIS, 2012). Entendemos a organização da educação em ciclos como uma estratégia relevante, pois propõe o ensino adaptado às particularidades de cada aluno e aluna. O ciclo de alfabetização, por sua vez, é uma etapa organizada para garantir o pleno desenvolvimento, sem interrupções, dos conhecimentos sobre o SEA e ampliação do universo letrado dos aprendizes. Por isso é crucial que se estabeleça metas, pois estas proporcionariam a progressão no que é ensinado e aprendido ao longo destes três anos (MORAIS, 2012). O

acompanhamento pedagógico individual e o planejamento adequado ao nível do aprendizado de cada educando são ferramentas indispensáveis para o avanço no processo de alfabetização.

Por outro lado, ainda ficam inúmeros questionamentos sobre o planejamento das práticas de linguagem no 3º ano, como: “Por que ensinar ortografia?”, “Como ensinar ortografia?”. Esta pesquisa se compromete a analisar as aprendizagens sobre ortografia de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Jaguarão/RS, buscando comprovar a viabilidade da aprendizagem sobre ortografia no ciclo de alfabetização. Ainda sim, pretende fazer reflexões acerca dos resultados obtidos através da aplicação de estratégias pedagógicas para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, a temática deste estudo pode ser sintetizada no seguinte problema de pesquisa: “Quais aprendizagens sobre ortografia alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Jaguarão/RS constroem com a promoção de práticas pedagógicas que produzem a reflexão e a compreensão sobre as regularidades e as irregularidades ortográficas das palavras da Língua Portuguesa?”.

A leitura deste Relatório Crítico-Reflexivo continuará com a contextualização do campo de pesquisa no capítulo 2. O capítulo 3 pontuará os pressupostos teóricos incorporados à pesquisa. O capítulo 4 abordará os marcos legislativos da alfabetização no Brasil. O capítulo 5 pontuará os percursos metodológicos e o planejamento da intervenção pedagógica. O capítulo 6 tratará da análise dos dados da pesquisa. Por último, o capítulo 7 trará as considerações finais da investigação.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal General Antônio de Sampaio, situada no bairro Vila Branca, periferia da cidade de Jaguarão/RS. A instituição mantenedora da escola é a Secretaria Municipal de Educação e Desporto, e oferta vagas na Educação Infantil (pré-escolar) e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais).

O prédio da escola é construído em alvenaria. Possui nove salas de aula, secretaria, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, cozinha com despensa, banheiro masculino e feminino e banheiro para professores, sala de orientação e a sala de recursos. A escola possui um amplo pátio, mas sem estrutura para atividades esportivas.

A equipe diretiva é composta por uma diretora, uma vice-diretora, duas supervisoras e uma orientadora educacional. O corpo docente é formado por trinta e três professores, que atendem trezentos e cinquenta e cinco alunos. Além disso, há seis funcionários que cuidam da limpeza e manutenção do prédio e da produção da merenda escolar.

A escola atende os alunos e alunas nos turnos manhã e tarde na modalidade de ensino Educação Especial. Os alunos e alunas com diagnóstico são matriculados nas turmas regulares, mas dispõem de Atendimento Educacional Especial (AEE) em ambos os turnos. Este atendimento é realizado por um professor especializado, que propõe atividades complementares às realizadas pelo professor titular em sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola discorre os principais dados da escola, como a caracterização da comunidade escolar. No documento é enfatizado que o público atendido pela instituição possui “baixo poder aquisitivo e cultural”, que ocasionaria problemas relacionados à disciplina e à aprendizagem. O papel fundamental da escola, segundo este documento, supriria as carências das famílias.

O PPP também aborda algumas demandas da equipe diretiva, como a necessidade de ampliação da jornada de orientação escolar – atualmente ocorre em apenas um turno. Outras demandas pontuadas no documento sugerem a necessidade de sinalização nos arredores do prédio e disponibilidade de policiamento nestas áreas; a melhoria no laboratório de informática, que possui sala,

mas não máquinas em pleno funcionamento; a construção de um auditório para promoção de atividades culturais; construção de um ginásio e uma pracinha com brinquedos para promoção de atividades esportivas e recreativas; a conscientização dos membros do Conselho de Pais e Mestres (CPM), para que sejam mais ativos e participativos.

O Projeto Político Pedagógico reforça o papel da instituição escolar como um ambiente para a transformação social, através da formação sistemática e a capacitação profissional. A escola incorpora, segundo o PPP, tendências interacionistas em suas práticas pedagógicas para promoção das aprendizagens. Nesse sentido o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e objeto de conhecimento através da mediação do educador.

A divisão de turmas acontece durante o período de recesso e há mudança na oferta de vagas a cada ano letivo. Sempre há turmas dos anos iniciais nos dois turnos de funcionamento da escola. Em 2020 havia duas turmas dos anos iniciais – 4º ano e 5º ano – no período da manhã. Neste mesmo ano havia, no período da tarde, turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano.

Em 2021, na parte da manhã, permaneceram duas turmas – 4º ano e 5º ano. Já na tarde o número de turmas do 1º ano e do 4º ano não sofreram alterações. Em contraponto, houve adequações nas demais turmas: a ampliação do número de turmas de 2º ano e redução nas turmas de 3º ano, ficando apenas uma turma. Essa mudança ocasionou a realocação de professores em diferentes turmas. A escolha da titularidade de turma é feita pela equipe diretiva, não sendo explicitados ao corpo docente os critérios para escolha dos professores titulares e substitutos de cada turma.

Assim, a pesquisa foi realizada com os alunos da turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A turma possuía 25 alunos com faixa etária de 8 a 9 anos. A professora titular da turma possui formação em Licenciatura em Letras – Português e Respectivas Literaturas e foi nomeada como professora dos anos iniciais em 2019, quando começou a sua experiência como docente.

Feita a ambientação com o contexto da investigação, começaremos a exposição do planejamento da pesquisa. No próximo capítulo, portanto, abordaremos os pressupostos teóricos incorporados a este estudo.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo é feita uma revisão da literatura partindo da história da alfabetização no Brasil, para posteriormente aprofundar as concepções sobre o ensino e a aprendizagem de ortografia que norteiam este estudo. A leitura iniciará com a abordagem dos métodos tradicionais até as novas perspectivas para a alfabetização, surgidas a partir da década de 1980, com a popularização da psicogênese da linguagem escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) entre os professores e professoras brasileiras. Posteriormente, o texto explicitará a importância da aprendizagem de ortografia através de práticas reflexivas (MORAIS, 1998) para o desenvolvimento da consciência metalinguística (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007; SOARES, 2020b).

3.1 Alfabetização no Brasil: dos métodos tradicionais à psicogênese

As discussões sobre alfabetização são propostas com o objetivo de superar o problema da dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita. Ao longo das décadas diferentes ideias sobre métodos de alfabetização foram difundidas e incorporadas nas práticas pedagógicas dos professores e professoras brasileiras.

Uma característica da história da alfabetização no Brasil, referente a questão dos métodos de ensino, é a busca da superação de práticas antigas ou “tradicionais”. Este aspecto pode ser observado ao longo dos principais momentos da história dos métodos de alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2006).

Na metade do século XIX a organização do ensino era precária, existiam poucas escolas e materiais didáticos disponíveis. Nessa época os professores e professoras utilizavam o método sintético para o ensino da leitura e escrita. Essa metodologia consistia em iniciar o processo de alfabetização a partir de unidades menores (letras, sons e sílabas). No final do século XIX as primeiras cartilhas brasileiras para alfabetização foram produzidas. A “Cartilha Maternal ou Arte e Leitura”, conhecida como “método João de Deus” ou “método da palavração”, continha uma proposta diferente para o ensino da leitura e escrita, ela orientava “[...] iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la” (MORTATTI, 2006, p. 6).

A formação de professores na Escola Normal contribuiu para a produção de materiais, como artigos e cartilhas, que defendiam a utilização do método analítico para a alfabetização. Nessa metodologia o processo de alfabetização partia das unidades maiores (palavras, sentenças ou historietas), para depois propor a análise das unidades menores (palavras – no caso das sentenças e historietas, sílabas e letras). As discussões acerca dos métodos sintéticos e analíticos marcaram o início do século XX. Educadores dividiam opiniões quanto à eficácia dos métodos. Entretanto, a priorização do aprendizado do valor sonoro era comum em ambos.

A partir da década de 1920 difundiu-se a ideia da utilização de métodos mistos, que mesclavam os métodos sintéticos e analíticos. Com a divulgação de uma nova base psicológica da alfabetização, os testes ABC², a importância do método de alfabetização deixou de ser foco, dando espaço a “alfabetização sob medida”, como nos conta Mortatti (2006, p. 9):

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

Os marcos históricos, citados nos parágrafos anteriores, demonstram as comutações nas “tradições” da alfabetização brasileira. No início a alfabetização estava relacionada exclusivamente a didática (como ensinar metodicamente e o que ensinar). Posteriormente, as questões didáticas são condicionadas pela ordem psicológica do aprendiz.

A partir da década de 1980 houve a popularização da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) entre os educadores e educadoras brasileiras. A teoria foca o processo de alfabetização na aprendizagem do aluno, considerando as funções psicológicas como norteadoras deste processo. Nessa teoria, a alfabetização é concebida a partir da compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que acontece através de diversas hipóteses, que buscam responder a duas questões: “o que a escrita representa?” e “como ela cria estas representações?”.

² São oito provas que buscam classificar os alunos, quanto ao nível de maturidade, para a aprendizagem de leitura e escrita. Os “testes ABC” se popularizam com a divulgação do livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934) de M. B. Lourenço Filho. (MORTATTI, 2006)

A popularização da teoria da psicogênese da língua escrita no Brasil acarretou duas principais transformações nas concepções sobre alfabetização. A primeira está relacionada ao ensino, pois a “desmetodização” da alfabetização deu espaço à focalização na aprendizagem. Já a segunda, se refere ao rompimento da compreensão do SEA como um código, concebendo-o, a partir de então, como um sistema notacional (SOARES, 2020a).

A “secundarização” da importância da metodologia a ser adotada na alfabetização deu espaço à homogeneização de métodos que, em suma, possuíam o mesmo viés: aprendizagem através do valor sonoro. Se antes os métodos tradicionais buscavam responder à questão “Como ensinar?”, a partir da década de 1980 a questão transformou-se em “Como se aprende?”.

A disseminação da concepção construtivista³ no Brasil impulsionou a “desinvenção” da alfabetização. Esse fenômeno é caracterizado pela perda de especificidades no processo de alfabetização e que, segundo Soares (2004), explicaria a persistência do fracasso escolar. A “desinvenção” da alfabetização pode ser caracterizada pela incorporação dos princípios da psicogenética como norteadores do processo de compreensão do SEA, que aconteceria a partir de estímulos externos. Assim, o processo de alfabetização se daria pela (re)construção de conhecimentos. Os erros, por sua vez, passariam a ser resultado destas reconstruções.

Na concepção construtivista, a alfabetização é focada na aprendizagem, sendo o aprendiz o protagonista deste processo. Nesse sentido, a criança se apropria de forma progressiva do sistema de escrita até alcançar o princípio alfabético⁴. Para isso, o aprendiz deve interagir com diversos portadores de textos. Além disso, essa abordagem prioriza a promoção de atividades de escrita inventada e /ou espontânea.

Com o que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que a psicogênese da linguagem escrita não se trata de um método para alfabetização, mas sim de uma nova concepção de alfabetização. A disseminação dessa obra no Brasil fez surgir

³ Construtivismo é utilizado “respeitando a apropriação dessa denominação pela área de alfabetização” (p. 20, SOARES, 2020). Concordamos com Soares (2020) que construtivismo é um termo discutível ao ser concebido e utilizado como concepção ou método de alfabetização.

⁴ O princípio alfabético é caracterizado pelo reconhecimento das correspondências grafema-fonema. Ou seja, o aprendiz reconhece que as palavras são formadas a partir de unidades sonoras menores – letras que representam cada um dos fonemas – e realiza a escrita representando os fonemas (sons) com os grafemas (letras) correspondentes.

inúmeras mudanças na legislação – que serão expostas no capítulo 4 – e, também, nas práticas dos educadores e educadoras brasileiras. Ressalta-se, mais uma vez, que essas mudanças nas concepções e métodos são, ao longo da história da alfabetização brasileira, condicionadas pela necessidade de a escola superar o fracasso em proporcionar o domínio da língua escrita (SOARES, 2020a).

3.2 Concepção contemporânea de alfabetização: o que é alfalettrar?

A partir da década de 1980 a abordagem construtivista se manifestou como uma alternativa para a superação dos problemas relacionados ao fracasso escolar das crianças brasileiras. Apesar disso, no início do século XXI a discussão a respeito dos métodos ressurgiu, pois as avaliações denunciaram a persistência no fracasso escolar das crianças brasileiras (SOARES, 2020a).

Para compreender melhor, é preciso considerar que a aprendizagem da linguagem escrita acontece a partir da inserção do aprendiz em três facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural. Soares (2020a, p. 28-29, Grifos da autora) explica que

[...] a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala [...]; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais [...]

Dois principais fatores contribuíram para o processo de “desinvenção” da alfabetização. O primeiro está relacionado à negação da faceta linguística por parte da concepção construtivista de alfabetização, pois aquela se relaciona a objetos de conhecimentos priorizados nos métodos vistos como “tradicionais”. O segundo fator está no equívoco de inferir que a alfabetização se dá a partir de um processo natural de contato com diversos portadores de textos, ou seja, priorizando apenas a faceta interativa (SOARES, 2004; 2020a).

Soares (2004) destaca que a questão atual da alfabetização é o processo de reinvenção, esta busca o resgate das especificidades da alfabetização e suas facetas atreladas ao processo de letramento. Em 2020 é publicado o livro *Alfalettrar:*

toda criança pode aprender a ler e escrever (SOARES, 2020b), que divulga novas estratégias para a alfabetização de crianças.

O neologismo *alfalettar* é a união dos termos “alfabetizar” e “letrar”, que atrela processos distintos, mas indissociáveis. Nessa metodologia as múltiplas facetas para a aprendizagem da língua escrita são consideradas, pois sabe-se que a compreensão do sistema de escrita não é o suficiente para formar leitores e produtores de textos. E, por isso, considera três camadas na aprendizagem da linguagem escrita: contextos culturais e sociais de uso da escrita; ler e escrever textos: usos da escrita; aprender o sistema de escrita alfabética (SOARES, 2020b). Nessa concepção (ou método) o texto é eixo central do processo de alfabetização. A respeito disso Soares (2020b, p. 27, grifos da autora) nos diz:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividade de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

No *alfaletramento* há um foco na ação docente, pois este é essencial para o sucesso na alfabetização dos aprendizes. Inicialmente, os educadores devem traçar metas para cada etapa, assim haverá uma continuidade nas aprendizagens. Além disso, devem, também, assumir papéis orientadores no processo de compreensão e apropriação do SEA pela criança, e no desenvolvimento da leitura e interpretação de textos (SOARES, 2020b).

O *alfalettar*, portanto, concebe o processo de alfabetização pautado na perspectiva do letramento. Ou seja, as aprendizagens de especificidades do sistema de escrita alfabética acontecem tendo os textos como estruturadores do processo de alfabetização.

Evidenciamos, ainda, que um dos papéis da alfabetização é encaminhar o educando para o domínio da escrita ortográfica (SOARES, 2020a). Essa pesquisa trata a ortografia como objeto de ensino sistemático, mas que pode ser pautado através de práticas reflexivas. A leitura do próximo item elucidará de forma mais

detalhada nossas compreensões sobre o ensino de ortografia, o processo de ortografização e desenvolvimento da consciência metalinguística nas crianças.

3.3 O processo de ortografização

Imagine dois falantes de diferentes regiões brasileiras: um do sul e outro do nordeste. Eles precisam trocar informações por e-mail, mas cada um escreve as palavras do mesmo jeito que as pronunciam. Com certeza essa situação poderia ser conteúdo de uma divertida piada, mas se fosse realidade, a comunicação escrita seria um caos. Essa situação hipotética elucida a importância das normas ortográficas. A ortografia é uma convenção social, ou seja, um acordo criado pela sociedade. A produção de normas ortográficas é uma estratégia para unificar a linguagem escrita e, também, facilitá-la.

Ao saber disso, é preciso evidenciar que as convenções sociais não são conhecimentos inatos. Elas precisam ser ensinadas e internalizadas pelo aprendiz. Desde muito pequenos aprendemos inúmeras convenções sociais, como cuidar da higiene pessoal ou, até mesmo, usar sapatos. A ortografia, assim como usar sapatos, precisa ser ensinada. Uma criança só será capaz de escrever ortograficamente se tiver a oportunidade de aprender sobre as normas ortográficas.

O papel da escola é criar oportunidades para a aprendizagem da ortografia. Nesse estudo defendemos, além disso, que estas oportunidades devem ser pautadas a partir de práticas reflexivas. Aqui a ortografia é compreendida como um objeto de conhecimento e pode, então, superar o caráter avaliativo, que o ensino tradicional compete a ela (MORAIS, 1998).

A partir disso é necessário oportunizar situações de ensino sistemático de ortografia numa perspectiva reflexiva, pois grande parte dos conhecimentos sobre esta área podem ser internalizados a partir da análise, reflexão e compreensão. Nessa perspectiva o aprendiz não tem o papel de mero “repetidor passivo”, ele é sujeito ativo na construção de conhecimentos. Assim, o processo de aprendizagem sobre ortografia se dá a partir da reelaboração, feita pelo aprendiz, de informações sobre a escrita correta de palavras. A reelaboração de informações atinge níveis cada vez mais complexos, e “[...] o levaria a ser cada vez mais capaz de escrever corretamente, já que seus conhecimentos (sobre regularidades e irregularidades) se tornariam mais explícitos” (MORAIS, 1998, p. 39).

Um aspecto relevante a ser considerado ao propor práticas reflexivas para promover a aprendizagem sobre ortografia é o fato de que parte das normas ortográficas pode ser compreendida, mas outra deve ser memorizada (MORAIS, 1998). Isto é, as normas ortográficas são compostas por irregularidades e regularidades. A primeira justifica o uso de determinada letra apenas pela tradição ou etimologia da palavra. Já a segunda justifica o uso de determinada letra (ou letras) a partir de um princípio gerativo, que pode ser internalizado e inferido para a escrita de palavras desconhecidas. No 3º ano do Ensino Fundamental deve ser priorizada a aprendizagem sobre as regularidades ortográficas, sobretudo as regularidades com correspondências diretas e regularidades contextuais (MORAIS, 2012).

As relações irregulares ocorrem quando um fonema pode ser representado por mais de um grafema, sem existência de regra ortográfica para esta definição. O Quadro 1 mostra as relações irregulares da Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Casos de irregularidades

FONEMA	GRAFEMA	EXEMPLOS
/ʒ/	j (diante de qualquer vogal) g (diante de e ou i)	jeito, jejum, jiló, canjica, caju, jovem, laranja gesto, gelo, gelatina, girafa, mágico, gibi
/z/	S z x	casar, mesa, asilo, famoso azar, zebra, azul, anzol, certeza exemplo, exame
/s/	S c em início de palavra S ss c ç sc sç x xc z	sino, sílaba, silêncio, seda, segredo, selo cipó, cidade, cinema, cedo, cegonha, cera cesta, mês assento, pressa, posse, posseiro, fóssil, russo, passo acento, prece, precoce, roceiro, dócil ruço, açúcar, paço, roça, justiça, peça crescer, crescimento, descer, nascente cresço, cresça, desço, desça máximo, auxílio, texto, sexta, próximo

		ex ceção ex celente, ex cesso, ex cedente paz, cruz
/ʃ/	Ch X	ch uva, ch ave, ch inelo, bich o, bolich e en x uto, en x ada, faxina, lixo, max x ixe

Fonte: SOARES (2020b, p. 160).

As regularidades com correspondências diretas correspondem às relações fonema-grafema. Assim, cada fonema é representado apenas por uma letra. O Quadro 2 mostra as relações regulares diretas da Língua Portuguesa.

Quadro 2 – Casos de regularidades diretas

FONEMA	GRAFEMA	EXEMPLOS
/p/	p	p ato, sap o, cop o, jip e
/b/	b	b eco, cab o, lob o, cab elo
/t/	t	t ela, mat o, poet a, tro ca
/d/	d	d ado, lod o, sed a, vid a
/f/	f	f ato, fil a, bif e, búfal o
/v/	v	v ida, nov o, lu va, navi o
/m/	m	m ala, camel o, fom e, amig o
/n/	n	n avio, canil , cenour a, nuvem
/ɲ/	nh	ninh o, farinh a, vinh o, banh o
/ʎ/	lh	olh o, milh o, coelh o, ervilh a

Fonte: SOARES (2020b, p. 145).

As regularidades contextuais estão relacionadas com a posição do fonema na palavra, ou seja, de acordo com o contexto. Nestes casos um fonema pode ser representado por mais de um grafema, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Casos de regularidades contextuais

FONEMA	GRAFEMAS	CONTEXTO	EXEMPLOS
/k/	<ul style="list-style-type: none"> c qu 	<ul style="list-style-type: none"> antes de a, o, u antes de e, i 	<ul style="list-style-type: none"> cavalo, sacola, cubo queda, pequeno, quilo, esquina
/g/	<ul style="list-style-type: none"> g gu 	<ul style="list-style-type: none"> antes de a, o, u antes de e, i 	<ul style="list-style-type: none"> gato, gota, agudo guerra, guitarra
/h/	<ul style="list-style-type: none"> r rr 	<ul style="list-style-type: none"> no início da palavra fim de sílabas entre vogais 	<ul style="list-style-type: none"> rato, rua, rio, real, roda carta, morte, cerco, curva carro, marreco, pirraça, morro
/r/	R	<ul style="list-style-type: none"> entre vogais em sílaba CCV 	<ul style="list-style-type: none"> rara, rera, rerida, censura rata, cobra, tigre, greve
/l/	L	<ul style="list-style-type: none"> no início da sílaba em sílaba CCV 	<ul style="list-style-type: none"> lua, bola, vale, camelo, lírio clima, flecha, tecla, clube

Fonte: SOARES (2020b, p. 151).

Há casos de regularidades ortográficas contextuais relacionados aos fonemas vocálicos e vocálicos nasais. O Quadro 4 representa esses casos de regularidades contextuais.

Quadro 4 – Casos de regularidades contextuais nas vogais

FONEMA	GRAFEMA	EXEMPLOS
/a/	[a]	a ve, m ata, m acaco, fubá
/ã/	[an], [am], [ã]	anzol , m anta, c ampo, b ambu, irmã , maçã
/e/	[ê]	e quipe, m edo, c abelo, você , ipê
/ɛ/	[é]	p edra, m édico, c anela, café
/ẽ/	[en], [em]	e nfermo, m ente, a venca, t empo, s empre
/o/	[ô]	o vo, b oca, g ar o a, p roblema, avô , tricô
/ɔ/	[ó]	ó cio, f oca, c orda, p obre, s errote
/õ/	[on], [om], [õ]	o nda, b ondoso, b omba, c ompra, balões
/u/	[u]	j uba, m udo, c huva, r ubi
/ũ/	[um], [um]	j unto, m undo, c humbo, r umba
/i/	[i]	i deal, c idra, p ino, a pito, s aci
/ĩ/	[in], [im]	í ndio, c into, p ingo faminto, a ssim

Fonte: SOARES (2020b, p. 168).

Pode-se enumerar outros casos de regularidades contextuais, conforme as dúvidas ortográficas mostradas no Quadro 5.

Quadro 5 – Dúvidas ortográficas relacionadas com regularidades contextuais

DÚVIDA ORTOGRÁFICA	CONTEXTO	EXEMPLOS
Uso de o ou u no final de palavras	no final de palavras com som de u	bambo, bambu
Uso de e ou i no final de palavras	no final de palavras com som de i	come, comi

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2021 (MORAIS, 1998).

Há outro grupo de regularidades ortográficas relacionadas à escrita de palavras a partir da morfologia das palavras e, especialmente, sufixos. As regularidades morfológico-gramaticais se aplicam na derivação de substantivos, adjetivos e flexões verbais, como o uso de “c” ou “ç” em substantivos derivados - com sufixo “ência”, “ância” e “ança” – e uso de “l” em substantivos coletivos como “milharal”, por exemplo (MORAIS, 1998). O quadros 6 e 7 mostram outras regularidades presentes em sufixos de adjetivos e substantivos e flexões verbais, respectivamente.

Quadro 6 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais em substantivos e adjetivos

SUFIXO	CONTEXTO	EXEMPLOS
esa ês	em adjetivos que indicam lugar de origem	francesa francês
Eza	em substantivos derivados de adjetivos	beleza
osa oso	em adjetivos	carinhosa carinhoso

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2021 (MORAIS, 1998).

Quadro 7 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais em flexões verbais

REGULARIDADE ORTOGRÁFICA	CONTEXTO	EXEMPLOS
Uso de u no final	na terceira pessoa do singular no passado	cantou

Uso de ão no final	na terceira pessoa do plural no futuro	cantar ão
Uso de m	na terceira pessoa do plural em todos os tempos	cant am
Uso de ss	em todas flexões do imperfeito do subjuntivo	cant asse
Uso de r	em todos infinitivos	cantar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2021 (MORAIS, 1998).

O planejamento de práticas sistemáticas para o ensino de ortografia deve, portanto, considerar três princípios orientadores: a promoção do convívio com escritas ortográficas (por meio de materiais impressos – livros, jornais e revistas, por exemplo); a promoção de situações de aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos sobre ortografia por parte dos educandos; definição, por parte do professor, de expectativas para o rendimento ortográfico dos educandos (MORAIS, 1998). Além disso, para a aprendizagem sistemática de ortografia o aprendiz deve ter atingido o princípio alfabético de compreensão da linguagem escrita, ou seja, reconhecer as relações fonografêmicas⁵. Visto que é só a partir do conhecimento sobre os valores sonoros dos grafemas é que estará apto a refletir sobre os “grafemas que competem entre si” (MORAIS, 1998, p. 68).

Isto posto, deve-se ainda considerar os conhecimentos prévios dos educandos para o planejamento das práticas. O diagnóstico possibilitará pontuar a heterogeneidade da turma e, a partir disto, traçar as metas a serem alcançadas, além das estratégias necessárias para que estas sejam alcançadas (MORAIS, 1998).

Uma possibilidade para identificar os conhecimentos dos estudantes acerca do SEA é o ditado de quatro palavras e uma frase (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Este teste é utilizado para diagnosticar o nível de compreensão da linguagem escrita que a criança se encontra. O ditado é composto por quatro palavras (uma polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba) e uma frase. A partir da análise dos escritos é possível constatar as hipóteses de escrita: pré-silábico, silábico (sem valor sonoro ou com valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético.

⁵ As relações fonografêmicas correspondem à representação som-letra. O desenvolvimento da consciência fonografêmica está relacionado à capacidade da criança em representar um fonema com um determinado grafema. Ao atingir o princípio alfabético a criança utiliza adequadamente os grafemas, fazendo correspondência aos valores sonoros.

Na hipótese pré-silábica a criança pode representar a escrita de diversas formas, porque ainda não a compreende como uma forma de representação da fala. Assim, pode escrever com diversos sinais gráficos ou desenhos. Muitas vezes o aprendiz pode equiparar a escrita com a representação real do que é escrito, por exemplo: usar poucas letras para escrever formiga, por se tratar de um animal pequeno. Ao participar de práticas de letramento, é comum que a criança aos poucos evolua dentro da hipótese pré-silábica. Um aprendiz que escreve misturando sinais gráficos diversos pode superar essa representação para escrita apenas com letras e, ainda, utilizar letras diferentes para escrever palavras distintas.

Na hipótese silábica o indivíduo identifica as sílabas como menor segmento constituinte da palavra e as representa utilizando um sinal gráfico, na maior parte das vezes, faz uso de letras. Um aprendiz na hipótese silábica sem valor sonoro representa as sílabas com uso aleatório de sinais gráficos. Já um na hipótese silábica com valor sonoro, identifica os sons de cada sílaba representando-os com uma letra correspondente ao fonema. A palavra “peteca” poderia ser escrita “□□□” ou “AAA” por um estudante silábico sem valor sonoro e “PEK” por um estudante na hipótese silábica com valor sonoro.

A hipótese silábica-alfabética é uma fase transitória entre as hipóteses silábica e alfabética. Aqui a escrita do aprendiz oscila: ora representa os seguimentos completos, utilizando adequadamente as letras para formar sílabas; ora representa as sílabas com uma letra com valor fonético correspondente a ela. Porém, é comum que, algumas vezes, o aprendiz avance do nível silábico para o alfabético.

Na hipótese alfabética a criança reconhece os fonemas como menor unidade constituinte da palavra. Assim, faz de forma adequada as relações fonografêmicas, principalmente as correspondências de regularidades diretas – um som só pode ser representado por determinada letra.

Ao propor atividades que impulsionam a reflexão sobre a escrita de palavras, o professor pode buscar as concepções hipotetizadas pelos educandos sobre ortografia. Apoiado nisto, condicionar a análise morfológica e semântica das palavras da língua portuguesa, por exemplo, é uma forma de impulsionar a

construção da consciência metalinguística⁶ (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007). Entretanto, essa consciência não está relacionada ao uso da metalinguagem e do vocabulário técnico, pois explicitar regras verbalmente não é sinônimo de explicitar conhecimentos internalizados (MORAIS, 2007). A consciência metalinguística imputa “[...] à capacidade de refletir conscientemente acerca da própria linguagem, acerca da estrutura da língua e dos princípios que regem seu uso” (LEAL; ROAZZI, 2007, p. 106).

O desenvolvimento da consciência metalinguística abrange diversos processos linguísticos que dão conta de tratar a língua como objeto de conhecimento e análise. A análise intencional de aspectos fonológicos e semânticos, por exemplo, são formas de utilização da consciência metalinguística. “Em síntese: consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (SOARES, 2020a, p. 126). O desenvolvimento da consciência metalinguística está atrelado a diversas dimensões, que juntas auxiliam no processo de aquisição da linguagem escrita: a consciência pragmática, consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica e consciência fonológica (SOARES, 2020a).

A consciência pragmática está relacionada à faceta interativa da linguagem escrita, em outros termos, a relação comunicativa estabelecida a partir da intencionalidade e aceitabilidade do texto. A consciência pragmática mostra-se importante, portanto, para a formação de escritores e leitores de texto. O aprendiz ao produzir um texto e refletir sobre aspectos que tornam a intencionalidade do texto compreensível está desenvolvendo a consciência pragmática. O aprendiz que lê, reflete e compreende sobre a intencionalidade de um texto está, da mesma forma, desenvolvendo a consciência pragmática.

A consciência metatextual se refere à capacidade de reflexão sobre os textos a partir de aspectos macrolinguísticos ou microlinguísticos. Esta dimensão auxilia na a formação do leitor e produtor de textos por estar relacionada ao

⁶ A consciência metalinguística é uma construção, pois está relacionada aos conhecimentos explícitos sobre a linguagem. Portanto, não se manifesta de maneira espontânea, para isso é necessária a aprendizagem sistemática da língua. Diferencia-se de atividades epilinguísticas, pois estas estão relacionadas aos conhecimentos implícitos da linguagem, desde os primeiros anos, e se manifestam espontaneamente, sem aprendizagem sistemática. (SOARES, 2020a).

desenvolvimento de habilidades para estruturação e propriedades dos textos, que são inerentes ao estímulo do desenvolvimento da consciência metatextual.

A consciência sintática se relaciona com a capacidade refletir sobre sentenças para identificar possíveis violações gramaticais e, posteriormente, corrigir estas violações. A consciência morfológica, diferentemente da consciência sintática, está relacionada com a inferência do significado de palavras e utilização de afixos, a partir da reflexão e resgate do repertório interiorizado pelo aprendiz.

A consciência fonológica é a dimensão mais ampla da consciência metalinguística, pois está atrelada ao desenvolvimento de inúmeras habilidades. Resumidamente, refere-se a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2020a, p. 166). Para que o aprendiz alcance o princípio alfabético é necessário o desenvolvimento de três níveis de consciência fonológica: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica (SOARES, 2020b).

A consciência lexical pode ser estimulada desde o início do processo de alfabetização. A análise de palavras buscando identificar rimas e aliterações podem ser feitas com crianças em fase pré-silábica, por exemplo. A capacidade de segmentar palavras em uma frase é outro exemplo de atividade que estimula a consciência lexical, mas deve ser feita com educandos que já compreenderam o princípio alfabético.

A consciência silábica é a habilidade da segmentação da palavra em sílabas. Aprendizes com escrita silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro desenvolveram a capacidade de segmentar as palavras em sílabas e utiliza apenas uma letra para representar cada uma destas unidades sonoras. Enquanto na escrita silábica sem valor sonoro as letras escolhidas para representação não tem relação fonêmica com a sílaba, na escrita silábica com valor sonoro os grafemas utilizados para escrita possuem essa relação.

A consciência fonêmica, por sua vez, está relacionada com a capacidade segmentar as sílabas das palavras em unidades fonêmicas menores. Ao avançar para o princípio de escrita silábico-alfabético o aprendiz tem capacidade de segmentar as sílabas em unidades sonoras menores. Neste princípio a criança identifica alguns fonemas constituintes das sílabas das palavras e os relacionam com os grafemas.

Ao atingir o princípio alfabético o aprendiz, em geral, já conseguiu interiorizar as regularidades diretas e a maior parte das regularidades contextuais (SOARES, 2020b). As habilidades de segmentar e manipular fonemas constitui a consciência fonêmica, um dos níveis da consciência fonológica. Pode-se afirmar, portanto, que esta é uma das dimensões da consciência metalinguística.

Pode-se afirmar, portanto, que o desenvolvimento da consciência metalinguística se inicia no início do processo de alfabetização. As práticas que estimulam a reflexão sobre regularidades e irregularidades ortográficas das palavras no 3º ano do Ensino Fundamental ampliam e aprimoram a expansão da consciência metalinguística.

As considerações expostas até aqui dão conta de evidenciar o caráter incorporado para o ensino e a aprendizagem de ortografia nesta pesquisa. Nos próximos itens, o leitor conhecerá sobre as legislações brasileiras que definem as diretrizes da alfabetização em nosso país. Ao final da leitura deste capítulo poderemos respaldar a abordagem reflexiva para o ensino de ortografia, pois esta possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências delineadas no principal documento regulamentador da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4 MARCOS LEGISLATIVOS

Este capítulo trata sobre a legislação brasileira, que ao longo das últimas décadas, reformula estratégias e estabelece novas diretrizes para a alfabetização das crianças brasileiras. A leitura inicia com discussão sobre as metas relacionadas à alfabetização no Plano Nacional de Educação. Logo após são pontuadas as principais características da Base Nacional Comum Curricular. O capítulo é finalizado com a explicitação sobre a organização, orientações metodológicas e metas de aprendizagem para o ciclo de alfabetização expostas nos documentos oficiais brasileiros.

4.1 O Plano Nacional de Educação

As metas propostas no Plano Nacional de Educação⁷ 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014) criaram um horizonte de expectativas e incertezas em relação à estruturação do Ensino Fundamental (ARAUJO, 2018). As metas 5 e 9 do PNE estão diretamente relacionadas à alfabetização. A primeira traça a alfabetização das crianças até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental. Enquanto a segunda objetiva erradicar as taxas de analfabetismo e diminuir pela metade a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias para o alcance das metas são pontuadas em âmbito estadual e municipal. Para alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano, por exemplo, seria necessário articular as diferentes etapas do ciclo de alfabetização compreendida da pré-escola até o 3º ano do Ensino Fundamental. A falta de explicitação mais precisa sobre tais articulações podem ser consideradas preocupantes. À amostra podemos citar imprecisões acerca da ordem organizativa da escola, que influenciam diretamente no planejamento do trabalho pedagógico e do trabalho didático em sala de aula (ARAUJO, 2018).

A respeito disso, Morais (2012) aborda o problema da educação em ciclos, explicando-nos que ele está em sua interpretação ambígua, gerando um grande retrocesso na possibilidade de melhoria nas taxas de alfabetismo. Em sua essência

⁷ O Plano Nacional de Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no âmbito nacional, estadual e municipal. O PNE 2014-2024 traçou vinte metas, em nível nacional, para serem alcançadas durante este período.

a educação em ciclos deveria garantir ensino ajustado adaptado aos conhecimentos e capacidades dos educandos. Ao invés disso o que ocorreu foi a normalização do “não aprender”, por exemplo, o fato de poucas crianças chegarem ao final do 1º ano dominando as convenções letra-som.

O problema da interpretação ambígua é fortalecido pela não progressão do que é ensinado e aprendido. O estabelecimento de metas específicas para cada etapa do ciclo de alfabetização seria uma maneira de promover a educação em ciclos como uma forma de promoção continuada de conhecimentos (MORAIS, 2012). Para isso é necessário considerar todas as heterogeneidades nas aprendizagens que ocorrem em diferentes instituições, turmas e, até mesmo, dentro de uma mesma turma. Afinal, crianças da mesma faixa etária aprendem de diferentes formas e internalizam conhecimentos de diversas maneiras. Por isso o diagnóstico é extremamente relevante, pois a forma mais adequada de fazer com que o aprendiz avance em suas aprendizagens é propor o ensino a partir de seus conhecimentos prévios (MORAIS, 1998).

As expectativas para as aprendizagens em cada etapa do ciclo são alicerces para promover a continuidade e conclusão do processo de alfabetização ao final do 3º ano. O ideal seria que o professor ou professora promovesse propostas pedagógicas que proporcionasse à maioria da turma a compreensão do SEA, ou seja, o alcance da hipótese alfabética ao final do 1º ano. Para que no 2º ano estes pudessem consolidar as convenções grafema-fonema e, por fim, no 3º ano, dominem as regularidades ortográficas.

As metas sobre alfabetização postas no PNE expuseram inúmeros desafios para a educação brasileira. Outra importante meta a ser destacada neste texto é a 7, pois ela impôs a construção de uma base curricular comum para a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2014).

4.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), publicada em 2017, trata-se de um documento normativo que determina as aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Atualmente é a BNCC que norteia as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio. O documento é dividido em três partes, sendo uma para cada etapa de ensino. Cada uma das etapas dispõe de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A primeira tentativa de unificação dos currículos das escolas brasileiras ocorreu no ano de 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). O documento se trata de um referencial para nortear a construção dos currículos das escolas que ofertavam vagas no Ensino Fundamental. Os PCNs foram publicados em duas partes: a primeira tratava dos parâmetros da 1ª até 4ª série e a segunda parte abordava os parâmetros da 5ª até 8ª série. Os PCNs são divididos em áreas de conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Pode-se afirmar que os PCNs foram um importante marco para a incorporação das perspectivas de alfabetização abordadas na BNCC. O primeiro documento, publicado em 1997, já sugeria a superação do processo de aquisição de linguagem escrita, compreendendo-o como um processo de análise e reflexão. Além disso, abordava a importância do domínio da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A BNCC sugere, implicitamente, que o processo de alfabetização e letramento tem início muito antes do ingresso da criança na escola. Com o início da vida escolar, na Educação Infantil, o contato com a linguagem deve ser explorado através da fala e escuta. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental a prática pedagógica dos professores deve priorizar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. No documento é possível, ainda, encontrar as práticas de alfabetização nos seguintes eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de texto⁸.

O documento determina que o processo de alfabetização seja concluído em dois anos, isto é, ao fim desse período o aluno deve “codificar” e “decodificar” os sons em grafemas (BRASIL, 2017). Porém, o documento admite a continuidade deste processo no 3º ano do Ensino Fundamental, período em que o educando aprofundaria os conhecimentos sobre a ortografia.

A BNCC aponta para uma constância nas contingências para cada etapa do ciclo de alfabetização. Ao final do primeiro ano espera-se que o aluno tenha

⁸ A Base Nacional Comum Curricular separa a área de Linguagem é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O componente curricular Língua Portuguesa trata sobre as habilidades específicas para o processo de alfabetização e está dividido nos seguintes eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de texto.

compreendido o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, para que no segundo ano consolide as convenções entre grafemas e fonemas, a fim de que, no terceiro ano avance no domínio da norma ortográfica.

Outro aspecto relevante são as definições evidenciadas pela BNCC acerca das habilidades a serem desenvolvidas para a culminação do processo de alfabetização: consciência fonológica, relações fonografêmicas e relações fono-ortográficas (BRASIL, 2017).

A consciência fonológica é composta por habilidades variáveis. As variações podem ocorrer através do tipo de operação cognitiva (pronúncia de palavras e separação em voz alta, por exemplo) ou as diferentes posições de segmentos de palavras. Por outro lado, há habilidades da consciência fonológica dispensáveis para o processo de alfabetização, como treinar as pronúncias individuais de cada fonema das palavras. Por isso o professor deve ter clareza entre as distinções de consciência fonológica e consciência fonêmica (MORAIS, 2012).

As relações fonografêmicas e fono-ortográficas são as habilidades relacionadas à escrita. A primeira vincula-se a transformar fonemas em grafemas. Já a segunda corresponde à relação dos fonemas da linguagem oral com os grafemas da escrita. (SOARES, 2020b). Há uma complexidade em estabelecer as relações fono-ortográficas, pois o português brasileiro possui pouca regularidade nas correspondências entre grafema e fonema (BRASIL, 2017).

A BNCC destaca que as aprendizagens acerca da ortografia podem levar até mais de dois anos para serem construídas. Além disso, incentiva a escrita autônoma e compartilhada e o contato com diversos gêneros desde o 1º ano do Ensino Fundamental, pois, segundo o documento enquanto no início do processo de alfabetização se foca na grafia, a partir do 3º ano as análises linguísticas avançam para as questões morfológicas e de pontuação, por exemplo (BRASIL, 2017). O documento destaca que a revisão ortográfica das produções textuais deve ser estimulada desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 8 – Revisão ortográfica do 1º ao 5º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos	(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes,

		acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
--	--	---

Fonte: excerto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Do 3º ao 5º ano deve ser incentivada a utilização de conhecimentos ortográficos para a produção textual. As aprendizagens sobre irregularidades são estimuladas a partir do 3º ano. Sendo que a grafia de palavras com irregularidades ortográficas devem ser memorizadas, recorrendo ao uso do dicionário para sanar dúvidas ortográficas.

Quadro 9 – Construção do sistema de escrita alfabético do 3º ao 5º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
Análise linguística/semiótica (Ortografização)		(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema. (EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.

Fonte: excerto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

As aprendizagens sobre as regularidades ortográficas, de acordo com o documento, devem ser construídas no 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 10 – Aprendizagens sobre correspondências regulares no 3º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e

		(e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).
		(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.
		(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
		(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.

Fonte: excerto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular determina que até o final do segundo ano o aprendiz deve ter dominado as convenções entre grafemas e fonemas para que no 3º ano inicie o processo de ortografização. A seguir analisaremos os conhecimentos específicos relacionados às normas ortográficas postos no Documento Orientador Municipal de Jaguarão/RS, que decorre da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

4.2.1 Do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) ao Documento Orientador Municipal (DOM): o ensino de ortografia para o 3º ano em Jaguarão/RS

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) é um documento normativo que determina as diretrizes curriculares das escolas do Rio Grande do Sul. Foi criado em

regime de colaboração entre diferentes representações educacionais do estado e pautado a partir das determinações da BNCC. Sua instauração ocorreu em 2019 e norteou a criação de diretrizes educacionais municipais no estado.

O Documento Orientador Municipal (DOM) de Jaguarão/RS trata-se de um referencial curricular da Educação Básica da cidade. Sua redação está em consonância com as determinações da BNCC e do RCG. O DOM foi redigido ao longo do ano de 2019 com a participação de vários agentes de diversos setores da educação jaguareense, tais como: docentes e equipes diretivas das escolas públicas e privadas, membros da Secretaria Municipal de Educação, Universidade Federal do Pampa e sociedade civil. O decreto municipal nº 139, de 07 de julho de 2020, homologou o documento e determinou sua revisão a cada cinco anos.

A versão do DOM para o Ensino Fundamental está dividido em seis capítulos, sendo que um capítulo trata das áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino religioso). Neste capítulo o documento especifica objetos de aprendizagens e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Fundamental.

A área de Linguagens⁹ explicita como objetivo principal propiciar aos educandos a participação nas diversas práticas de linguagens, auxiliando na compreensão das ciências como principal elemento para construção de conhecimento (JAGUARÃO, 2020). Além disso, propõe o desenvolvimento das habilidades com o propósito de capacitar os alunos para a utilização de recursos tecnológicos para a comunicação, e a utilização das diversas expressões de linguagem (corporal, artística e cultural) nas práticas sociais.

O componente curricular Língua Portuguesa, por sua vez, objetiva oportunizar a construção de sentidos para que o educando seja capaz de refletir e tomar decisões em diversas situações do cotidiano a partir da comunicação. Este componente está dividido em quatro eixos: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. O documento aborda as habilidades do componente do 1º ao 9º ano a partir de uma tabela. Há habilidades que são desenvolvidas ao longo de várias etapas, como: 1º ao 5º ano, 3º ao 5º ano, 6º e 7º anos, 6º ao 9º ano, etc.

⁹ A área de Linguagens abrange os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.

As habilidades especificamente relacionadas à ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental são encontradas no eixo Análise Linguística/Semiótica e estão relacionadas às correspondências com regularidades diretas e contextuais.

Quadro 11 – Ensino das correspondências regulares no 3º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades RCG	Habilidades DOM
<p>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</p>	<p>Construção do sistema alfabético e da ortografia</p>	<p>(EF03LP03RS-1) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch, a fim de apropriar-se dessas convenções da escrita. (EF03LP04RS-1) Ler e escrever observando o uso correto da acentuação a pronúncia correta (sem o uso da nomenclatura gramatical, ex.:oxítonas).</p>	<p>(EF03LP-DOM/01) Utilizar a grafia correta de palavras com estruturas silábicas - letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF03LP-DOM/02) Separar palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF03LP-DOM/03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). EF03LP-DOM/04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF03LP-DOM/05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n) e os dígrafos lh, nh, ch.</p>

Fonte: excerto do Documento Orientador Municipal de Jaguarão/RS (2020).

O ensino sobre as irregularidades das palavras é abordado ao longo do 3º, 4º e 5º ano a partir do desenvolvimento de habilidades que envolvem o uso do dicionário para esclarecimento sobre dúvidas ortográficas e a memorização da grafia de palavras com uso recorrente.

Quadro 12 – Ensino das correspondências irregulares do 3º ao 5º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades RCG	Habilidades DOM
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF35LP12RS3-1) Compreender a organização das palavras no dicionário. (EF35LP12RS3-2) Usar e reconhecer a função do dicionário para auxiliar na escrita e leitura. (EF35LP13RS3-1) Reconhecer e aplicar corretamente e gradativamente a grafia da letra h. (EF35LP12RS45-1) Recorrer ao dicionário, para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema, identificando a aceção adequada ao uso que gerou a busca. (EF35LP13RS45-1) Memorizar os registros corretos das grafias de algumas ocorrências irregulares presentes na língua.	(EF35LP-DOM/13) Manusear o dicionário apropriando-se de sua organização. (EF35LP-DOM/13) Esclarecer dúvidas a respeito do significado das palavras, utilizando o dicionário, identificando a aceção adequada ao uso que gerou a busca. (EF35LP-DOM/14) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente.

Fonte: excerto do Documento Orientador Municipal de Jaguarão/RS (2020).

A revisão da ortografia deve ser estimulada ao longo dos anos iniciais a partir da revisão das produções textuais.

Quadro 13 – Revisão ortográfica do 1º ao 5º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades RCG	Habilidades DOM
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão de textos		(EF15LP-DOM/06) Ler, reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

Fonte: excerto do Documento Orientador Municipal de Jaguarão/RS (2020).

A análise das habilidades, expostas no Documento Orientador Municipal de Jaguarão/RS, a serem desenvolvidas ao longo do 3º ano do Ensino Fundamental vão ao encontro de alguns pressupostos teóricos expostos nos capítulos anteriores. O ensino sistemático de ortografia inicia no 3º ano do Ensino Fundamental com a reflexão sobre as regularidades diretas e contextuais (MORAIS, 2012). As irregularidades ortográficas são abordadas simultaneamente, a partir da memorização de palavras utilizadas com frequência no cotidiano (MORAIS, 1998).

A revisão das produções escritas é uma possibilidade para promover a reflexão sobre a escrita das palavras e o desenvolvimento da consciência metalinguística desde o início do processo de alfabetização (SOARES, 2020b). Um aluno na hipótese pré-silábica¹⁰, por exemplo, através da análise da sua escrita avança para a hipótese silábica com valor sonoro¹¹ quando percebe que pode escrever uma palavra através das vogais e/ou consoantes presentes em cada uma das sílabas. Além disso, a análise das produções escritas auxilia nas reflexões acerca da ortografia quando um aluno, por exemplo, ao escrever “açúcar” percebe que o fonema /s/ tem diversas possibilidades de representação (MORAIS, 1998).

Ao longo dos capítulos três e quatro expusemos os pressupostos teóricos e os marcos legislativos que foram cruciais para o planejamento desta investigação. Pontuadas as aprendizagens sobre ortografia que, segundo o DOM, devem ser abordadas ao longo do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir do próximo capítulo apresentaremos os percursos metodológicos escolhidos para esta investigação.

¹⁰ No nível pré-silábico o aprendiz escreve utilizando sinais aleatórios (letras, números, desenhos), pois ainda não compreende que a escrita representa os sons fala.

¹¹ Na hipótese silábica com valor sonoro o aprendiz representa cada sílaba da palavra utilizando uma letra correspondente à unidade sonora.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui descrita é resultado de diversas inquietudes surgidas ao longo de minha experiência como professora no 3º ano do Ensino Fundamental. Em outras palavras, esta proposta foi planejada com o intuito de intervir numa situação problemática palpável. O conteúdo de uma pesquisa social deve essencialmente se relacionar com situações socialmente existentes, conforme afirma Minayo (1994):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.* (p. 17-18, grifos da autora).

A escolha da metodologia é um passo determinante para os desdobramentos da pesquisa. Eu, enquanto pesquisadora, norteiei essa determinação elencando dois principais questionamentos: “Como por em prática o meu projeto de pesquisa?” e “Como movimentá-lo a fim de contemplar os objetivos propostos?”. As respostas, obtidas através de muita reflexão, puderam esclarecer e traçar a metodologia desta intervenção.

Inicialmente, buscando responder à primeira pergunta, refleti sobre a problemática da pesquisa, e concluí que se trata de uma demanda específica da área da Educação: o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. Depois, elucidei minha pretensão com a pesquisa: propor uma intervenção nesta situação problemática real do cotidiano escolar. Além disso, busco descrever e analisar minha prática em sala de aula observando seus efeitos. Tendo isto constatado foi feita a escolha pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica (ou pesquisa-intervenção) com abordagem qualitativa.

Segundo Damiani et al. (2013) as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas e possibilitam o estudo de situações reais. Assim, a pesquisa-intervenção “tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (DAMIANI et al., 2013, p.58). Além disso, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são possibilidades para superar práticas superficiais na Educação, pois podem, por exemplo, tornar-se material teórico para contribuir e fundamentar

mudanças em práticas educativas (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, apud, DAMIANI et al., 2013).

A pesquisa em educação, assim como as outras áreas da pesquisa social, trata de questões subjetivas das ações humanas, à vista disto os métodos qualitativos são alternativas para a obtenção de conhecimentos “intersubjectivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 2008, p. 38). Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51),

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...].

A escolha pela abordagem qualitativa é justificada, também, pelas próprias características desta pesquisa-intervenção: o contato direto com a situação da pesquisa; a coleta de dados descritivos; o planejamento da intervenção centrado no processo interventivo; captação das perspectivas dos participantes da pesquisa; análise de dados através de um processo predominantemente indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O primeiro aspecto fica evidenciado pelo contexto da pesquisa. Como já descrito no capítulo anterior, a pesquisa foi realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na escola em que sou professora. Portanto, durante a investigação, desempenharei o papel de professora-pesquisadora, ao propor práticas pedagógicas para a aprendizagem de ortografia e observar os desdobramentos destas.

O segundo aspecto, a coleta de dados descritivos, é, também, uma característica da pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Nesse sentido é importante que as descrições tratem de evidenciar as características investigativas e o rigor sistemático da pesquisa (DAMIANI et al., 2013). Aqui o *corpus*¹² será construído a partir do problema delimitado (ensino de ortografia) e o diagnóstico.

A terceira característica trata sobre o planejamento desta pesquisa. Enquanto pesquisadora planejo, através desta intervenção, possibilidades para o ensino de

¹² O *corpus* pode ser definido como um conjunto de materiais e objetos de análise em uma pesquisa. Ele é construído a partir de diversos textos (documentos, legislações, imagens e falas, por exemplo) selecionados pelo pesquisador.

ortografia. A essência, então, é sistematizar práticas pedagógicas e analisar os efeitos da aplicação destas. Assim, esse aspecto evidencia outra metodologia atribuída ao projeto: a análise textual discursiva. Ela permite que o pesquisador unitarize e relacione os elementos dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa. Ao atribuir essa metodologia à pesquisa, o pesquisador “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.” (MORAES, 2003, p. 191).

Esperava-se que os sujeitos da pesquisa, com a prática pedagógica proposta, avancem em seu processo de alfabetização e consigam adquirir inúmeras aprendizagens sobre o SEA. Porém, reforço o bojo da pesquisa: construir possibilidades para as aprendizagens sobre ortografia e investigar profundamente seus desdobramentos – sejam quais forem os seus efeitos.

O aspecto seguinte trata sobre a captação das perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa. Relatar e problematizar as percepções dos alunos e alunas acerca do aprendizado de ortografia possibilitou que os desdobramentos da intervenção sejam exemplificados e compreendidos. Com isso se pretende evidenciar o “dinamismo interno das situações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), tornando-as palpável ao leitor deste texto.

Por fim, as categorias de análise não foram pressupostas, e sim construídas a partir das informações obtidas no *corpus*, por isso a última característica enunciada é o processo indutivo de análise (MORAES, 2003). O processo de indução se dá através da “[...] comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise” (MORAES, 2003, p. 197). Esse método de categorização é intrínseco à análise textual discursiva e acontece no momento em que o pesquisador busca relações entre as unidades constituintes presentes nos textos.

Definidos os percursos teórico-metodológicos, é necessário expor o planejamento da intervenção pedagógica. Para então, posteriormente, evidenciar os instrumentos de pesquisa, ou seja, os materiais de registro e análise da pesquisa. No próximo item, o leitor conhecerá o planejamento das ações interventivas da pesquisa.

5.1 Planejamento da intervenção pedagógica

A partir das análises realizadas no capítulo anterior foi possível planejar as ações da intervenção pedagógica. Enquanto os alunos em hipótese alfabética de escrita já podem refletir e construir conhecimentos acerca das regularidades contextuais para o desenvolvimento da consciência metalinguística, os alunos na hipótese silábica e silábica-alfabética podem refletir e desenvolvê-la a partir da consciência fonológica.

Portanto, foram planejados cinco encontros realizados em sala de aula. A cada encontro foram propostas atividades que impulsionaram a reflexão sobre a ortografia. Cada ação teve o tempo de duração de uma hora e meia. Os encontros propuseram diferentes estratégias para a aprendizagem reflexiva da ortografia, conforme sistematizado no Quadro 14.

Quadro 14 – Sistematização das ações interventivas da pesquisa

AÇÃO	TEMÁTICA	DATA	DURAÇÃO
Ação 01	Correspondências de regularidades diretas	05/11/2021	1h30min
Ação 02	Correspondências de regularidades contextuais	12/11/2021	1h30min
Ação 03	Correspondências de regularidades contextuais	19/11/2021	1h30min
Ação 04	Correspondências irregulares	26/11/2021	1h30min
Ação 05	Verificação de aprendizagens	03/12/2021	1h30min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A Ação 01 “Correspondências de regularidades diretas” propôs a leitura mediada, feita pela pesquisadora, do livro “Leo e a baleia”, de Benji Davies. Após a leitura, os aprendizes, coletivamente, construirão listas de palavras com “B”, “P”, “T”, “D”, “F” e “V”. A pesquisadora selecionou palavras norteadoras, retiradas do livro,

para orientar a criação da lista (baleia, pai, temporal, despedir, feliz e vida). Essa atividade tem a finalidade de enfatizar as relações fonográfêmicas, pois esclarece que o som do “F” só é representado pelo “F”, por exemplo (MORAIS, 1998).

A releitura com focalização é uma estratégia utilizada para impulsionar o debate sobre a grafia de palavras (MORAIS, 1998). Esse tipo de atividade deve ser feita a partir da leitura de um texto conhecido pela turma e as intervenções na leitura podem ser feitas pelo mediador e/ou ouvintes. Por isso, a Ação 02 “Correspondências de regularidades contextuais” propôs a releitura com focalização do livro “Leo e a baleia” de Benji Davies. Antes da leitura a pesquisadora incentivou intervenções feitas pelos alunos. Para isso puderam intervir toda vez que for lida uma palavra que consideraram “difícil de escrever”. Durante a leitura, a pesquisadora impulsionou a reflexão sobre os fonemas /h/ e /r/ a partir da escrita das palavras “temporal” e “arrastou”. A reflexão sobre o uso do M e N para nasalização das vogais foi feita a partir da análise da escrita das palavras “tempo” e “lembrava”.

O registro dos conhecimentos construídos acerca das regularidades ortográficas é de extrema importância. Uma possibilidade para registro é a construção do “quadro de regras”. Os registros do quadro devem ser feitos pelos educandos sempre que fizerem uma nova descoberta (MORAIS, 1998). A Ação 03 “Correspondências de regularidades contextuais” propôs, inicialmente, a construção de um “Quadro de regras”. As regras foram construídas pelos aprendizes, a partir da retomada das reflexões realizadas nos encontros anteriores. Esperava-se, por exemplo, que sejam construídas regras acerca da utilização das consoantes M e N para nasalização de vogais e o uso de R e RR.

A Ação 04 “Correspondências irregulares” propôs a escrita e pesquisa de palavras com “h” inicial. Essa atividade foi proposta a partir de ficha didática, com o objetivo de estimular a memorização de palavras com essa irregularidade. Uma estratégia para estimular a memorização dos casos irregularidades é a construção de listas com palavras seguindo diferentes critérios, como uso de diferentes grafias para representar um mesmo som (lista com palavras com “X” e “CH”, por exemplo) ou, até mesmo, por temáticas como palavras utilizadas no cotidiano escolar (exercícios. lição, etc).

A Ação 05 “Verificação de aprendizagens” propôs a escrita de um “ditado interativo”. Nesta atividade os alunos escreveram um trecho do livro “Leo e a baleia”, de Benji Davies. Durante o ditado foram feitas inúmeras interrupções, focalizando a

discussão sobre a complexidade na escrita de determinadas palavras. O propósito dos ditados interativos é proporcionar o debate sobre a grafia de palavras e, como na leitura com focalização, as intervenções podem ser feitas de forma direta pelo mediador ou a partir da necessidade explicitada pelos educandos (MORAIS, 1998).

Exposto o planejamento da intervenção, no próximo item conheceremos a constituição do corpus da pesquisa.

5.2 Constituição do *corpus* de pesquisa

A leitura e interpretação dos documentos constituintes do *corpus* da pesquisa possibilitará a definição das unidades de análise. Por isso, a definição dos instrumentos de coleta de dados é importante, pois são eles que movimentarão a pesquisa a fim de contemplar os objetivos propostos. Para Lüdke e André (1986, p. 38):

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

O primeiro documento utilizado é o questionário direcionado à professora titular da turma em que a pesquisa será realizada. O segundo elemento constituinte do *corpus* são os planejamentos da educadora. Com a leitura e análise destes documentos objetiva-se investigar as práticas pedagógicas incorporadas às propostas da docente. Ademais o questionário, em específico, pretende captar as percepções da educadora acerca das aprendizagens dos alunos e alunas. As constatações feitas a partir da leitura e análise destes documentos constituíram o diagnóstico da pesquisa.

A escolha do questionário como constituinte do *corpus* de pesquisa justifica-se pela eficácia deste instrumento em proporcionar a captação de um grande número de dados com eficácia de tempo e sem exigir deslocamentos e encontros (MARCONI; LAKATOS, 2003). A aplicação do diagnóstico sofreu algumas

adequações ao longo da escrita do projeto devido à pandemia do Covid-19 e determinações das autoridades estaduais e municipais. Durante o ensino remoto emergencial, os professores da escola organizaram planejamentos de atividades quinzenalmente. As tarefas eram sistematizadas em apostilas e entregues às famílias. As datas de retirada de materiais eram marcadas previamente e amplamente divulgadas pela direção escolar, e nestas datas os responsáveis também retornavam as apostilas completas para correção. Cada planejamento quinzenal era denominado “etapa”. Ao final do primeiro semestre do ano letivo de 2021 foram disponibilizadas seis etapas de aprendizagem na modalidade de ensino remoto.

Além das atividades impressas, os alunos e alunas que possuíam acesso à internet tinham acompanhamento online dos professores por meio da plataforma *EducarWeb* e *WhatsApp*, sendo o aplicativo de troca de mensagens o mais utilizado devido à facilidade de acesso. As plataformas digitais se tornaram uma forma de aproximar a comunidade escolar e acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos. Nos grupos de *WhatsApp*, os professores e professoras divulgavam propostas de atividades extras e, também, áudios e vídeos com o objetivo de auxiliar os aprendizes na realização das atividades.

Outro recurso utilizado para a coleta de dados foram as gravações em vídeo dos encontros propostos para a intervenção. Este recurso possibilita que a pesquisadora reveja e descreva com detalhes as situações vivenciadas durante a pesquisa, promovendo uma discussão e análise mais aprofundadas sobre as interações feitas durante a intervenção (LOIZOS, 2002).

A análise documental, por sua vez, é um recurso viável para a pesquisa qualitativa em três principais situações (HOLSTI apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986): quando há dificuldade de acesso aos dados; quando se pretende validar dados coletados com outros instrumentos; quando se objetiva captar os dados de pesquisa a partir da linguagem dos sujeitos de pesquisa.

Assim, outro documento constituinte do *corpus* de pesquisa foi o registro escrito dos alunos. Os registros foram captados durante a ação interventiva da pesquisa. As produções escritas - espontâneas ou não - são importantes para investigar os resultados obtidos na pesquisa. A análise da escrita dos participantes da investigação possibilitou apontar os efeitos da pesquisa no processo de aprendizagem dos educandos. Para isso consideraremos, também, a análise dos

erros na escrita, pois estes podem evidenciar a compreensão do aluno acerca de determinada dimensão da ortografia (MONTEIRO, 2007). Para garantir a confidencialidade dos documentos, durante a análise dos dados cada participante da pesquisa receberá um nome fictício.

A utilização da análise documental permitiu constatar as compreensões dos aprendizes acerca do SEA e, também, da ortografia. Além disso, possibilitou relacionar as reflexões feitas durante os momentos de interação, como as atividades que envolvem discussões em rodas de conversa, e os impactos (ou não) nas atividades realizadas individualmente.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O texto deste capítulo aborda a análise dos dados da pesquisa. Na categoria 6.1 são apresentados os dados coletados durante o momento do planejamento da pesquisa, em que foram tratados alguns aspectos do ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, os itens abordam os dados coletados durante a intervenção.

A categoria 6.2 aborda os conhecimentos dos aprendizes acerca do Sistema de Escrita Alfabética, a partir de atividades sobre as regularidades de correspondência direta da Língua Portuguesa. A seguir, a categoria 6.3 mostra a identificação de alguns discursos incorporados ao pensamento dos educandos a partir de suas reações durante a ação que promovia a reflexão sobre algumas regularidades contextuais. Logo em seguida, a categoria 6.4 elucida algumas aprendizagens construídas sobre regularidades contextuais a partir da utilização da consciência metalinguística. A categoria 6.5 mostra uma estratégia relevante para inferir a escrita de palavras com correspondências irregulares e grafias desconhecidas. Finalizando, a categoria 6.6 mostra a avaliação da pesquisa, realizada a partir da verificação de aprendizagens constatadas em um ditado interativo feito pelos educandos.

Ao finalizar o capítulo, o leitor perceberá que as unidades de análise deram conta de alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Assim, a investigação propôs práticas pedagógicas que promoveram a reflexão sobre ortografia, constatou os conhecimentos dos aprendizes acerca do SEA e buscou a compreensão do processo de ortografização nas crianças.

6.1 Apanhados do diagnóstico: uma análise sobre o ensino de ortografia

O questionário foi o primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados para a realização do diagnóstico e, posteriormente, planejamento das ações interventivas da pesquisa. Ele foi estruturado com oito perguntas divididas em dois blocos temáticos. O primeiro bloco foi estruturado com quatro perguntas formuladas com o objetivo de conhecer mais sobre a professora titular e a turma. O segundo bloco foi estruturado com quatro questões formuladas com o objetivo de captar as

percepções da educadora acerca do processo de alfabetização e o processo do ensino e da aprendizagem da ortografia. O questionário foi disponibilizado para acesso por meio do *GoogleForms*.

Quadro 15 – Questionário direcionado à professora titular

Pergunta 1	Qual a tua área de formação?
Pergunta 2	Qual o teu tempo de atuação no magistério?
Pergunta 3	Há quantos alunos/as em tua turma?
Pergunta 4	Qual o nível de escrita dos teus/tuas alunos/as?
Pergunta 5	Em tua compreensão, quando um aluno/a pode ser considerado alfabetizado/a?
Pergunta 6	Em tua compreensão, quais as características do ensino de ortografia no ciclo de alfabetização?
Pergunta 7	Que conhecimentos acerca da ortografia consideras importante para o 3º ano?
Pergunta 8	Propões práticas que estimulam a aprendizagem de ortografia em tuas aulas? Em caso afirmativo, poderia descrevê-las?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Com as respostas do primeiro bloco de questões foi possível refletir sobre a pertinência das propostas desta investigação no contexto relatado. Assim, foi relatado pela docente que a turma possui 25 alunos, os quais possuem hipóteses de escrita que variam entre a silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Com as informações obtidas pode-se afirmar que as ações interventivas da investigação são pertinentes para auxiliar no processo de aprendizagem da ortografia. Sabemos que o aprendiz está apto para aprender sistematicamente sobre ortografia quando atinge o princípio alfabético, pois a reflexão sobre os fonemas que disputam entre si só ocorre depois das relações fonográfêmicas estarem estabelecidas (MORAIS, 1998).

A promoção das práticas reflexivas sobre as regularidades das palavras culmina no uso e desenvolvimento da consciência metalinguística. Esta, por sua vez, está relacionada à capacidade de refletir sobre as estruturas linguísticas (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007) e envolve outras subcategorias relacionadas ao processo de compreensão do SEA (SOARES, 2020a). Uma das mais importantes destas outras dimensões da metalinguística é a consciência fonológica, que se refere à capacidade de analisar e manipular os sons das palavras desprendendo-os dos significados (SOARES, 2020a).

Os aprendizes em hipótese silábica, silábica-silábica e alfabética já alcançaram níveis significativos da consciência silábica e fonêmica, respectivamente. Sabemos que para que um aluno alcance a hipótese alfabética de escrita é imprescindível perpassar pelos três estágios da consciência fonológica (SOARES, 2020b). Propor atividades que estimulem a consciência fonológica poderá auxiliar no avanço dos aprendizes em suas hipóteses de escrita e, conseqüentemente, no desenvolvimento da consciência metalingüística.

A primeira pergunta do segundo bloco tratava de captar a percepção sobre alfabetização interiorizada pela docente. Segundo ela, o aluno pode ser considerado alfabetizado quando [...] *se comunica através da escrita, consegue compreender o que lê e utiliza a escrita e a leitura para diferentes práticas sociais, ele pode ser considerado alfabetizado*. Ao expor isto, a professora identifica as três facetas da alfabetização: comunicativa, sociocultural e linguística (SOARES, 2020a). Afinal, para que um indivíduo se comunique e utilize a leitura e escrita nas práticas sociais, precisa ter interiorizado os saberes da tecnologia da escrita – relacionado à faceta linguística.

A professora caracterizou o ensino da ortografia no ciclo de alfabetização em duas etapas: [...] *precisa trabalhar as correspondências regulares da língua e assim que consolidadas, trabalhar também as irregulares*. De certa forma, as correspondências regulares, em especial as diretas, são a parte inicial do processo para o ensino sistemático da ortografia, pois é só a partir da consolidação das relações entre grafemas e fonemas que a reflexão sobre os fonemas que competem entre si é possível (MORAIS, 1998).

Apesar disso, o primeiro passo para propor práticas reflexivas para a aprendizagem da ortografia é aceitar o fato de que não existe regras ortográficas para todas as situações da escrita e, em alguns casos, será necessário decorar a grafia das palavras (MORAIS, 1998). Cabe ao educador planejar estratégias para impulsionar a internalização, como a criação de uma lista de palavras com irregularidades de uso recorrente, por exemplo. Portanto, a aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas pode acontecer de maneira simultânea, assim que as regularidades diretas forem internalizadas.

A docente afirma, porém, que os aprendizes devem *consolidar as correspondências regulares, trabalhadas nos anos anteriores e trabalhar as irregulares*. Como vimos, em geral, espera-se que grande parte dos alunos

chegue ao 3º ano com a escrita no princípio alfabético, para que o professor inicie o ensino da ortografia a partir da consolidação das regularidades diretas (MORAIS, 2012). O ensino de ortografia prossegue com a abordagem das regularidades contextuais, regularidades morfológico-gramaticais e irregularidades concomitantemente (MORAIS, 1998).

Por fim, a professora expôs que costuma propor práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem da ortografia [...] *através de atividades sistematizadas, como o ensino explícito e também através de atividades de jogos, caça-palavras, cruzadinhas, etc.* Expondo isto, compreende-se que as práticas pedagógicas para a aprendizagem, que acontecem nesta turma, ocorrem a partir de atividades planejadas com intuito de promover a aprendizagem de ortografia e, também, com atividades lúdicas.

Em seus planejamentos é possível constatar atividades com o objetivo de desenvolver a consciência metalinguística através da consciência fonológica em dois níveis: consciência lexical e consciência fonêmica. As atividades que propõem a escrita de frases com segmentação entre as palavras e análise de rimas de um poema são exemplos de exercícios relacionados à consciência lexical. As Figuras 1 e 2 mostram excertos de atividade que promove o desenvolvimento da consciência lexical.

Figura 1 – Consciência lexical a partir da segmentação de palavras

ATIVIDADE 2 - Existem tipos de letras diferentes. Essa que estou escrevendo, é a **letra cursiva**.

Copie a poesia abaixo, em letra cursiva separando as palavras nas frases:

Minha Escola
Jane Emirene

Quando eu sou
pratinha escola
tenho muito que fazer.
Pula, brinca, faz arte,
mas também quero aprender.

Meus amigos lá da sala
são pequenos como eu.
Os versos são alegres.
Do bacanas... esses?

Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

Figura 2 – Consciência lexical a partir da identificação de rimas

7º) O livro apresenta várias **Rimas**. Observe nessa estrofe retirado do livro:

PASSA O ANO E JÁ VEM VINDO
O MÊS DE JUNHO NO SERTÃO
COM FORRÓ PRA SANTO ANTÔNIO,
PRA SÃO PEDRO E SÃO JOÃO.
TEM QUADRILHA BEM DANÇADA
NO TERREIRO E NO SALÃO
MAS ISTO NÃO É TUDO NÃO!

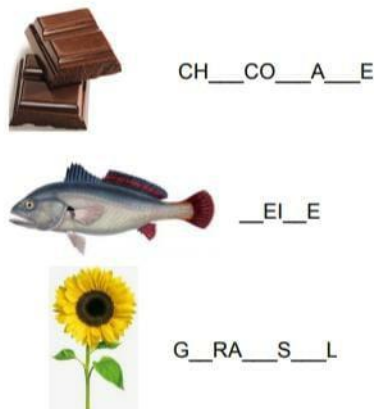
Copie o Par de palavras que Rimam:

Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

As atividades que incentivam a reflexão sobre os fonemas estão relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica. A Figura 3 mostra o fragmento uma atividade na qual os educandos precisam completar as palavras com as letras faltantes.

Figura 3 – Atividade sobre regularidades contextuais

ATIVIDADE 5 - COMPLETE OS NOMES DAS IMAGENS
COM AS LETRAS QUE FALTAM:



Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

As regularidades diretas foram abordadas, de acordo com o material disponibilizado, desde o início do ano letivo, a partir da revisão do alfabeto, ampliação da consciência fonêmica, criação de listas de palavras e produção de frases e textos curtos. As regularidades contextuais foram abordadas na última etapa de aprendizagem do primeiro semestre letivo. O Quadro 16 mostra os

objetivos – referentes às regularidades diretas e contextuais – explicitados nos planejamentos da docente.

Quadro 16 – Objetivos sobre regularidades no planejamento

Objetivo	Descrição das atividades
(EF03LP-DOM/04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	Interpretação e escrita espontânea sobre imagem e seu contexto. Os alunos observarão a imagem com o animal coelho e tecerão reflexões sobre ele, com base nas perguntas propostas. Esta atividade também prevê uma produção de texto, na última questão.
(EF01LP-DOM/02) Escrever palavras e frases em ordem alfabética, através de letras e grafemas que representem fonemas.	Trabalho com o gênero “Lista”, no qual os alunos deverão colocar em ordem alfabética os nomes apresentados.
(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	Escrita de elementos da festa junina por meio de imagens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Com a análise feita até aqui se pode constatar dois principais aspectos. O primeiro diz respeito à importância dada ao ensino da ortografia pela professora titular da turma. O segundo diz respeito ao ensino acontecer sem incentivo à reflexão sobre a ortografia, pois as propostas que incentivam a aprendizagem da ortografia são feitas através da escrita espontânea de palavras e frases. A Figura 4 mostra o recorte de uma atividade que incentiva a escrita de palavras com regularidades contextuais.

Figura 4 – Consciência fonêmica a partir da escrita de palavras



Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

Na atividade mostrada na Figura 4, a reflexão sobre as regularidades contextuais poderia ser estimulada com a comparação da grafia das palavras “barraca” e “fogueira”, por exemplo. A análise das diferenças entre os fonemas /r/ e /h/ e suas representações poderia incentivar algumas reflexões, como: o fonema /h/ é representado com RR entre vogais, enquanto o fonema /r/ é representado com R entre vogais e em sílabas com CCV.

É essencial que a ortografia seja tomada como um objeto de estudo sistemático e reflexivo para perder o caráter avaliativo. Ao propor a escrita de palavras sem uma posterior análise sobre as características da sua representação gráfica, limitam-se as possibilidades para a construção de saberes acerca da ortografia. Sendo assim, mostrados os apanhados do diagnóstico, continuaremos a leitura com a descrição analítica das ações interventivas da pesquisa.

6.2 Heterogeneidade e suas possibilidades: o que cada um já sabe e pode aprender?

Lecionar durante a pandemia foi algo desafiador, cada profissional da educação precisou reinventar suas práticas e adequar-se aos novos moldes do ensino remoto emergencial. Foram inúmeras incertezas ao longo do percurso. Logo no início do ano letivo de 2021 soubemos que eu não seria contemplada como titular de uma turma do terceiro ano. Tivemos que reajustar a rota, mais uma vez.

Havia uma expectativa para o retorno do ensino presencial, porém não havia um plano concreto para retomada, nem expectativas das autoridades quanto a isto. Pessoalmente, esperava o retorno do ensino presencial para o início do segundo semestre letivo, pois assim ocorreria na rede privada – a qual ainda era colaboradora em 2021. Depois de muita espera, o retorno do ensino presencial na rede municipal de Jaguarão/RS ocorreu no dia 18 de outubro de 2021.

De acordo com as orientações da mantenedora, o aluno ou aluna poderia mudar da modalidade remota para presencial de acordo com a escolha dos responsáveis. Uma vez que estivesse optado pela modalidade presencial, o estudante poderia retornar à modalidade remota se essa fosse a escolha dos responsáveis. Em um primeiro momento houve pouca adesão da comunidade ao retorno presencial. Visto que, nas primeiras semanas, as turmas tinham

pouquíssimos alunos que optaram pelo retorno à escola. Porém, a cada semana, o número de educandos oscilava nas turmas. Enquanto alguns optavam por retornar à modalidade presencial, outros voltavam para a modalidade remota. Isso ocorreu também na turma em que realizei a pesquisa.

No dia 05 de novembro de 2021 realizei a primeira ação da intervenção. Neste dia havia seis alunos presentes e que participaram das propostas. Em um primeiro momento realizamos uma breve apresentação. Iniciei dizendo meu nome, em qual turma lecionava e por que estava visitando a sala do 3º ano. Os alunos foram muito receptivos, e alguns me conheciam por dar aula na sala ao lado da deles. Depois, cada um dos alunos apresentou-se dizendo seu nome, idade e o que estava achando do retorno à escola.

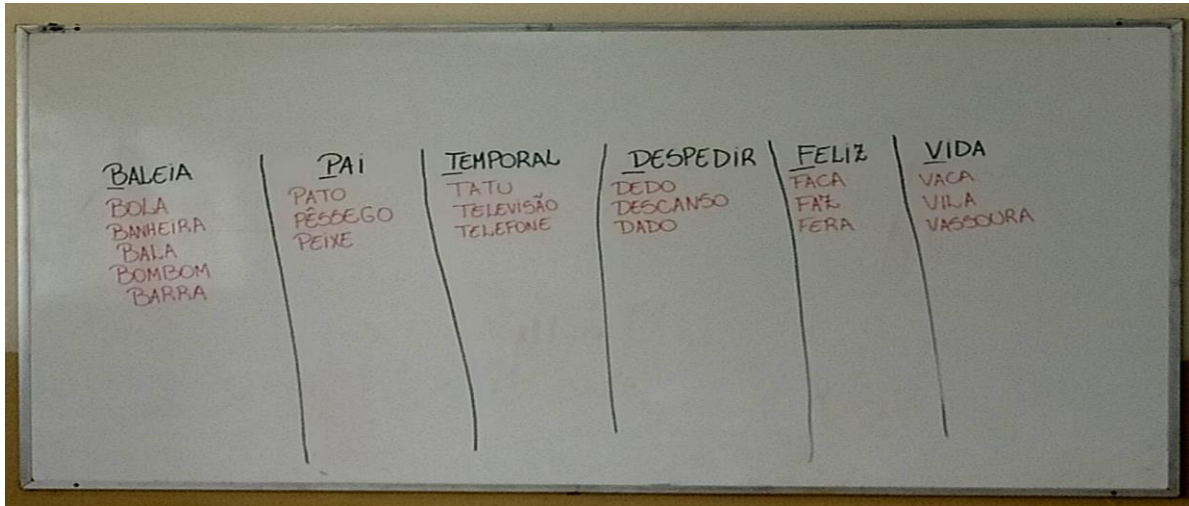
Com os alunos dispostos em círculo, mantendo o distanciamento recomendado pelas autoridades sanitárias, iniciei a roda de leitura do livro “Leo e a baleia”, de Benji Davies. Em um primeiro momento explorei a capa do livro, desafiando que as crianças lessem o título do livro, nome do autor e tradutora. A Gabriela fez a leitura da capa e soube elucidar qual era o papel do autor na escrita de um texto. Também solicitei que inferissem o enredo da história a partir da ilustração presente na capa. O Miguel respondeu à indagação de forma sarcástica: *Sobre um menino chamado Leo que tem uma baleia*. A comoção da turma foi enorme, todos caímos na gargalhada. A partir disso os outros estudantes pareceram encorajados a participar da conversa proposta por mim.

Após a leitura do livro, retomamos alguns pontos da história, como a solução encontrada pelo pai de Leo para promover o bem-estar da baleia. Indaguei as crianças de como seria a reação da família deles, caso levassem um animalzinho escondido para casa. Ana relatou que já havia resgatado um gato das ruas e que a mãe não *xingou* ela. Miguel nunca nem pensou na possibilidade, *pois meus tios iriam me matar*. Quando percebi que a turma estava entrosada e participativa, fui encaminhando para a atividade de reflexão sobre as correspondências diretas.

No quadro branco organizei seis colunas cada com as palavras norteadoras: baleia, pai, temporal, despedir, feliz e vida. Solicitei que o Miguel fizesse a leitura das palavras escritas em cada coluna. Depois, retomei cada palavra fazendo as seguintes: *O que tá escrito aqui mesmo?* e *Qual é a primeira letra dessa palavra?*. Quando os alunos respondiam, eu sublinhava a primeira letra da palavra que estava sendo analisada e, logo em seguida, já perguntava: *Vocês sabem outras palavras*

que começam com essa letra?. E assim criamos listas de palavras cujas correspondências diretas b/p; t/d e f/v.

Figura 5 – Registro da atividade sobre correspondências diretas



Fonte: Material da pesquisadora (2021).

Os alunos do nível pré-silábico apresentaram mais dificuldade em fazer a análise. Ana, por exemplo, citava palavras aleatórias, aparentemente sem fazer reflexão sobre os sons das letras. Já Leonardo fazia a reflexão sobre a sonoridade, mas, por vezes, confundia os fonemas próximos. Sugeri, por exemplo, que escrevêssemos a palavra “vila” no grupo da palavra “feliz”.

Na teoria da psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) o sistema de escrita é compreendido como um sistema notacional. Sendo assim, para que um aprendiz compreenda o SEA, é necessário que ele responda a dois questionamentos: o que as letras representam e como elas fazem essas representações. Ao avançar nas hipóteses de escritas, a criança reconstrói as respostas a estes questionamentos.

No caso dos aprendizes que escrevem de forma pré-silábica, há uma unanimidade, de certa forma negativa, sobre o que a escrita representa: ainda não compreenderam que ela é utilizada para registrar as cadeias sonoras. Porém, a descoberta sobre como as representações são feitas pode ser explicitada de diversas formas por diferentes crianças que se encontram nessa hipótese de escrita. Enquanto um representa as palavras com desenhos, por exemplo, outro pode utilizar diversas letras, sem estabelecer um critério para escolha delas (MORAIS, 2012).

Logo depois de encerrar o registro das palavras no quadro (Figura 5), propus que cada aluno e aluna refletissem sobre as correspondências regulares de maneira individual. Assim, cada um recebeu uma ficha com uma tabela contendo as mesmas palavras norteadoras utilizadas na atividade do quadro (Figura 5) e uma ficha com imagens para recortar e colar. O objetivo era organizar as imagens nas colunas correspondentes, ou seja, cujos nomes correspondiam ao som da palavra norteadora da coluna.

Figura 6 – Ficha de imagens utilizadas na atividade individual sobre correspondências diretas



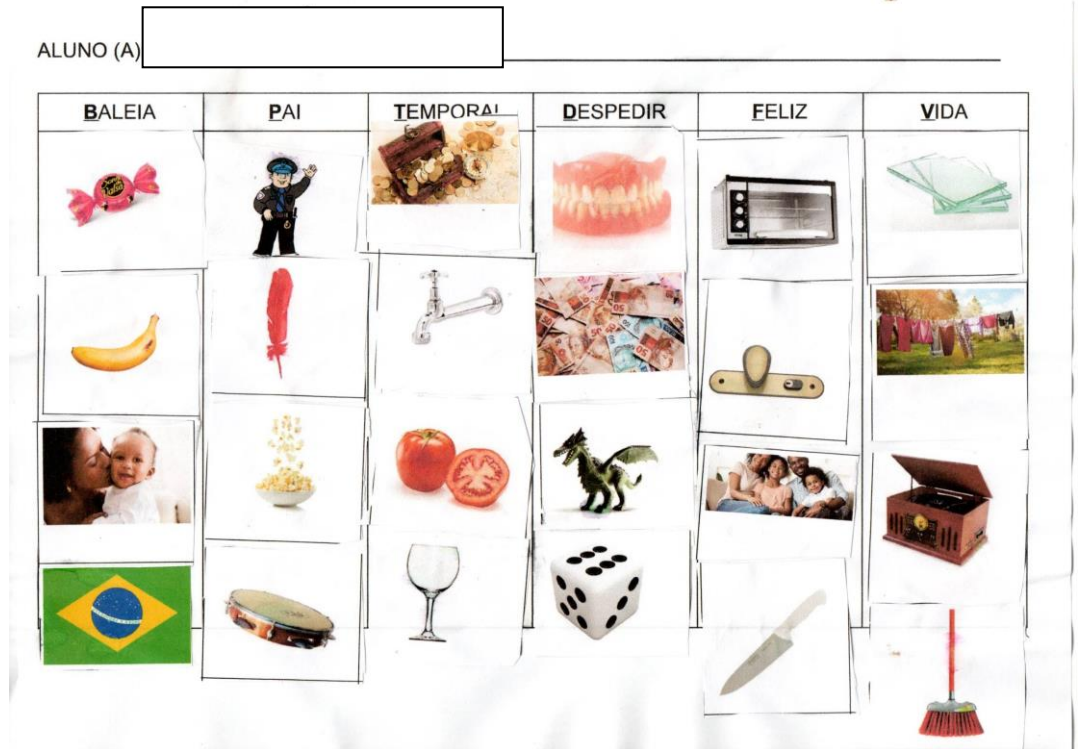
Fonte: Material da pesquisadora (2021).

Assim, era necessário colar quatro imagens em cada coluna. Na coluna da palavra baleia: bombom, banana, beijo e bandeira (ou Brasil). Na coluna da palavra pai: pandeiro, pipoca, pena e policial. Na coluna da palavra temporal: taça, tomate, torneira e tesouro. Na coluna da palavra despedir: dado, dragão, dinheiro e dentadura. Na coluna da palavra feliz: faca, família, fechadura e forno. Na coluna da palavra vida: vassoura, vitrola, varal e vidro.

Depois que colassem as imagens, distribuí mais uma ficha com a tabela com palavras norteadoras. Desta vez, o aluno deveria escrever, do seu jeito, o nome das imagens coladas em cada coluna.

Miguel, que apresentava escrita alfabética, realizou a primeira parte da atividade com facilidade. As imagens foram distribuídas de forma adequada nas colunas.

Figura 7 – Atividade com imagens realizada por Miguel



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Na segunda parte, escreveu o nome das imagens de maneira alfabética e sem expressar dúvidas sobre as correspondências diretas.

Figura 8 – Atividade de escrita espontânea feita por Miguel

ALUNO:

BALEIA	PAI	TEMPORAL	DESPEDIR	FELIZ	VIDA
BOMBOM	POLISIA	TESOURA	DENTE	FORNO	VIDRO
DANANA	PENA	TORNEIRA	DINHEIRO	FEIXADORA	JARAL
BEIJO	PIPOCA	TOMATE	DRAGAO	FAMILIA	VITROLA
BRASIL	PANDERO	TASA	DADO	FACA	VASOURA

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Como explicitado por Moraes (2012) e Soares (2020a), o aprendiz está apto para refletir sobre as questões ortográficas ao atingir a hipótese alfabética e fixar os conhecimentos sobre as regularidades diretas. Miguel, por sua vez, já estabeleceu os conhecimentos sobre o funcionamento do SEA e as regularidades diretas, assim, está apto para refletir e construir aprendizagens sobre ortografia.

Além disso, ao analisar seus escritos, é possível perceber que o aluno já tem conhecimentos sobre algumas regularidades diretas representadas por mais de uma letra (SOARES 2020a). Os dígrafos nh e lh aparecem na escrita das palavras “dinheiro” e “família”. Apesar de ter sido empregada de maneira inadequada na segunda palavra, mostra um conhecimento ortográfico já construído pela criança. O equívoco cometido na escrita desta palavra parece ter ocorrido pela escolha do aluno em representar a escrita como pronunciamos as palavras, com a variação linguística do nosso sotaque. Isso se repete na escrita das palavras “feixadura” (fechadura) e “pandero” (pandeiro). Apesar disso, as palavras “beijo” e “varal”, foram escritas de maneira correta.

Os outros equívocos identificados são da ordem das correspondências irregulares (MORAIS, 1998; SOARES 2020a). Na palavra “polisial” (policial), “tasa” (taça) e “vasoura” (vassoura), a letra escolhida para corresponder o fonema /s/ foi a letra “S”, porém há várias possibilidades para representá-lo: “ss”, “c”, “ç”, “sc”... Como sabemos, não podemos construir conhecimentos sobre as irregularidades. Nestes casos, o aprendiz precisa memorizar a grafia das palavras. Uma possibilidade para tornar a memorização de palavras menos massante é estabelecer a relação entre as palavras primitivas e derivadas (MORAIS, 1998). Por exemplo, se a palavra polícia é escrita com “c”, a palavra policial, derivada dela, também será.

Ana, que apresentava escrita pré-silábica, não conseguia refletir sobre as unidades sonoras menores das palavras. Assim como na atividade coletiva, colocou as imagens de maneira aleatória, aparentemente sem estabelecer relação entre letra-som. Porém, ao analisar seus escritos, é possível identificar diversas aprendizagens já construídas sobre o SEA, em se tratando do “como” se faz a representação. Ela sabe que se escreve com letras. E, também, utiliza letras diferentes para escrever palavras diferentes.

Figura 9 – Atividade com imagens feita por Ana



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Figura 10 – Atividade de escrita espontânea feita por Ana

ALUNO:

BALEIA	PAI	TEMPORAL	DESPEDIR	FELIZ	VIDA
BALEIA	PAI	PAI	TEMPORAL	DESPEDIR	EBLIZ
VIDA					
PALE	AVRE	PAQEED	LRPE	E 3 m LO	DLELR
PRB @	AODRPL	ADDEO	E GVOD	PODMLO	
LRBARD	OLREEM	RELREM	DFPDD		

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

As alunas Ana e Pamela, especificamente, apresentaram resistência em realizar as atividades que envolviam escrita espontânea. Em suas falas era possível perceber o reconhecimento de que escrevem de maneira distante da convencional. Ao expor isto, é possível identificar outro conhecimento que elas têm sobre o SEA: há um jeito “certo” de escrever.

Na atividade da Figura 10, por exemplo, em um primeiro momento Ana fez a cópia de outras palavras já registradas e ponderou ter concluído a atividade ao escrever apenas uma palavra em cada coluna. Quando questionei o que ela tinha escrito, ela respondeu *O que a senhora pediu!* Rebati pedindo que ela explicasse as orientações da atividade. A aluna explicou que eu havia solicitado a escrita dos nomes dos desenhos que havia colado na outra ficha. Questionei se ali estavam escritos todos e ela disse que não. Então pedi que ela lesse o que escreveu. Ela fez a leitura percorrendo com o dedo as letras de cada palavra e pronunciando o nome que deveria ter escrito no local (Figura 10). Em “baleia” leu “banana”, em “pai” leu “bandeira”, em “pai” leu “tesouro”, em “temporal” leu “dentadura”, em “despedir” leu “fechadura” e em “feliz” leu “torneira”.

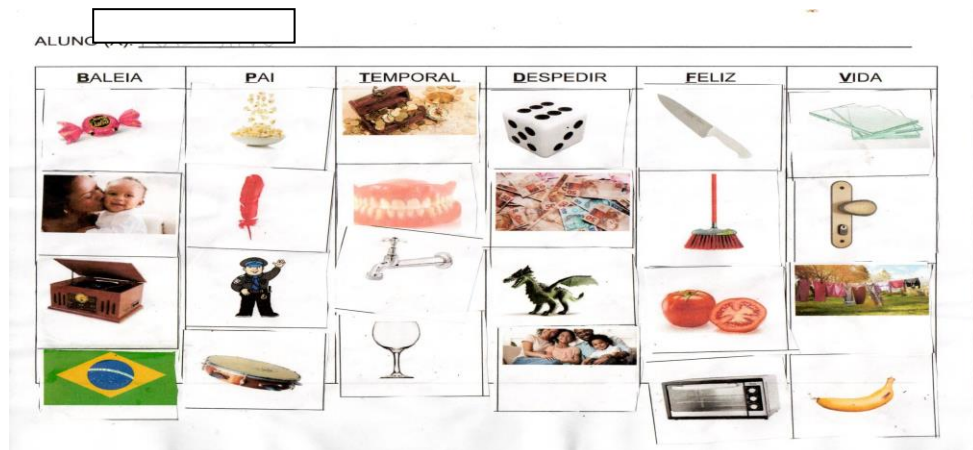
Então fiz outra indagação sobre a escrita destas palavras. Disse assim: *Mas olha que estranho, tem palavras iguais olha aqui. Será que pode?* - apontando para a palavra baleia impressa e palavra baleia escrita pela menina. Completei dizendo: *Olha aqui, eu escrevi lá no meu computador baleia e aqui tu leste banana. Será que pode ter as mesmas letras essas palavras?* A aluna pensou por alguns segundos e só respondeu: *Pode!*

Soares (2020b) provoca no título de sua obra: “toda criança pode aprender a ler e escrever”. Isto não deve ser confundido com “todas as crianças vão aprender do mesmo jeito” ou “todas as crianças vão aprender ao mesmo tempo”. Por isso, a organização da educação em ciclos se faz crucial, pois ela é a garantia para assegurar o desenvolvimento pleno e progressivo das aprendizagens de todas as crianças, sem discriminação.

Ao analisar as escritas dos aprendizes foi possível constatar que Miguel, Gabriela e Paulo estão escrevendo de forma alfabética. Resolveram com facilidade a atividade de colagem de imagens. Suas escritas revelam que já compreenderam o SEA e os equívocos cometidos são, principalmente, relacionados às dificuldades irregulares da ortografia.

O aluno João, assim como Ana e Pamela, inicialmente faz escrita pré-silábica. Porém, ao analisar as peculiaridades da resolução das atividades foi possível constatar que o aprendiz já faz algum vínculo sonoro, mas apresenta dúvidas quanto a algumas correspondências regulares.

Figura 11 – Atividade com imagens feita por João



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

As figuras “vitrola”, “família”, “tomate” e “banana” aparentemente foram coladas sem estabelecer um critério de vinculação de fonemas. Porém as figuras da “dentadura” colada na coluna de “temporal” e da “fechadura” colada na coluna de “vida” revelam um equívoco comum no processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois apesar dos fonemas /d/ e /t/, por exemplo, serem distintos, ao pronunciá-los fazemos movimentos bucais parecidos.

Embora tenha conseguido fazer vinculação sonora na atividade com imagens, na escrita espontânea não estabeleceu o mesmo raciocínio. Ao resolver a atividade, seguiu a regra de toda palavra iniciar com o mesmo som, portanto ter a mesma letra inicial. Em contraponto, não realizou outra vinculação sonora durante a escrita das palavras. Talvez o aprendiz tenha desenvolvido as aprendizagens necessárias para uma escrita silábica, mas não tenha confiança para fazer escrita com letras.

A atividade escrita revela que este aluno apresenta a hipótese de escrita silábica-alfabética, pois já compreendeu que para escrever algumas sílabas é necessário mais de uma letra. Ao que parece, falta-lhe repertório e confiança para escrever. A palavra “dragão”, por exemplo, não foi escrita porque o alegou ser *muito difícil*. Outra observação interessante é as confusões sobre as relações regulares que são reveladas também na escrita espontânea. As palavras “piboca” (pipoca) e “detatua” (dentadura). A supressão do fonema /r/ também fica evidente na escrita das palavras “vasoa” (vassoura) e “vito” (vidro), por exemplo.

Figura 14 – Atividade de escrita espontânea feita por Leonardo

ALUNO:

BALEIA	PAI	TEMPORAL	DESPEDIR	FELIZ	VIDA
BOBO	PENA	TDEO	DETATUA	FACA	VEGATUA
BANA	PIBOCA	TESOO	DADO	FAEO	VASOA
BAOZ	POLESA	TONEA	DEEDO	FANIA	VITO
PEBE		TASA		FITONA	
		ROMAT		FO	

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

O ciclo de alfabetização, compreendido do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, propõe o aprendizado sobre a tecnologia da escrita e o processo de letramento – que prosseguirá ao longo da via do aprendiz – sem interrupções. Assim, espera-se que o aprendiz ingresse no 3º ano do Ensino Fundamental compreendendo a organização do SEA, para estabelecer as relações de regularidades diretas e construir as aprendizagens sobre ortografia, para, então, concluir o processo de alfabetização (MORAIS, 2012).

A análise do primeiro dia de intervenção possibilitou a percepção das disparidades entre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Enquanto o Miguel pode refletir sobre ortografia, Ana e Pamela precisam compreender melhor o funcionamento do SEA. Ao que parece, ainda não perceberam que a escrita representa os sons da fala e, por isso, precisariam desenvolver a consciência

fonológica. Pode-se afirmar, portanto, que nesta turma há aprendizes no processo inicial de alfabetização, enquanto outros estão prontos para finalizar o processo. Nesse sentido, as avaliações diagnósticas são importantíssimas para que o professor organize sua prática pedagógica a partir das possibilidades de aprendizagem da turma e, também, de cada aprendiz.

6.3 Ensinar ortografia: a influência das escolhas pedagógicas no processo de aprendizagem

No dia 12 de novembro de 2021 realizei a segunda ação proposta para intervenção. É relevante expor que neste encontro houve um reajuste de rota nas ações da intervenção. O tempo disposto para a realização das atividades da pesquisa não seria suficiente para as discussões e construção de saberes sobre regularidades contextuais distintas – consoantes responsáveis pela nasalização e os fonemas /r/ e /h/. O planejamento inicial estipulava ambas discussões no segundo dia de intervenção. Numa tentativa de tornar as reflexões mais significativas e proveitosas foi feita uma nova organização: a Ação 02 daria conta de discutir as regularidades contextuais dos sons nasais indicados pela consoantes “m” e “n”. E na Ação 03 faríamos as discussões acerca das regularidades contextuais dos fonemas indicados por “r” e “rr”.

Nesta aula estavam presentes oito alunos, sendo que uma das alunas não tinha participado do primeiro encontro. Iniciei lembrando o porquê estava naquela turma e, também, retomei as discussões que realizamos na semana anterior. Miguel e Paulo fizeram questão de lembrar o enredo da história contada e as atividades feitas pela turma no último encontro.

Logo em seguida expliquei a proposta para o dia, a releitura com focalização (MORAIS, 1998). A atividade consiste na leitura, feita pelo professor, de um texto já conhecido e estudado pela turma. O objetivo é que se faça a reflexão sobre a escrita de palavras das quais possa existir alguma dúvida ortográfica. A análise das palavras pode ser proposta pelo professor e/ou aprendizes. Nesta atividade esperava que os aprendizes citassem as palavras com nasalização do trecho. O combinado estabelecido foi que seria feita a releitura de um trecho do livro “Leo e a baleia” e que os alunos poderiam interromper para expor sua compreensão ou

dúvida a respeito de uma palavra. Para explicitar melhor a explicação da dinâmica, concluí: [...] *eu vou fazer a releitura de um pedaço da história, vou começar da parte que Leo levou a baleia pra casa, e vocês podem me mandar parar de ler toda vez que eu disser uma palavra difícil de escrever.*

Miguel retrucou afirmando que *não existe palavra difícil*. E, diante dessa provocação, decidi exemplificar a proposta da atividade a partir das dúvidas que poderiam surgir ao escrevermos a palavra “chuva”. Perguntei: *Quais dificuldades poderiam surgir ao escrever “chuva”?*, Miguel imediatamente respondeu *Escrevo sem dificuldade: c, h, u, v, a!* Sigo a orientação dele e escrevo a palavra no quadro, completando: *Isso, é com “ch”! Mas vamos imaginar quando tu estava lá no primeiro ano e a professora dissesse assim “ah escreve ‘chuva’, quando vê vocês poderiam escrever assim, né!?* e escrevi “xuva” no quadro. Concluí a explicação reforçando a dinâmica para leitura.

Ao explicar a atividade escolhi a expressão “palavra difícil” e por várias vezes durante este dia de intervenção repeti o uso do adjetivo “difícil”. Ao relatar este momento da intervenção, percebi o quanto o professor deve ter clareza e cautela para fazer explicações sem que elas estigmatizem o processo de aquisição de escrita como algo complicado e árduo. Nesse sentido, valorizo a consciência crítica frente às práticas pedagógicas. Aqui reconheço, portanto, ao analisar o problema constatado, que a realidade é mutável e aberta a revisões (FREIRE, 1983).

Neste caso, a escolha da palavra “difícil” pode disseminar ou reforçar entre os aprendizes a ideia de que os atos de ler e escrever são complicados. Para Soares (2020b), as práticas de alfabetização devem ser planejadas alternando e combinando aquilo o que o aprendiz já sabe e aquilo que ainda precisa aprender. Certamente, o processo de alfabetização se dá através de práticas pedagógicas que estimulam a compreensão do SEA e, para isso, precisam ser desafiadoras. Porém, “difícil” é uma palavra inadequada para se utilizar na explicação de conceitos e dinâmicas nas aulas. Afinal, o que é difícil para um pode não ser para o outro.

Li o primeiro trecho de forma pausada, mas os aprendizes não demonstraram interesse em fazer interrupção. Então sugeri que pensássemos sobre a escrita da palavra “casa”. Miguel e Paulo soletraram em coro *C, a, s, a!* Escrevi no quadro e perguntei *Por que a palavra “casa” pode ser considerada difícil de escrever?*. A turma permaneceu em silêncio, então completei *Ou vocês acham que não?* e todos juntos responderam *Não!*. Escrevi no quadro “caza” e perguntei *Mas vocês não*

acham que alguma criança poderia escrever assim?... Ou senão assim?, escrevendo “kaza” no quadro.

Os alunos finalmente concordaram que a escrita da palavra “casa” poderia fazer com que surgissem dúvidas ortográficas. Falei que ali no quadro estavam escritas várias possibilidades da escrita da palavra e perguntei se todas estavam certas, Miguel respondeu que só a primeira. Prossegui a leitura de dois trechos e nenhum aluno fez interrupção.

Então pedi que solestrassem a palavra “tempo”, e Miguel fez a soletração corretamente. Escrevi no quadro e prossegui a leitura dos outros trechos, sem interrupções dos aprendizes. Escrevi a palavra “encontrar”, que Paulo soletrou corretamente. Fiz a leitura das palavras dando ênfase ao som nasal de cada uma delas. Fiz a separação das sílabas e mostrei que as letras “m” e “n”, quando estão no final das sílabas, são responsáveis pela nasalização de vogais.

Prossegui a atividade pedindo que os alunos falassem palavras que tivessem “m” no final da sílaba, como “tempo”. Os aprendizes ficaram em silêncio por alguns segundos. Miguel sugeriu “personalização”, mas Paulo concluiu que a palavra terminava com “*ão*” *que nem Jaguarão*. Em seguida Paulo sugeriu “mente”. Respondi que a palavra não poderia ser escrita abaixo de “tempo” e sim de “encontrar” e pedi que alguém soletrasse para que eu escrevesse no quadro. Miguel soletrou adequadamente e eu chamei atenção para o som nasal indicado pela letra “n”. Miguel sugeriu a palavra “tem” e logo em seguida Guilherme sugeriu a palavra “bem” e “vindo”, todas foram escritas no quadro e os próprios alunos que indicavam em qual coluna cada palavra deveria ser escrita. Ao final da atividade havíamos registrado as palavras tem, bem, bombom, ninguém, pombo e temporal na coluna de palavras que possuíam som nasal indicado pela letra “m”; mente, vindo, gente, bandeira, príncipe e ninguém na coluna de palavras que possuíam som nasal indicado pela letra “n”.

A nasalidade é um dos aspectos mais complexos para aprendizes em processo de alfabetização. Essa complexidade se dá por dois principais aspectos: no contexto escolar são apresentadas, geralmente, cinco vogais dispensando a

distinção entre vogais orais e vogais nasais; em grande parte, as vogais nasais são representadas por dígrafos – exceto as representadas por til¹³ (SOARES, 2020b).

Outras características a serem levadas em consideração para o surgimento das dificuldades relacionadas à nasalização de vogais são dígrafo “nh” e a nasalidade dada por continuidade. No caso do uso “nh”, as marcas culturais da língua falada em algumas regiões do Brasil dão conta de suprimi-lo, indicando a nasalização da vogal anterior. Ou seja, a palavra “galinha” é pronunciada “galĩa”. A nasalidade por continuidade, por sua vez, não utiliza til nem consoante nasal no final da sílaba, pois a sílaba posterior já é iniciada por uma consoante nasal como, por exemplo, na palavra “cama” (MORAIS, 1998).

Os aprendizes que mais participaram da atividade oral proposta a partir da releitura com focalização foram aqueles que já tinham atingido a hipótese de escrita alfabética. Miguel, Paulo e Guilherme ao soletrar palavras deram conta de identificar a nasalidade de vogais da maneira convencional, sem equívocos. Porém, a outra parte da turma permaneceu em silêncio durante a atividade. Uma possibilidade para a falta de adesão à proposta é a forma de cada educando compreender o Sistema de Escrita Alfabético, isto é, a hipótese de escrita de cada criança. Na maior parte das vezes o processo inicial de aquisição da linguagem escrita se focaliza nas atividades que dão conta das relações biunívocas. A priorização destas atividades pode dificultar o processo de reflexão sobre as relações irregulares e, também, de regularidades contextuais (SOARES, 2020b).

Por isso, o processo de transição de uma escrita alfabética para uma escrita ortográfica deve ser estimulado assim que o aprendiz alcança o princípio alfabético. Nesse sentido, o professor deve incentivar a análise e reflexão sobre as regularidades, assim como, a explicitação das irregularidades das palavras da Língua Portuguesa (SOARES, 2020b).

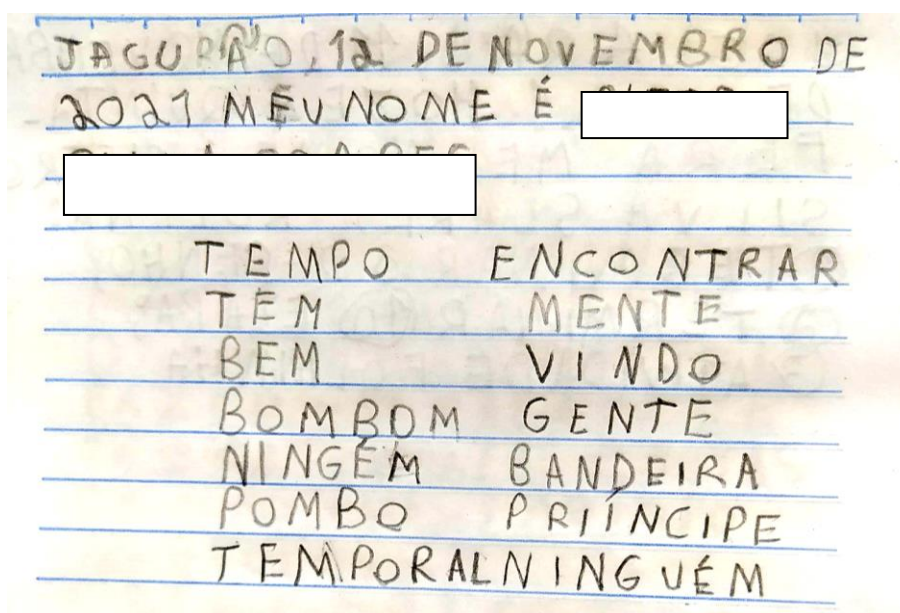
Dando prosseguimento à proposta, solicitei que indicassem, de forma oral, em qual lugar das palavras apereciam as consoantes que indicavam nasalização. Guilherme afirmou que *Às vezes no meio, às vezes no fim!* O objetivo do questionamento era impulsionar os alunos a inferirem a regra do uso de “m” e “n”

¹³ A representação grafêmica das vogais nasais acontece de três formas: uso de dígrafos, uso da sinalização com til (~) e por continuidade. Citamos como complexo o caso da nasalização das vogais com uso dígrafos porque nestes casos a criança precisa compreender que é utilizado mais de um grafema para representação de um único fonema.

para indicar nasalização de sílabas. Por isso, decidi refazer o questionando, sublinhando as letras “m” e “n” nas palavras da listagem do quadro.

Reformulei a pergunta, fazendo um traço duplo nas palavras que possuíam “m” no final da sílaba e cujo a sílaba se encontrava no meio da palavra: *Antes de quais letras o “m” aparece aqui?* Guilherme afirmou inseguro *P e... B!?* Respondi *Isso!* Fiz traço duplo nas palavras do outro lado, em que o “n” aparecia no final das sílabas e reformulei a pergunta *Antes de quais letras o “n” aparece aqui?*. Miguel ditou as letras na ordem em que as palavras estavam escritas: t, d, t, d, c, g. Perguntei então se quando líamos a palavra “tempo” e “encontrar” a vogal “e” fazia o mesmo som. Em coro os alunos responderam *Sim!* Então questionei: *Tá, mas o som nasal, esse aqui ó “teeemmpo” e “eeennncontrar” – dando ênfase aos sons nasais da vogal “e” – são feitos por letras diferentes, né!?* Alguns alunos assentiram com a cabeça, então prossegui a indagação: *Então como é que eu sei se tenho que usar “m” ou “n”?* Ninguém arriscou resposta. Encorajei-os, logo Paulo falou: *Uma vez uma professora me disse que sempre antes de “b” e “p” se usa “m”.* Concluí a explicação retomando a regra explicitada pelo aprendiz e indicando as partes já sublinhadas nas palavras. Para finalizar, solicitei que os alunos registrassem no caderno de aula as listas de palavras que estavam no quadro.

Figura 15 – Registro da atividade sobre regularidades contextuais no caderno de Paulo



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Atividades que incentivam a diferenciação entre as vogais orais e as vogais nasais são importantes para que o aprendiz domine a escrita de palavras com nasalização. Por isso, a criação de lista de palavras que indicam as diferentes pronúncias das vogais é pertinente para estimular a habilidade de escrita de sons nasais de maneira convencional. Incentivar a leitura e comparação entre a pronúncia de vogais, leva a identificação dos contextos que causam a nasalidade de vogais (SOARES, 2020b).

Ao concluir a atividade e retomar a gravação do encontro, ficou perceptível que os aprendizes não inferiram o princípio que rege o uso das consoantes para a nasalização de vogais. O que ocorreu foi a retomada de uma regra gramatical padrão exposta por uma professora e memorizada por um educando. Nesse caso não houve o uso da consciência metalinguística conforme a proposta da pesquisa, e sim o uso de metalinguagem (LEAL; ROAZZI, 2007). Isto é, o aprendiz explicitou uma regra ortográfica memorizada utilizando uma linguagem padronizada e não refletiu conscientemente acerca da estrutura linguística e os contextos que conduzem o uso das letra “m” e “n” para indicação de sons nasais.

Dessa forma, uma intervenção pertinente na atividade proposta neste dia talvez seria a solicitação de grifo das letras “m” e “n” de forma autônoma e individual. Estimulando assim a releitura das palavras já lidas pela professora no momento da discussão e criação das listas. Neste caso, ainda, além da percepção e análise fonológica ser estimulada de maneira incisiva, a cópia no caderno também poderia ter se tornado mais significativa.

Outro aspecto relevante que não foi posto em prática durante a atividade foi o registro do princípio norteador analisado no dia em um portador que pudesse ser consultado por toda a turma. A criação de quadros de regras, por exemplo, é uma estratégia que auxilia na retomada das aprendizagens construídas. Nos momentos de escrita espontânea possíveis dúvidas ortográficas podem surgir, e muitas podem ser sanadas a partir da consulta dos princípios norteadores construídos e registrados coletivamente (MORAIS, 1998). A adequação do planejamento foi uma necessidade porque, de acordo com as regras sanitárias do retorno do ensino presencial, não era permitida a utilização de materiais que não pudessem ser higienizados diariamente como, por exemplo, cortinas de tecido e cartazes.

A análise do segundo dia de intervenção possibilitou observar de que forma o planejamento do professor e, principalmente, as adequações ao planejamento no

momento da aula influenciam no engajamento da turma nas propostas e nas aprendizagens construídas pelos educandos. A escolha do adjetivo “difícil” para explicação de uma atividade pode ter motivado negativamente os aprendizes que estão escrevendo de forma pré-silábica e silábica-alfabética. Por outro lado, nas circunstâncias da aplicação da atividade, poderiam ter sido feitos melhores encaminhamentos para a construção de aprendizagens sobre as regularidades contextuais analisadas neste dia.

6.4 A criança observa, pensa e constrói saberes: a utilização da consciência metalinguística nas situações de aprendizagens da ortografia

No terceiro dia de intervenção, 19 de novembro de 2021, propus uma reflexão a partir de uma sistematização parecida com a feita no encontro anterior. Assim, buscou-se contemplar as discussões sobre regularidades contextuais propostas no plano de pesquisa. Neste dia estavam presentes oito alunos, sendo que dois não haviam participado dos encontros anteriores.

Iniciei atividade relendo uma frase do livro *Leo e a baleia* e selecionei duas palavras que norteariam a escrita de outras palavras criando, assim, duas listas. A primeira lista seria constituída por palavras com “r” brando, ou seja, o som feito pelo “r” quando ele está entre vogais ou em sílabas constituídas por duas consoantes e uma vogal, respectivamente. A segunda lista seria constituída por palavras com “r” forte, ou seja, o som representado pelo “r” no início de palavras ou “rr” entre vogais. Pretendia-se, portanto, que os aprendizes refletissem sobre as regularidades contextuais do fonema /r/ presente na palavra “temporal” e o fonema /h/ presente em “arrastou”.

Escrevi as palavras “temporal” e “arrastou” no quadro e incentivei a retomada da dinâmica realizada na semana anterior: *Lembram na outra sexta? Nós criamos listas de palavras com sons nasais. Quem lembra!?. Miguel lembrou que escrevemos palavras que tinham “m” e “n” no final das sílabas. Paulo completou: E aprendemos que antes de “p” e “b” usamos “m” sempre.* Prossegui a explicação: *Isso mesmo. Hoje vamos fazer uma atividade parecida, mas vamos pensar nos sons do “r”.* Solicitei que Paulo fizesse a leitura das palavras escritas no quadro e questione: *Olha só, o Paulo leu “temporal” e “arrastou”. Nessas palavras o “r” faz*

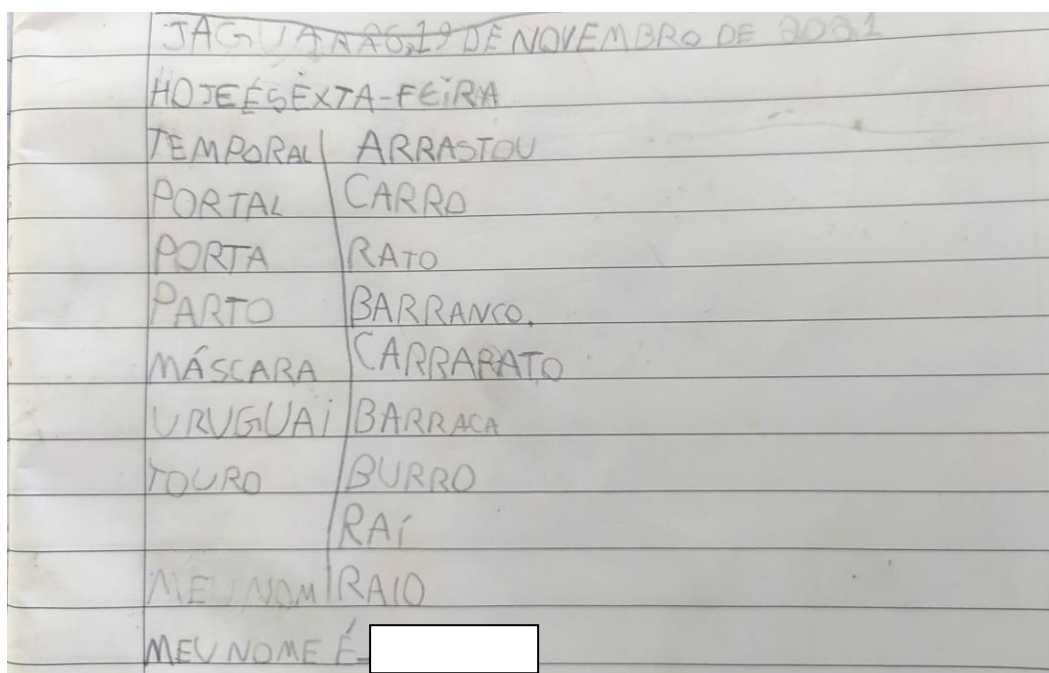
som faz som igual ou diferente? Olha aqui “temporrrial”, “arrrrrastou” – dando ênfase aos fonemas /r/ e /h/ presentes nas palavras, respectivamente.

João, então, concluiu que os sons eram diferentes. Pedi que os educandos me dissessem palavras que tivessem aqueles sons para que eu fosse registrando no quadro. Miguel sugeriu “portal” e, logo em seguida, João sugeriu “porta”. Indaguei *Tá, mas embaixo de qual delas eu escrevo? Temporal ou arrastou?* Paulo prontamente respondeu *Temporal!* Registrei a palavra, e provoquei: *Mas tá certo isso aqui!? Por que eu tive que escrever aqui?* João explicou: *Porque o “r” é igual [...]* enfatizando os sons do “r” das três palavras escritas naquela lista.

A atividade prosseguiu com a participação de Paulo, Miguel e João, que fizeram sugestão de todas as palavras escritas nas listas. Ao finalizar, as palavras da lista norteadas por “temporal” foram: portal, porta, parto, máscara, Uruguai e touro. O fonema /r/, segundo a norma ortográfica, é pronunciado em palavras onde a letra “r” aparece entre vogais e, também, em sílabas constituídas por duas vogais e uma consoante, respectivamente. Já o fonema /h/ é encontrado no “r” inicial e final de palavras, e no “rr” entre vogais (SOARES, 2020b). Porém, o registro das palavras “portal”, “porta” e “parto” na coluna do fonema /r/ considerou os fatores sociolinguísticos da região na qual as crianças vivem. Em Jaguarão, os falantes da Língua Portuguesa ao pronunciarem palavras com “r” no final da sílaba fazem a vibração que caracteriza o fonema /r/. Outra marca linguística desta região é a supressão do fonema /h/ quando este se encontra como última letra da sílaba final das palavras.

A lista de palavras norteadas por “arrastou” ficou registrada da seguinte forma: carro, rato, barranco, carrapato, barraca, burro, Raí e raio. Pedi que os educandos copiassem a lista de palavras no caderno de aula.

Figura 16 – Registro da atividade sobre regularidades contextuais no caderno de João



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Neste dia os aprendizes que participaram das discussões foram João, Paulo e Miguel. Mesmo com diversos estímulos através de questionamentos direcionados a alunos específicos, encorajamento para a sugestão de palavras para as listas e de exposição das reflexões sobre os sons das letras, parte da turma não demonstrava interesse em falar. Por outro lado, mais de uma vez alguns alunos expressaram preocupações do tipo: *Que caderno vamos usar hoje?* – pergunta feita por Gabriela, Ana e Pamela. Por sua vez, copiaram as palavras escritas no quadro, antes de ter sido solicitado.

João, por outro lado, expressou interesse em refletir sobre os sons das letras e responder os questionamentos feitos. Possivelmente, a demonstração de confiança na participação das discussões propostas nessa aula refletirá em sua escrita autônoma. Paulo e Miguel, mais uma vez, apresentaram facilidade em responder às perguntas feitas durante a parte oral, principalmente porque estão com as relações de correspondências diretas bem estabelecidas e a atividade, inicialmente, dava conta de refletir sobre as relações fonêmicas.

Assim que finalizaram os registros comecei a incentivar a análise dos diferentes sons da letra “r”, que são condicionados pelo contexto. Sublinhei a letra “r”

em cada palavra escrita no quadro e perguntei: *Olhando para esses “erres”, o que podemos dizer sobre eles?*. Ninguém respondeu, então reformulei [...] *os sons são diferentes nas duas listas, pra fazer esse som fraco que nem em “temporrrrral” – destacando o fonema /r/ – onde o “r” tem que estar?* O silêncio permaneceu. Esperei alguns segundos, com a expectativa que estivessem pensando no que dizer... Mas nada!

Tentei incentivar fazendo algumas brincadeiras: *Vamos lá gente... Me digam alguma coisa sobre esses “erres” nas palavras*. Esperei mais um pouco e segui falando em tom humorado: *Só não vale dizer que a gente escreveu um monte de palavras com “r”, porque isso eu já sei... Mas tirando isso pode ser qualquer coisa, não precisa ter medo de falar!* Alguns alunos riram, mas nenhum se pronunciou, então fiz a explicação: *Pro “r” fazer esse som “fraco” ele pode estar no fim de sílabas que nem em “portal” ou no meio de duas vogais, que nem em “máscara”, “Uruguai” e “touro”. Então, vocês precisam pensar nisso: para fazer o som “fraco” ele precisa estar no final de sílabas, que é mais fácil de identificar, ou no meio de duas vogais*. Prossegui: *Já aqui quando tiver esse som de “r” forte “rrrrr” – destacando o fonema /h/ – a gente precisa usar dois “erres” menos quando é início de palavra*.

Os aprendizes apenas assentiram a explicação não a estendendo, reformulando-a ou expressando dúvidas. Decidi, então, encaminhar para a finalização do encontro, solicitando o registro escrito no caderno de, pelo menos, duas aprendizagens feitas no dia. Apenas Miguel e Paulo fizeram os registros. João não quis fazer o registro, porque alegou não saber escrever. Estimulei então que me dissesse o que ele aprendeu com a aula e ele respondeu ríspido e desanimado: *Eu não sei nada, não aprendo nada*. Os demais alunos presentes também alegaram não saber o que escrever ou não ter aprendido nada. Percebi que neste momento estavam mais interessados nas atividades que seriam propostas pela professora titular naquela tarde.

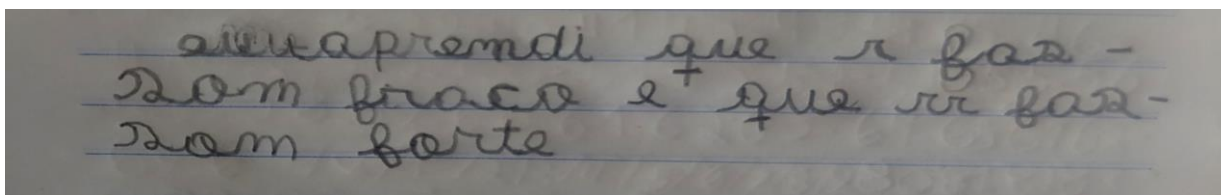
Na primeira escrita espontânea de João (Figura 12) fiz a suposição que possivelmente o aprendiz tenha os conhecimentos necessários para realizar uma escrita silábica com valor sonoro, ou até, mesmo silábico-alfabética. A hipótese foi levantada porque ele já reflete oralmente sobre as correspondências fonêmicas, conforme explicitado na atividade com imagens realizada antes da escrita espontânea (Figura 11). Com a participação dele na atividade oral proposta no dia relatado neste capítulo, a hipótese se torna ainda mais palpável. Sabemos que o

encaminhamento do aprendiz para a escrita alfabética se dá a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente no âmbito da consciência fonêmica e das relações entre fonemas e grafemas (SOARES, 2020b). Mas, no caso específico de João, seria necessário fazê-lo experimentar a escrita inventada¹⁴, a fim de revelar os conhecimentos que já estabeleceu sobre o SEA.

Interpreto a falta de aderência dos educandos em certas atividades como reflexo do “medo de errar”. O erro na educação tradicional é compreendido como fracasso. Assim, o erro é utilizado como uma ferramenta de devolução dos conhecimentos transferidos aos educandos, nesse sentido o erro paralisa o processo de autonomia intelectual. Ao lembrarmos da situação descrita no primeiro encontro, por exemplo, em que Ana tentou burlar a atividade de escrita espontânea copiando palavras escritas de maneira convencional, esse aspecto também fica evidente. Numa perspectiva da educação democrática há a ressignificação do erro como parte constituinte do processo de aprendizagem, pois é através dele que o aprendiz pode retomar o processo de análise e adquirir o conhecimento esperado. É tarefa do professor encorajar a autonomia e criatividade, explicitando que se no exercício da curiosidade o erro ocorre, esta não deve ser punida, e sim estimulada (FREIRE, 2001).

Paulo anotou duas aprendizagens no caderno. Seus escritos registraram as relações fonografêmicas do “r” e “rr”. Utilizou linguagem parecida com a usada por mim durante a explicação, mas soube diferenciar o “som fraco” e o “som forte” através de exemplos citados oralmente. Quando me mostrou o registro, logo indaguei: *Tá, mas o que é som fraco e som forte?* E ele prontamente respondeu: *O fraco é esse aqui ó de temporrrrral – enfatizando o fonema /r/ – e o forte é o de rrrrato – estendendo o fonema /h/.*

Figura 17 – Escrita autônoma feita por Paulo no caderno

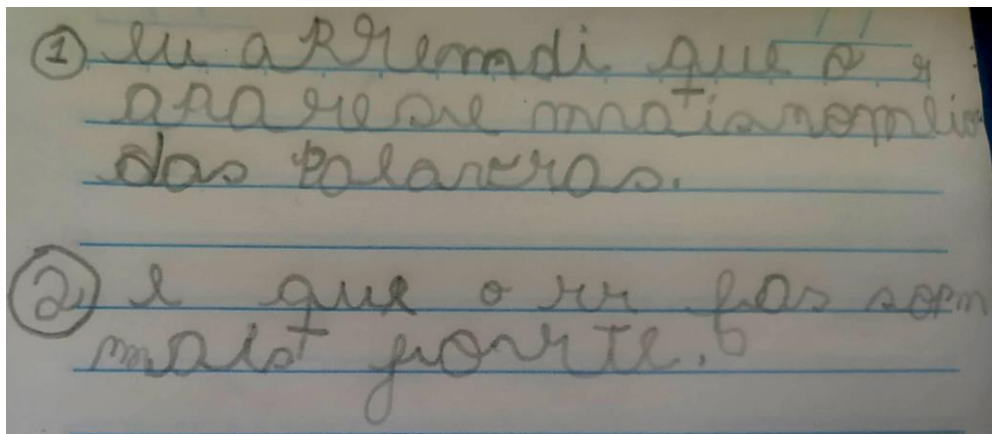


Fonte: Material da pesquisadora (2021)

¹⁴ A escrita inventada consiste no processo de experimentação do ato de escrever. O aprendiz que ainda não aprendeu a ler pode, nesse tipo de atividade, exteriorizar através da escrita os conhecimentos já construídos acerca do SEA.

Miguel também anotou duas aprendizagens no caderno. Mas, ao ler, teve dificuldade em compreender o que o aprendiz quis expressar com o primeiro registro.

Figura 18 – Escrita autônoma feita por Miguel no caderno



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Pedi que lesse a primeira anotação e, logo que concluiu, questionei: *Como assim o “r” aparece mais no meio das palavras?* Ele pensou por um tempo e respondeu assim: *É tipo assim, sora... Aqui tem mais palavras com r no meio, entendeu?* – apontando para a lista que copiou no caderno. Concordei e pedi que me explicasse sobre a segunda anotação, e ele: *Aqui eu escrevi aquilo que tu falou, né... Que “rr” faz “rrrrrr” forte* – enfatizando o fonema /h/.

As aprendizagens exteriorizadas por estes aprendizes dão conta de sanar a leitura de palavras com “r” e “rr” quando estes aparecem entre vogais. Os equívocos na leitura de palavras com essas regularidades contextuais são comuns. No caso do fonema /r/, representado pelo uso de “r” entre vogais, uma criança pode ler “tourro” ou invés de “touro”, por exemplo. Já o fonema /h/, representado pelo uso de “rr” entre vogais, pode causar equívoco fonológico com a leitura “baranco” ou silabação “bar” + “ranco” na palavra “barranco” (LEAL; ROAZZI, 2007).

A retomada da análise de palavras com os fonemas /h/ e /r/ seria uma estratégia interessante. Dessa forma os aprendizes perceberiam as contextualizações que regem o uso de “r” ou “rr” nas palavras e, a partir disso, esclareceriam as possíveis dúvidas na hora da escrita de palavras com essas regularidades contextuais (SOARES, 2020b).

Outra constatação feita a partir da escrita espontânea dos aprendizes feita no caderno é que ambos não utilizaram o conhecimento discutido no encontro anterior

e retomado no início deste. Ambos escreveram “apremdi” ao invés de “aprendi”, fazendo a nasalização da vogal “e” de maneira equivocada. No momento não foi feita nenhuma intervenção e mesmo com a releitura sendo feita pelo próprio aprendiz, no caso de Miguel, o equívoco passou despercebido.

A análise dos três primeiros encontros expôs uma escolha diretiva feita para estimular a aprendizagem da ortografia: as reflexões foram feitas a partir de critérios estabelecidos pela pesquisadora. Ou seja, todas as atividades propostas continham palavras norteadoras que impulsionaram a análise, reflexão e classificação de outras palavras. Porém, no cotidiano escolar, o ideal é que o professor também estimule a aprendizagem sobre ortografia a partir da classificação de palavras por critérios estabelecidos pelos aprendizes (MORAIS, 1998).

Ao analisar esta ação percebi que os aprendizes fizeram uso da consciência metalinguística para a reflexão das regularidades contextuais de “r” e “rr”. As reflexões restringiram-se à correspondência fonêmica dos grafemas. João, que na escrita espontânea escreveu de maneira pré-silábica, percebeu a diferença dos sons comparando palavras. Miguel e Paulo explicitaram a representação dos diferentes fonemas nos seguintes contextos: uso de “r” entre vogais para representação do som brando e “rr” para representação do som forte.

6.5 Irregularidades ortográficas: descomplicar para memorizar

No dia 26 de novembro de 2021 realizei o quarto encontro. Nele pretendia estimular o conhecimento sobre as relações irregulares do “h” no início de palavras a partir da criação de uma lista de palavras que precisariam ser memorizadas. A ideia inicial seria criar um cartaz para deixar exposto na sala de aula. Diante do contexto, a atividade foi reestruturada da seguinte forma: em um primeiro momento discutiríamos sobre o som do “h” no início de palavras para que, em um segundo momento, os aprendizes realizassem uma atividade individual em ficha didática que envolvia a escrita de palavras com “h” inicial.

Neste dia havia cinco alunos presentes, sendo que dois deles iniciaram a participação dos encontros na semana anterior e uma estava participando pela primeira vez. Iniciei lembrando, brevemente, o que havíamos estudado anteriormente e logo parti para a explicação da proposta do dia dizendo: *Hoje vamos*

falar sobre uma letra - escrevi a letra “h” no quadro – o que vocês sabem sobre essa letra? Gabriela disse: Que ela vem depois do “g”! Completei: É verdade! Alguém sabe outra coisa sobre o “h”? Ninguém respondeu. Então reformulei o questionamento: Alguém sabe uma palavra que começa com “h”? Paulo respondeu: Hipopótamo!

Escrevi a palavra sugerida no quadro e expliquei que o “h” no início das palavras não faz som. Para comprovar o que estava dizendo escrevi “ipopótamo” e solicitei que Paulo lesse. Prossegui: *Viram só! Nos dois lados está escrito hipopótamo, mas o que está certo é o que começa com “h”.* Distribuí as fichas didáticas para cada aprendiz e expliquei: *Não tem nenhuma regra que nos ensine se a palavra é com “h” ou não, por isso a gente precisa guardar na cabeça.* Antes de iniciar a explicitar a dinâmica da atividade, exteriorizei o objetivo: ajudar na memorização de palavras com essa irregularidade.

A primeira página da ficha didática foi composta por seis adivinhas ~~e~~ as cujas respostas eram palavras iniciadas por “h”. Além das adivinhas, existiam dicas para as respostas, pois as letras para compô-las estavam em quadros embaralhados e traços reforçavam a quantidade de letras necessárias para escrever cada palavra. Essa estruturação visava estimular a participação de todos os aprendizes na atividade, visto que as dicas impulsionariam a reflexão sobre as relações fonográfêmicas desenvolvendo assim a consciência fonêmica (SOARES, 2020b).

Figura 19 – Parte 1 da ficha didática H inicial

ADIVINHAS
LETRA H INICIAL

LEIA AS ADIVINHAS E DESEMBARALHE AS LETRAS PARA DOS QUADROS PARA
DESCOBRIR AS RESPOSTAS.

O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE RELOGIO MARCA?

A O R H	_____
------------	-------

O QUE É, O QUE É? O DIA QUE NÃO É ONTEM NEM AMANHÃ?

E O J H	_____
------------	-------

O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE VAMOS QUANDO ESTAMOS MUITO DOENTES? ^(R)

O H S I P L A T	_____
--------------------	-------

O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE PLANTAMOS NO QUINTAL?

R T A O H	_____
--------------	-------

O QUE É, O QUE É? OS HÁBITOS QUE TEMOS PARA MANTER NOSSO CORPO LIMPO?

I H I G E N E	_____
------------------	-------

O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE TODA A PESSOA É?

O A M N U H	_____
----------------	-------

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

A segunda atividade da ficha didática visava estimular o estabelecimento da grafia correta de palavras derivadas, a partir de palavras primitivas. Essa estratégia é relevante para simplificar o processo de memorização da escrita de palavras com irregularidades ortográficas. Nesse procedimento o educando pode inferir a escrita de uma palavra a partir da grafia da palavra primitiva, precisando, portanto, memorizar um número menor de palavras que apresentam irregularidades (MORAIS, 1998).

A terceira atividade solicitava a pesquisa de palavras com “h” inicial em jornais e revistas. O aprendiz deveria procurar e, ao encontrar, recortar e colar na ficha as palavras pesquisadas.

Figura 20 – Parte 2 da ficha didática H inicial

ESCOLHA TRÊS PALAVRAS DAS ADIVINHAS PARA CRIAR UMA LISTA CONTENDO PALAVRAS DERIVADAS.

HORA	HORÁRIO

PESQUISE OUTRAS PALAVRAS COM "H" INICIAL E COLE-AS NO QUADRO ABAIXO.

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Fiz a leitura em voz alta das adivinhas para possibilitar aos aprendizes que ainda não liam com autonomia fazerem a atividade. Os alunos se divertiram realizando a proposta. A exposição das letras embaralhadas facilitou a adivinhação das respostas. Além disso, para o registro escrito, os aprendizes estabeleceram com facilidade a regra da dinâmica: naquela atividade todas as palavras iniciavam com h.

Figura 21 – Adivinhas respondidas por Gabriela

O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE RELÓGIO MARCA?

A O R H	H O R A
------------	---------

O QUE É, O QUE É? O DIA QUE NÃO É ONTEM NEM AMANHÃ?

E O J H	H O J E
------------	---------

O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE VAMOS QUANDO ESTAMOS MUITO DOENTES?

O H S I P L A T	H O S P I T A L
--------------------	-----------------

O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE PLANTAMOS NO QUINTAL?

R T A O H	H O R T A
--------------	-----------

O QUE É, O QUE É? OS HÁBITOS QUE TEMOS PARA MANTER NOSSO CORPO LIMPO?

I H I G E N E	H I G I E N E
------------------	---------------

O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE TODA A PESSOA É?

O A M N U H	H U M A N O
----------------	-------------

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Figura 22 – Adivinhas respondidas por Paulo

O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE RELÓGIO MARCA?	
A O R H	H O R A
O QUE É, O QUE É? O DIA QUE NÃO É ONTEM NEM AMANHÃ?	
E O J H	H O J E
O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE VAMOS QUANDO ESTAMOS MUITO DOENTES?	
O H S I P L A T	H O S P I T A L
O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE PLANTAMOS NO QUINTAL?	
R T A O H	H O R T A
O QUE É, O QUE É? OS HÁBITOS QUE TEMOS PARA MANTER NOSSO CORPO LIMPO?	
I H I G E N E	H I G I E N E
O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE TODA A PESSOA É?	
O A M N U H	H U M A N O

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Figura 23 – Adivinhas respondidas por Miguel

O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE RELÓGIO MARCA?	
A O R H	H O R A
O QUE É, O QUE É? O DIA QUE NÃO É ONTEM NEM AMANHÃ?	
E O J H	H O J E
O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE VAMOS QUANDO ESTAMOS MUITO DOENTES?	
O H S I P L A T	H O S P I T A L
O QUE É, O QUE É? O LUGAR ONDE PLANTAMOS NO QUINTAL?	
R T A O H	H O R T A
O QUE É, O QUE É? OS HÁBITOS QUE TEMOS PARA MANTER NOSSO CORPO LIMPO?	
I H I G E N E	H I G I E N I
O QUE É, O QUE É? AQUILO QUE TODA A PESSOA É?	
O A M N U H	H U M A N O

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Gabriela e Paulo escreveram as respostas das adivinhas de maneira ortográfica. Miguel registrou grande parte das palavras de maneira ortográfica, mas em “higieni” cometeu o equívoco de “escrever como se fala”, representando o fonema /i/ ao invés de /e/. Este tipo de equívoco é comum e revela a influência da fala na linguagem escrita e, da mesma forma, revela que o educando domina as representações entre fonemas e grafemas, pois registra fonema existente na linguagem falada, mas que não corresponde à escrita ortográfica (SOARES, 2020b).

A memorização de palavras com irregularidades é condicionada pela exposição da criança à grafia destas. Assim, o professor deve priorizar o estímulo de memorização de palavras com irregularidades comuns no cotidiano da linguagem oral e linguagem escrita na qual os aprendizes estão inseridos (SOARES, 2020b). No caso do equívoco cometido por Miguel, uma intervenção relevante seria a exposição da existência de palavras que não são escritas como falamos e, nesse caso, também devem ser memorizadas (SOARES, 2020b).

A segunda atividade consistia em escrever palavras derivadas das respostas da atividade realizada anteriormente. Os aprendizes expressaram dúvidas sobre o que eram palavras derivadas e, então, precisei retomar a explicação. Disse que as palavras derivadas eram aquelas que surgiam a partir de outras, as palavras primitivas. Para que pudessem compreender melhor a dinâmica da atividade decidi citar alguns exemplos, como: mate/mateada, fralda/fraldário, jardim/jardineiro, flor/floricultura.

Os educandos compreenderam a dinâmica, porém tiveram dificuldade para pensar em palavras derivadas das primitivas dispostas na atividade anterior. Então, orientei que trocassem ideias com os colegas para a realização da atividade. Gabriela, Paulo e Miguel escreveram as mesmas palavras primitivas.

Gabriela escreveu os seguintes pares de palavras humano/humanidade, higiene/higiênico, horta/hortaliça. A aprendiz estabeleceu o raciocínio esperado para a escrita das palavras, pois utilizou “h” inicial em todas. Da mesma forma, Gabriela soube explicar o significado das palavras derivadas escritas: “[...] *humanidade é um grupo de humanos [...] higiênico é aquilo que é limpo [...] hortaliça são as coisas que dão em hortas*”.

Figura 24 – Atividade de palavras derivadas respondidas por Gabriela

	HORA	HORÁRIO
HUMANO		HUMANIDADE
HIGIENE		HIGIENICO
HORTA		HOTALISA

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Ao analisarmos a escrita percebemos dois equívocos: “higienico”, escrito sem acento circunflexo, e “hotalisa”, em que ocorre a supressão do grafema “r” e utilização do “s” para representação do fonema /s/. Em relação ao uso de acento gráfico na escrita de palavras, a Base Nacional Comum Curricular orienta que o ensino sistemático, no 3º ano do Ensino Fundamental, deve priorizar a acentuação de monissílabos tônicos e oxítonas. A acentuação de palavras paroxítonas e proparoxítonas são abordadas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2020).

A Língua Portuguesa é composta por sílabas canônica e não canônica simples e complexa, que podem ser identificadas de forma oral. No português há as seguintes estruturas silábicas: vogal (V); consoante, vogal (CV)/ consoante, consoante, vogal (CCV); consoante, vogal, consoante (CVC). É comum que aprendizes que dominam as relações entre grafemas e fonemas há pouco tempo demonstrem insegurança na leitura de palavras que não sigam o padrão CV. Porém, os maiores desafios são apresentados na leitura e escrita do padrão CCV (SOARES, 2020b). Ao considerar o domínio da leitura e a hipótese de compreensão do SEA apresentados por Gabriela em outras atividades que envolviam escrita espontânea, é possível inferir que a não representação do fonema /r/¹⁵ tenha sido causada por falta de atenção. Neste caso poderia ter sido incentivada a releitura das palavras, para verificar se a aprendiz perceberia o erro e reescreveria a palavra fazendo a correspondência fonema-grafema de maneira adequada.

A representação do fonema /s/ com utilização da letra “s” é um equívoco da ordem das irregularidades ortográficas. Como visto no Quadro 1, há inúmeras

¹⁵ Aqui consideramos a regra ortográfica padrão exposta no Quadro 3, e não a influência linguística da região na qual a região foi realizada.

possibilidades para representação do fonema /s/: “s” (no início de palavras), “c” (no início de palavras), “s”, “ss”, “ç”, “sç”, “x”, “xc” e “z” (SOARES, 2020b). Paulo e Miguel também cometeram equívocos na escrita de palavras com o fonema /s/. Assim como Gabriela, ambos escolheram a letra “s” para representá-lo nas palavras “hortaliça” e “higienização”.

Figura 25 – Atividade de palavras derivadas respondidas por Paulo

HORA	HORÁRIO
HORTA	HORTAÍRO
HIGIENE	HIGENIZAÇÃO
HUMANO	HUMANIDADE

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Figura 26 – Atividade de palavras derivadas respondidas por Miguel

HORA	HORÁRIO
HIGIENE	HIGIENIZAÇÃO
HUMANO	HUMANIDADE
HORTA	HORTALISA

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Paulo e Miguel souberam explicar o significado das palavras derivadas escritas. Ao explicar “higienização”, Miguel afirmou: *É o que eles fazem nas salas todos os dias para tirar a Covid*. Paulo, que estava logo atrás dele, concordou. Aproveitei e questionei sobre o significado de “horteiro”, e Paulo explicou: *É o cara que tem horta!* Apesar de ter escrito uma palavra que existe, o aprendiz não conhecia o significado adequado desta.

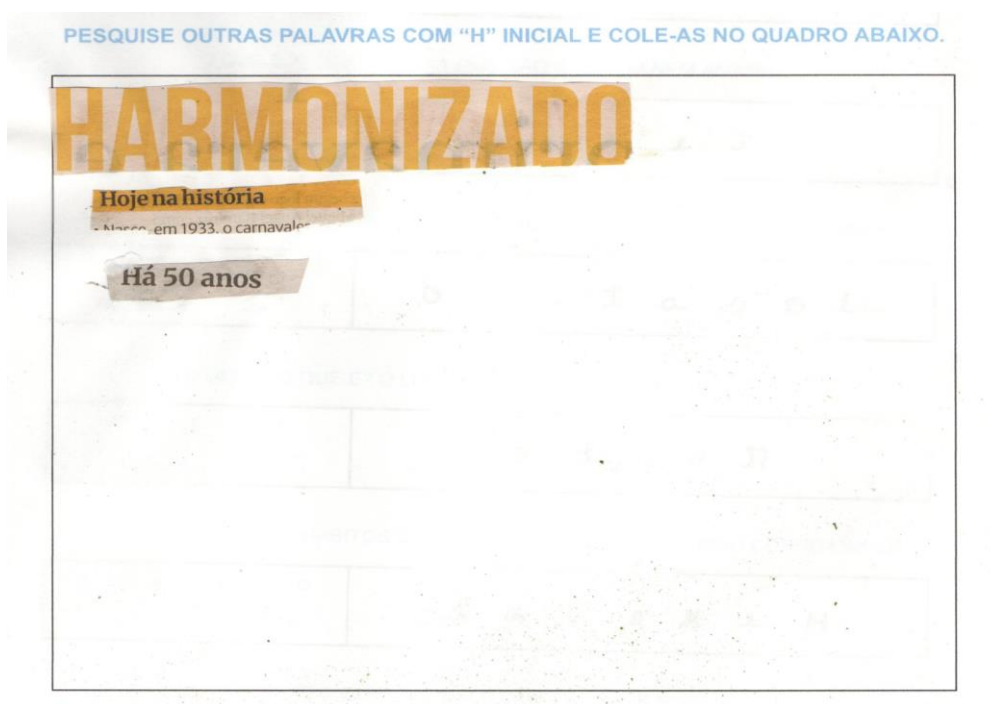
Ao serem questionados sobre a escolha de usar o “h” inicial nas palavras derivadas, Gabriela e Miguel não souberam explicar o que lhes levaram a decisão. Paulo, por sua vez, conseguiu fazer uma explicação mais elaborada, afirmou: *[...] porque as do outro lado também começavam com “h”, daí escrevi também*.

Para finalizar os aprendizes pesquisaram em jornais e revistas palavras iniciadas pela letra “h”. As palavras foram recortadas e coladas em um espaço na ficha didática. Gabriela, Paulo e Miguel encontraram as seguintes palavras: história, hoje, hambúrguer, hora, horóscopo, há, houve e humano.

As outras duas aprendizes que estavam no encontro realizaram com esforço a atividade das adivinhas, sem conseguir registrar as respostas com escrita alfabética e realizar a dinâmica proposta: todas as palavras iniciam com “h”. A forma com que a atividade foi organizada impossibilitou a interpretação da hipótese de escrita, já que as letras a serem utilizadas para escrever as respostas já estavam dispostas na atividade. É importante salientar que este foi o único encontro da pesquisa do qual participaram.

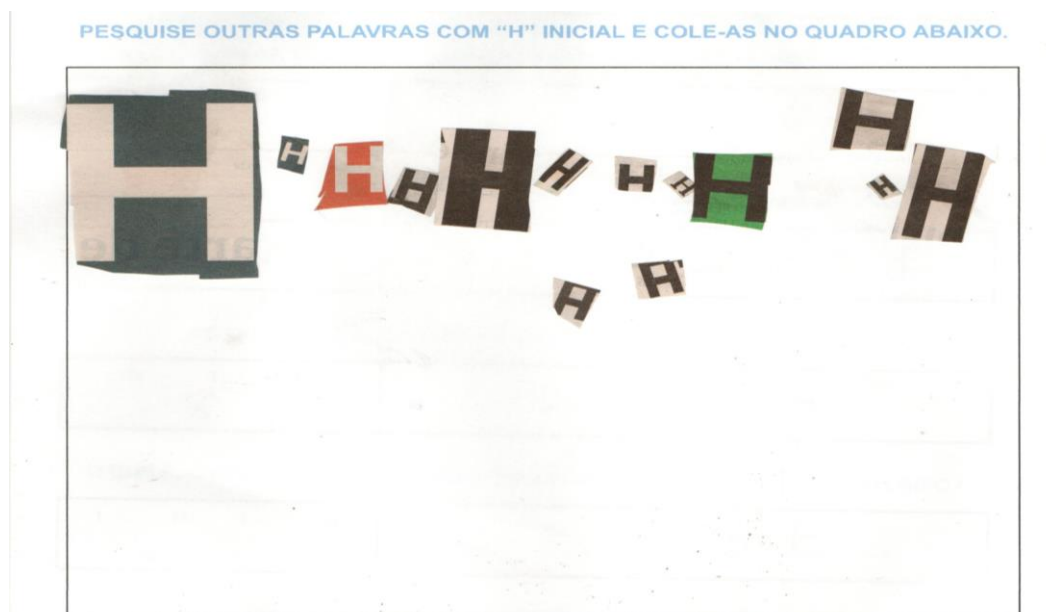
A segunda atividade não foi realizada por ambas. Já a última atividade, que consistia em pesquisar palavras com “h” inicial, foi realizada pelas aprendizes e demonstrou algumas possibilidades de aprendizagens sobre o SEA já construídas por elas. Júlia pesquisou a palavra “harmonizado”, “hoje”, “história” e “há”. Mas algumas palavras foram recortadas dentro de sentenças. Marina, por sua vez, colou apenas as letras “h” encontradas, dispensando o restante das palavras.

Figura 27 – Pesquisa de palavras com “h” inicial feita por Júlia



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Figura 28 – Pesquisa de palavras com “h” inicial feita por Marina



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Pode-se dizer que Júlia consegue identificar o início das palavras, mas tem dúvidas em segmentá-las dentro das frases. Pode-se inferir essas compreensões, porque a palavra “harmonizado” estava em uma manchete de jornal, com letras maiores, cujo o espaçamento entre as palavras fica mais evidente. Porém, as demais palavras estavam em texto com fontes menores, em que o espaçamento entre as palavras é mais sutil. Além disso as palavras identificadas no início de sentenças possuem poucas letras, evidenciando que a aprendiz pode julgar não existir a possibilidade de se escrever palavras com poucas letras. Já Marina reconhece a letra “h” e a identifica nos meios impressos.

Neste dia, os aprendizes com hipótese alfabética conseguiram inferir a escrita de palavras desconhecidas a partir da grafia de palavras já conhecidas. Esta é uma estratégia relevante para diminuir a quantidade do repertório a ser memorizado, visto que as relações irregulares constituem uma parte considerável da ortografia (MORAIS, 1998). Por isso, o professor deve usufruir de outras estratégias para estimular a memorização. Além da criação de listas de palavras criadas junto à turma para consultas posteriores, os jogos didáticos também são interessantes para estimular a fixação de palavras com irregularidades ortográficas.

6.6 Verificação de aprendizagens: o processo de ortografização nas crianças

No dia 03 de dezembro de 2021 realizamos o último dia de intervenção. Nesta aula estavam presentes oito aprendizes. Todos já haviam participado de pelo menos um dia de pesquisa. O planejamento envolvia uma verificação de aprendizagens a partir da aplicação de um ditado interativo.

O ditado interativo objetiva a focalização e reflexão sobre questões ortográficas a partir de palavras previamente selecionadas ou levantadas espontaneamente durante a execução da atividade. Nesse sentido, o ditado supera o caráter avaliativo de dectar (ou não) a escrita ortográfica, envolvendo o desenvolvimento da consciência metalíngüística além da cooperação entre os aprendizes (MORAIS, 1998).

Propus a reescrita de um trecho do livro “Leo e a baleia” e selecionei algumas palavras com regularidades contextuais, trabalhadas nos encontros anteriores, para a discussão. No momento da exposição da dinâmica também explicitarei que os educandos poderiam intervir e propor discussões. A seleção prévia de pautas para discussão visou evitar a não aderência à proposta.

O trecho escolhido foi: “Uma noite, um forte temporal arrastou tudo ao redor da casa. Na manhã seguinte, Leo saiu para ver o que tinha acontecido lá fora. Andando pela praia, ele avistou algo diferente”. As análises planejadas foram: a nasalização das palavras “temporal” e “seguinte”; a correspondência grafema-fonema dos diferentes sons do “r” nas palavras “temporal”, “arrastou” e “redor”.

Iniciei o ditado e logo sugeri a análise da palavra “temporal”, dizendo que poderia surgir duas principais dúvidas ao escrevê-las. Ninguém da turma conseguiu identificá-las, então completei falando sobre a primeira: o som nasal da vogal “e”. Questionei como poderíamos deixar a vogal com “aquele som”: *eeeemmmm* – com ênfase à nasalidade. Paulo disse: *Com a letra “m”, porque depois vem o p, daí usamos “m”*. Miguel concordou, mas o restante da turma não se manifestou.

Prossegui os questionamentos, perguntando sobre o fonema /r/ presente na palavra. Guilherme falou: *Pra esse som usamos o “r”*. Pedi que explicasse porque usaríamos “r”, e o aprendiz não soube explicar. Direcionei o questionamento para Paulo e Miguel, que estavam presentes no encontro em que discutimos sobre essa contextualidade. Paulo explicou: *É que aí tem som fraco né... Acho que é fraco, né!?*

Daí é um “r” que a gente usa. Nenhum outro aprendiz quis expor seus conhecimentos acerca desta contextualidade.

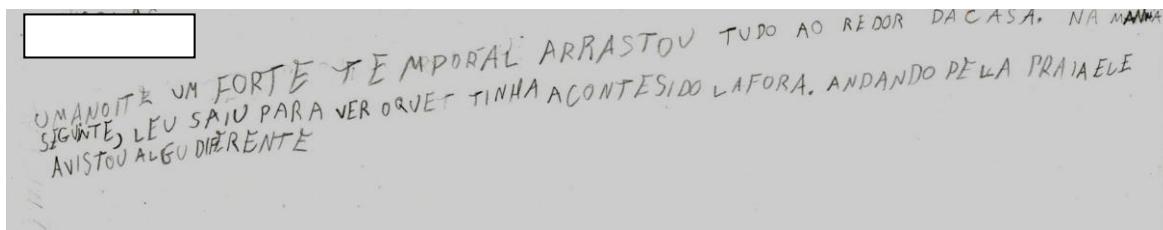
Ditei a palavra “arrastou” e logo perguntei: *E nessa palavra usamos um “r”?* Guilherme assentiu, mas Paulo falou: *No meio das palavras pro “r” fazer esse som tem que colocar dois.* Gabriela não concordou, dizendo: *Eu acho que não é assim, é um “r” só.* Um aspecto relevante foi a decisão, tomada por mim, de não retomar de forma sistemática os princípios geradores construídos pela turma. A ideia central da proposta era a reflexão sobre as contextualidades a partir dos conhecimentos que os aprendizes conseguiram adquirir. A postura foi adotada para que a atividade não perdesse o caráter de diagnóstico de aprendizagens.

Prosseguimos a atividade e Miguel sanou o questionamento sobre a representação do fonema /h/ no início de palavras dizendo: *No começo é sempre um “r”.* Posteriormente, na última intervenção feita por mim no ditado, Paulo expressou clareza sobre os conhecimentos da nasalização de vogais quando disse: *Aí usamos “n” porque depois não vem “b” nem “p”, vem “t”.*

Mais uma vez os aprendizes demonstraram pouco interesse em expressar seus conhecimentos e dúvidas durante a atividade. Mesmo os educandos que já compreenderam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética fizeram falas sucintas ou, em outros casos, sequer fizeram. Paulo e Miguel foram os que mais demonstraram confiança durante suas falas.

Sugeri que, antes de entregar a atividade, os aprendizes relessem o que escreveram. A leitura foi feita de forma individual. Paulo e Miguel manifestam em sua escrita que estão se encaminhando para a escrita ortográfica. No caso de Miguel, os equívocos cometidos foram por transcrever a maneira que falamos – uso de “u” no final de palavras terminadas por “o” – e o caso de irregularidade do fonema /s/. Quanto à transcrição da fala ocorre que, no dialeto jaguareense, verbos na terceira pessoa do singular do passado há a troca do “ou” por “o”, por exemplo: falamos “jogô” ao invés de “jogou”. Para que a criança escreva de maneira ortográfica precisa conhecer sobre ortografia e diferenciar a função gramatical da palavra, ou seja, saber no contexto escrito se está escrevendo (ou lendo) um verbo ou substantivo (REGO; BUARQUE, 2007).

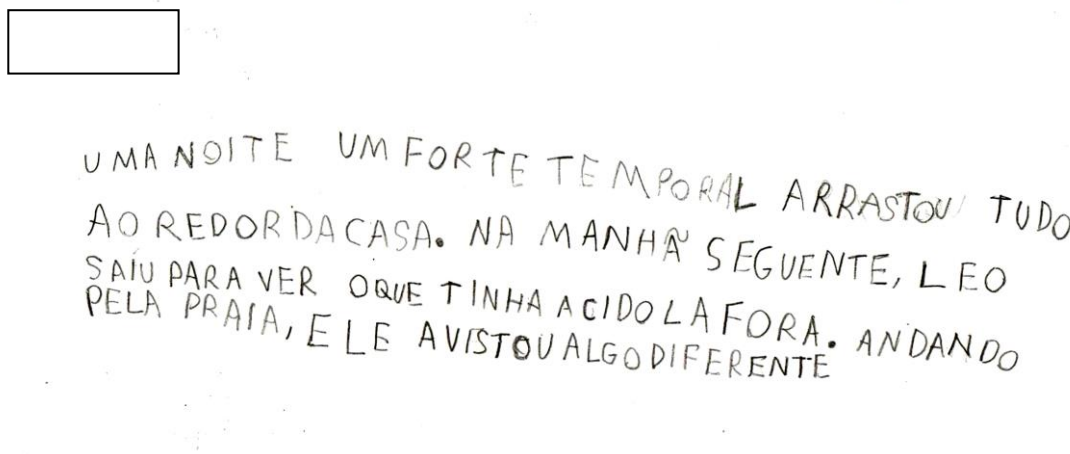
Figura 29 – Ditado interativo de Miguel



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

A produção de Paulo mostra que ele escreveu a maioria das palavras ortograficamente. Cometeu um equívoco de hipercorreção na palavra “seguinte”, em que o aprendiz escreve “segunte”. A palavra “acontecido” foi escrita sem uma parte, mas creio que o aprendiz não fez a releitura sugerida, pois o erro seria facilmente corrigido nesse processo.

Figura 30 – Ditado interativo de Paulo



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

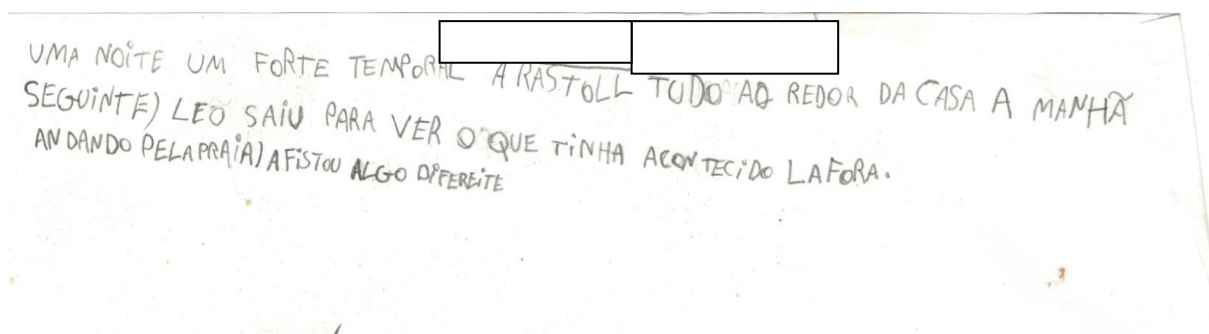
As falhas na escrita dos aprendizes podem ser classificadas em três ordens: as de primeira ordem, que abrange erros como repetição, troca e supressão de letras¹⁶; as de segunda ordem, onde a escrita é uma transcrição da fala; as de

¹⁶ A seguir exemplificamos possíveis transgressões de primeira ordem. Repetição: repetir letras ao escrever (escrever “sabonette” no lugar de “sabonete”). Troca e supressão: ocorre quando o aprendiz ainda não estabeleceu com segurança as correspondências diretas e a escrita de sílabas não canônicas (escrever “vita” no lugar de “fita” e “tes” no lugar de três).

terceira ordem, em que os erros se restringem às trocas de letras concorrentes¹⁷ (Lemle, 2011). Com a análise dos ditados interativos pode-se afirmar que Miguel comete equívocos de segunda ordem, enquanto Paulo de terceira ordem.

Guilherme e Gabriela escreveram de maneira alfabética, ora utilizando alguns conhecimentos estudados ao longo da pesquisa, ora comentendo erros relacionados às mesmas regularidades contextuais. Ambos não utilizaram “rr” na palavra “arrastou”. Além disso, Gabriela trocou o “v” por “f” na palavra “avistou” e representou a nasalização da vogal “e” na palavra “diferente” utilizando a vogal “i”, equívoco cometido por representar na escrita a maneira como falamos. Podemos afirmar que Gabriela cometeu erros de segunda ordem (Lemle, 2011).

Figura 31 – Ditado interativo de Gabriela

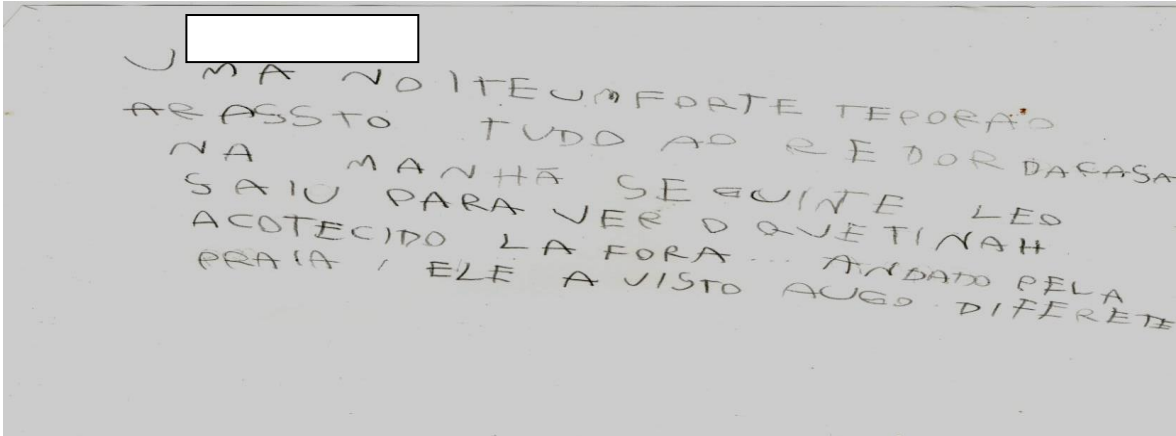


Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Guilherme cometeu equívocos em todas as palavras cuja a nasalização das vogais deveriam ter sido feitas por “m” e “n”. Apesar disso, escreveu a primeira sílaba da palavra “andando” de forma adequada, utilizando “n”. As outras transgressões estão relacionadas à hipercorreção ou a escrever como se fala. Estas categorias de erros podem ser exemplificadas pela escrita de “teporao” e “arassto”, respectivamente. Guilherme cometeu transgressões de segunda ordem (Lemle, 2011)

¹⁷ As letras concorrentes são aquelas que “competem” para representar um mesmo fonema. Um aprendiz que comete esse tipo de transgressão poderia escrever “açado” no lugar de “assado”.

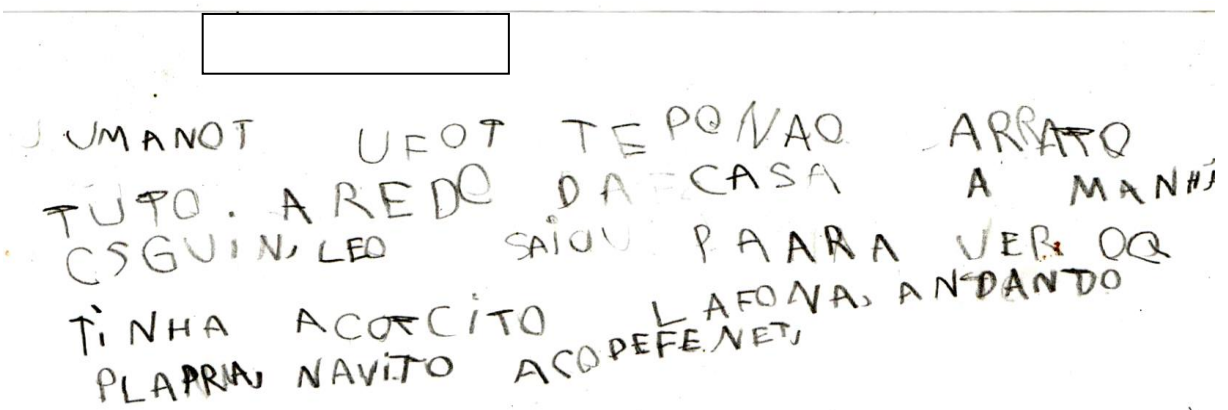
Figura 32 – Ditado interativo de Guilherme



Fonte: Material da pesquisadora (2011)

João durante o ditado fez inúmeras intervenções, mas expressando dúvidas sobre correspondências diretas. Ele estava preocupado em realizar a atividade escrevendo de maneira convencional e, inclusive, demonstrou nervosismo por não conseguir fazer as correspondências de alguns fonemas. No ditado expressou escrever de maneira silábico-alfabética a maioria das palavras. Assentiu a algumas reflexões feitas durante a atividade, como o uso de “rr” na palavra “arrastou”. Ainda sim, em sua escrita, cometeu erros de primeira ordem (Lemle, 2011).

Figura 33 – Ditado interativo de João



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

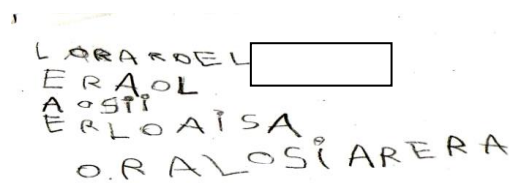
Precisei retomar o ditado de maneira individual para que João concluísse a atividade. Nesse momento o aprendiz pode refletir mais calmamente sobre as

correspondências fonema-grafemas e, por isso, acredito que as palavras “manhã” e “andando” estão escritas de maneira ortográfica.

Ana e Pamela mantiveram a escrita pré-silábica demonstrada no primeiro encontro. Marina também fez a escrita de maneira pré-silábica. Ao finalizar a atividade, fiz uma intervenção diferenciada com cada uma delas: enquanto os outros aprendizes revisavam o texto escrito individualmente, solicitei que cada uma fizesse para mim a leitura, em voz alta, do que tinham escrito. As aprendizes alegaram não conseguir ou não saber ler.

Ana organizou seu texto como uma lista. Pamela e Marina utilizaram o espaço disposto na folha até o final, como se tivessem escrito uma grande frase e finalizaram logo abaixo, usando apenas um pouco de espaço. Algumas aprendizagens em comum que as educandas apresentam com suas escritas pré-silábicas são: a orientação espacial da escrita (da esquerda para a direita) e que escrevemos com letras.

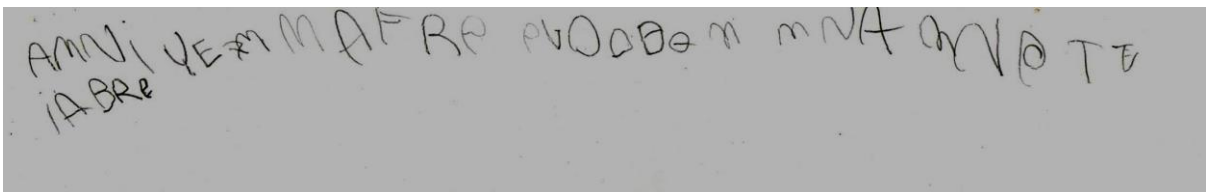
Figura 34 – Ditado interativo de Ana



LARRADEL
 ERAOL
 AOSTI
 ERLOAISA
 O.RALOSIARERA

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

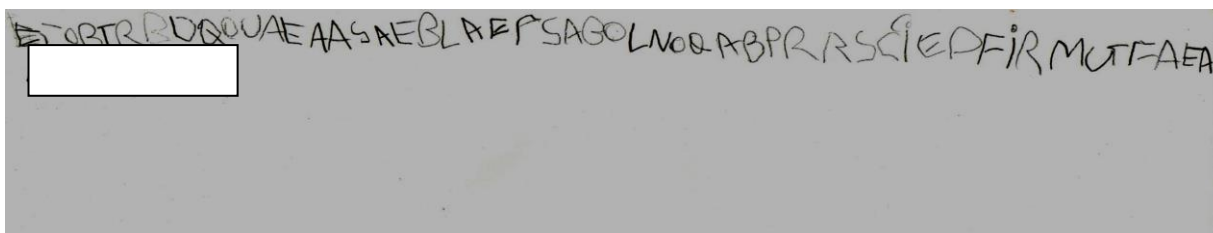
Figura 35 – Ditado interativo de Pamela



AMNI YEMAPRA PVOOBe m mNA QVOTB
 IABRE

Fonte: Material da pesquisadora (2021)

Figura 36 – Ditado interativo de Marina



Fonte: Material da pesquisadora (2021)

A escrita de Ana, Pamela e Marina têm caráter arbitrário, pois imita a escrita e não reconhece sua função, ou seja, representar o sons da fala. O ditado interativo, especialmente o de Ana, mostra um repertório limitado de letras. É necessário que as aprendizes estejam em contato com a escrita e reconheçam e grafem as letras, para que consigam escrevê-las com mais segurança e ao avançar nas aprendizagens sobre o SEA fazer as relações entre grafemas e fonemas (SOARES, 2020b).

Ao finalizar a análise deste dia ficou perceptível algumas aprendizagens sobre ortografia de Paulo e Miguel. Cabe salientar que foram eles os aprendizes que mais utilizaram a consciência metalinguística para inferir conhecimentos sobre a ortografia durante os encontros. Da mesma forma, ambos demonstraram domínio acerca dos princípios normativos que regem as regularidades contextuais abordadas durante a pesquisa. Gabriela e Guilherme já têm subsídios para escrever de maneira ortográfica, afinal já compreendem o funcionamento do SEA. Porém, seria necessário repensar e planejar as atividades possibilitantes para o avanço no processo de ortografização de ambos.

João, Ana, Pamela e Marina precisam construir outros conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética para que possam, finalmente, iniciar o processo de ortografização. Para isso, as atividades relacionadas à consciência fonológica e consciência fonêmica são extremamente relevantes (SOARES, 2020b). Enquanto Ana, Pamela e Marina precisam reconhecer o que a escrita representa para avançar nas hipóteses de escrita, João deve estabelecer de forma mais aprimorada as relações fonográfêmicas.

Com isso, pode-se afirmar que o desenvolvimento da consciência metalinguística é uma possibilidade para o processo de aquisição das aprendizagens sobre o SEA. As práticas pedagógicas que incentivam a utilização da consciência metalinguística em seus diversos âmbitos demonstram ser uma

ferramenta eficiente para o processo de compreensão e aquisição da linguagem escrita e, posteriormente, domínio da escrita ortográfica. Por isso, a consciência metalinguística deve estar presente desde o início do processo de alfabetização e, ao longo dele, tornar-se cada vez mais complexa.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado da pesquisa do tipo intervenção pedagógica desenvolvida em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Jaguarão. As ações foram planejadas a partir de práticas pedagógicas que estimularam a reflexão e a compreensão sobre as regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa. A análise dos dados coletados permitiu identificar os conhecimentos dos aprendizes acerca do Sistema de Escrita Alfabética e, também, compreender como se dá o processo de ortografização nas crianças.

Os aprendizes foram receptivos em um momento inicial, porém grande parte demonstrou pouco interesse em participar de forma ativa das discussões propostas durante a pesquisa. Em todos os encontros os aprendizes precisaram ser incentivados incisivamente para que expressassem suas compreensões. Muitas vezes estavam preocupados apenas em copiar. Por isso, em vários momentos da intervenção me senti perdida. Não imaginava que um dos obstáculos da pesquisa seria a aderência dos aprendizes nas atividades de roda de conversa. As adequações realizadas nas intervenções foram feitas diante das adversidades encontradas durante o percurso da intervenção e, dessa forma, podem não ter sido apropriadas às necessidades e interesses do grupo.

Outro fator que influenciou foi a frequência dos aprendizes nos encontros. Houve oscilação na presença e Marina, por exemplo, que participou apenas de dois encontros. Leonardo, só do primeiro. Miguel e Paulo foram os únicos que participaram de todas as ações realizadas durante a pesquisa.

Apesar disso, as diversas formas de aderência às atividades possibilitou a identificação das compreensões dos educandos acerca do SEA, que era um dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, apesar de que alguns aprendizes não se dispuseram a falar durante os encontros, estes realizavam as atividades de escrita espontânea, por exemplo, sem manifestar contraposições.

O tempo disposto para realização da intervenção também não possibilitou um direcionamento individualizado do que seria ensinado para cada educando nos encontros. Esse fator pode ter, da mesma forma, favorecido a falta de participação nas discussões, principalmente daqueles aprendizes que não haviam alcançado o princípio alfabético.

Todavia, cabe salientar que o propósito da pesquisa consistia em analisar as aprendizagens sobre ortografia construídas a partir do desenvolvimento consciência metalinguística. A partir da intervenção, foi possível constatar que crianças as quais o princípio alfabético já foi estabelecido constroem aprendizagens sobre a ortografia a partir de práticas pedagógicas que estimulam a reflexão sobre as regularidades e irregularidades das palavras da Língua Portuguesa.

Reforço, portanto, a relevância da pesquisa realizada. Considero a emergência em incorporar às escolas a educação libertadora e problematizadora, que ressignifica o papel do professor e do aprendiz em sala de aula. Assim, as práticas pedagógicas que tratam o conhecimento como algo vertical e a ser transferido devem ser superadas, dando espaço às práticas educativas que tomam o conhecimento como algo a ser construído pelo sujeito, a partir de suas relações com a realidade de forma ativa e crítica.

A escrita do Relatório Crítico-Reflexivo possibilitou a retomada das ações feitas durante a intervenção pedagógica. Permitindo, portanto, a avaliação do meu desempenho enquanto professora-pesquisadora. Ao revisitar a pesquisa com os “olhos de hoje”, pude constatar que algumas decisões tomadas poderiam ter sido feitas de outra maneira. E isto é uma grande aprendizagem pessoal, o exercício de rever e avaliar nossas práticas pedagógicas aperfeiçoam nossas escolhas e atitudes no futuro.

Iniciei o processo de planejamento da pesquisa com entusiasmo e dedicação. Almejava que as ações da intervenção fossem determinantes no processo de ortografização daquelas crianças. Todavia, ao iniciar a intervenção e perceber que a postura e a participação dos aprendizes não se deu da maneira que esperava, fui tomada por um imenso abatimento. Ao escrever este texto, pude transformar o sentimento de frustração, ao realmente compreender o papel do pesquisador e o funcionamento da pesquisa.

Assim, o encerramento desta pesquisa não esgota a temática abordada. Os conhecimentos a serem construídos a partir da análise e interpretação de dados coletados em turmas em fase alfabetização são inúmeros. Uma possibilidade para a continuidade do estudo é ampliar o tempo de intervenção realizada e observar se dessa forma os aprendizes constroem conhecimentos acerca da ortografia, utilizando a consciência metalinguística de maneira mais elaborada.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. C. S. Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 à 2017. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (orgs.). **Ensino Fundamental: da LDB a BNCC**. Campinas: Papirus (ePub), 2018.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** - uma introdução à teorias e aos métodos. Porto Editora: Portugal, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

_____. [LDB] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 12 de setembro de 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: SEF, 1997.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 16 de setembro de 2020.

_____. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 12 de setembro de 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 12 de setembro de 2020. BRASIL.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, May/Aug. 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GUIMARÃES, G. ROAZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

JAGUARÃO. Decreto nº 139, de 07 de julho de 2020. Homologa Documento Orientador Municipal – DOM – do município de Jaguarão. Jaguarão: Prefeitura Municipal, [2020]. Disponível em: <<https://www.jaguarao.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/decreto-n%C2%BA-139-2020-1.pdf>> Acesso em: 01 set. 2021.

LEAL, T. F. ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2011.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: GUARESCHI, P. A. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211. 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C>

3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.25, p.5-17. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 20 de julho de 2021.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1.ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020a.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ed. São Paulo: Contexto, 2020b.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ESCOLA COPARTICIPANTE



As pesquisadoras Betânia Rondan Vieira e Dr^a Patrícia dos Santos Moura responsáveis pela execução da pesquisa intitulada “**Possibilidades para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental**” solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, Adriana Antunes Ruback, ocupante do cargo de diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa “**Possibilidades para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Betânia Rondan Vieira, tendo como objetivo primário analisar a viabilidade do ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

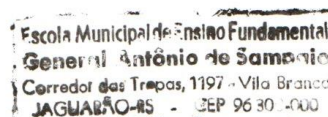
Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Jaguarão, 15 de dezembro de 2020.

Maria Socorro Lopez

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Maria Socorro Lopez
Diretora
Matrícula 3262-0



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) responsável legal,

O aluno (a) pelo qual você é responsável está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Possibilidades para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental**”, desenvolvida por Betânia Rondan Vieira, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo é analisar a viabilidade do ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental, compreendendo-o como indispensável para o domínio das normas ortográficas, que é uma das finalidades da alfabetização.

Solicitamos a colaboração do (a) aluno (a), pois está possibilitará o desenvolvimento de práticas pedagógicas para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, o (a) aluno (a) participará da pesquisa através da realização de atividades em sala de aula que impulsionam a reflexão e aprendizagem dos princípios ortográfico da Língua Portuguesa. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a criança participe, bem como retirar a participação desta a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas durante a pesquisa. Assim, apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos(as) participantes serão preservadas, ou seja, não serão divulgados os nomes ou imagens que permitam a identificação da criança. Garantidas a confidencialidade e a privacidade do(a) participante, este poderá, ainda sim, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo.

A participação da criança consistirá realizar atividades que envolvem a aprendizagem sobre ortografia. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). As atividades da pesquisa serão registradas por meio de fotografias e/ou vídeos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro ao responsável legal ou ao participante. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício direto relacionado com a colaboração da criança nesta pesquisa é poder vivenciar práticas que impulsionam o processo de ortografização. Toda pesquisa

possui riscos potenciais, nesta uma possibilidade é o risco de constrangimento durante a participação das atividades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes e seus responsáveis por meio de relatórios individuais, neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo responsável pelo participante da pesquisa e, também, pela pesquisadora responsável, com ambas assinaturas na última página.

Jaguarão, de de 2021.

Betânia Rondan Vieira

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “**Possibilidades para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental**” e concordo com a participação do menor o qual sou responsável legal.

Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Assinatura do responsável legal

Nome do Participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Betânia Rondan Vieira pelo telefone (53) 999346036 (inclusive ligações a cobrar ou WhatsApp) ou pelo e-mail berondan@gmail.com. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/> Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7A Caixa Postal 118Uruguaiana – RS CEP 97500-970.

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Termo de assentimento do menor

Título do projeto: Possibilidades para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador responsável: Betânia Rondan Vieira

Pesquisador participante: Dr^a Patrícia dos Santos Moura

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 999346036

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo analisar a viabilidade do ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental, compreendendo-o como indispensável para o domínio das normas ortográficas, que é uma das finalidades da alfabetização. Este estudo está associado às atividades do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para analisar e divulgar a possibilidade do ensino e da aprendizagem de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo será orientado pela Dr^a Patrícia dos Santos Moura, professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela professora/pesquisadora Betânia Rondan Vieira. Sua participação no estudo será relacionada a realização de atividades sobre ortografia. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, durante a pesquisa você realizará atividades que envolvem a aprendizagem sobre ortografia. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). Caso você, mesmo com o consentimento seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (fotografias e vídeos) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a para a pesquisadora Betânia Rondan Vieira pelo telefone (53) 999346036. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo os pesquisadores entregarão para todas as alunas que participaram da pesquisa receberão um relatório individual com os percursos de cada participante da pesquisa.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “Possibilidades para o ensino de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental” assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome da pesquisadora responsável: Betânia Rondan Vieira

Assinatura da pesquisadora responsável:

Jaguarão, _____ de _____ de 2021.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

O ensino de ortografia

As respostas obtidas neste questionário serão utilizadas como dados para a pesquisa intitulada "Ensinar e aprender ortografia" desenvolvida por Betânia Rondan Vieira, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura.

1. Qual a tua área de formação?

2. Qual o teu tempo de atuação no magistério?

3. Há quantos alunos/as em tua turma?

4. Qual o nível de escrita dos teus/tuas alunos/as?

5. Em tua compreensão, quando um aluno/a pode ser considerado alfabetizado/a?

6. Em tua compreensão, quais as características do ensino de ortografia no ciclo de alfabetização?

7. Que conhecimentos acerca da ortografia consideras importante para o 3º ano?

8. Propões práticas que estimulam a aprendizagem de ortografia em tuas aulas?
Em caso afirmativo, poderia descrevê-las?

ANEXOS

ANEXO A – PLANEJAMENTOS DA PROFESSORA TITULAR

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio
Ano/ Turma: 3º ano (Ensino Fundamental I – anos iniciais)

PLANEJAMENTO

Período: De 08 a 26 de março

Campo de Atuação: Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa. Todos os campos de atuação.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Práticas de Linguagem: Análise linguística/ semiótica (Ortografização); Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).

Objeto do Conhecimento: Construção do sistema alfabético e da ortografia, Compreensão em leitura, produção de textos, análise linguística semiótica (ortografização), decodificação/ fluência de leitura.

Objetivo Geral: Rever aprendizados importantes, desenvolvidos no ano anterior, para nortear futuro planejamento.

Objetivos Específicos:

Habilidades RCG: (EF03LP02RS-1) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, para que apresente domínio das sílabas canônicas e complexas.

(EF03LP24RS-1) Interpretar e analisar a fala do outro (interação e sentido).

(EF03LP26RS-1) Identificar e reproduzir, com gradativa autonomia, relatórios de observação e pesquisa, com formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais, a fim de compreender as formas de composição dos textos e apropriar-se da norma padrão da escrita.

Habilidades DOM: (EF03LP-DOM/01) Utilizar a grafia correta de palavras com estruturas silábicas - letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF03LP-DOM/04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

(EF03LP-DOM/25) Reconhecer a intencionalidade da fala do outro em textos (enquetes, pequenas entrevistas, entre outros).

(EF03LP-DOM/28) Planejar e produzir, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

Será feita uma sondagem inicial das aprendizagens do aluno, para isso, serão propostas as seguintes atividades:

➤ **Atividade 1:** Pesquisa de Campo junto com sua família – “*O que significa a Páscoa para sua família*”. Com base em perguntas norteadoras e junto com sua família o aluno fará uma pesquisa sobre o tema, pois **cada família têm suas tradições** e seu jeito para comemorar, ou não, a Páscoa. Nesta atividade, será estimulada a pesquisa sobre o tema proposto e a produção textual sobre o mesmo.

➤ **Atividade 2:** Contextualização do tema – “*O verdadeiro sentido da páscoa*”. Será proposto um pequeno texto para leitura sobre a origem e o significado da Páscoa. Junto com a atividade anterior, é uma oportunidade para trocas, experiências e descobertas para toda a turma.

Observação: Como proposta auxiliar para esta atividade, poderá ser organizada uma aula por meio de vídeo para os alunos e divulgada nos canais de contato com a turma, neste momento, poderá ser estimulado o envolvimento da turma, onde os alunos apresentarão o trabalho com a família feito na primeira atividade e contarão as suas experiências vividas sobre o tema.

➤ **Atividade 3, 4 e 5:** Análise sobre a língua – “*Os símbolos da Páscoa*”. Nestas atividades, os alunos conhecerão alguns dos símbolos da Páscoa. Também, realizarão exercícios de reflexão sobre a língua, a fim de demonstrarem os conhecimentos adquiridos, ou não, no ano anterior. No exercício da atividade 3, os alunos deverão ligar a figura apresentada ao seu respectivo nome; na atividade 4, identificarão a letra inicial de cada palavra e deverão pintar cada desenho com a cor indicada; por último, na atividade 5, identificarão as letras faltantes nas palavras.

Esses exercícios procuram desenvolver tanto a escrita alfabética, quanto a identificação grafema/fonema nas palavras.

➤ **Atividade 6:** Interpretação e escrita espontânea sobre imagem e seu contexto. Os alunos observarão a imagem com o animal coelho e tecerão reflexões sobre ele, com base nas perguntas propostas. Esta atividade também prevê uma produção de texto, na última questão.

crianças através das atividades feitas e entregues na escola e através do grupo no whatsapp. Levantamento dos conhecimentos adquiridos.

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio
Ano/ Turma: 3º ano (Ensino Fundamental I – anos iniciais)

PLANEJAMENTO

Período: De 27/03 a 16/04

Campo de Atuação: Todos os campos de atuação.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Práticas de Linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Análise linguística/ semiótica (alfabetização). Escrita (compartilhada e autônoma).

Objeto do Conhecimento: Formação do leitor literário. Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. Correspondência fonema – grafema.

Objetivo Geral: Rever aprendizados importantes, desenvolvidos no ano anterior, para nortear futuro planejamento.

Objetivos específicos:

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

(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP10)

Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. (EF01LP02)

Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

Habilidades RCG: (EF01LP04RS-1) Identificar em um texto a diferença entre letras, números e sinais de pontuação. (EF01LP10RS-2) Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas da Língua Portuguesa. (EF01LP02RS-1) Diferenciar

letra de número e de desenhos. (EF01LP02RS-4) Organizar palavras e imagens de acordo com a ordem alfabética.

Habilidades DOM: (EF01LP-DOM/05) Diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP-DOM/10) Reconhecer e pronunciar as letras do alfabeto na ordem das letras. (EF01LP-DOM/02) Escrever palavras e frases em ordem alfabética, através de letras e grafemas que representem fonemas. (EF01LP-DOM/03) Estabelecer a diferença entre letras e números.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

Serão feitas as seguintes atividades por meio das folhas impressas e enviadas para os alunos:

- **Atividade 1:** Leitura do poema “Um Bichinho Diferente”. Exercício de compreensão textual.
- **Atividade 2 e 3:** Revisão sobre o alfabeto. Revisão sobre vogais e consoantes.
- **Atividade 4:** Trabalho com o gênero “Lista”, no qual os alunos deverão colocar em ordem alfabética os nomes apresentados.
- **Atividade 5:** Exercício de separação em listas de palavras iniciadas por vogal e por consoantes.
- **Atividade 6:** Nesta atividade, os alunos diferenciarão letras de números, mostrando que reconhecem a finalidade de cada grupo de elementos.

**Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio
Ano/ Turma: 3º ano (Ensino Fundamental I – anos iniciais)**

PLANEJAMENTO DA 3ª ETAPA DE ATIVIDADES

Projeto: Quem cuida de mim.

Período: De 19 de abril a 10 de maio.

Campo de Atuação: Campo artístico-literário. Campo da vida cotidiana. Todos os campos de atuação.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Práticas de Linguagem: Escrita (compartilhada e autônoma). Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Oralidade.

Objeto do Conhecimento: Escrita compartilhada. Apreciação estética/Estilo. Compreensão em leitura. Forma de composição de gêneros orais. Escrita colaborativa. Estratégia de leitura.

Objetivo Geral: Identificar e utilizar com autonomia diferentes gêneros textuais do contexto diário.

Habilidades BNCC: **(EF12LP05)** Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. **(EF15LP17)** Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais. **(EF03LP11)** Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. **(EF35LP10)** Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, **entrevistas pessoais**, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.). **(EF03LP14)** Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. **(EF15LP02)** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências

realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

Habilidades RCG: (EF12LP05RS1-1) Recontar e reescrever, com a ajuda do professor, de forma coletiva, cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, versos, provérbios e ditos populares já lidos e trabalhados na aula, a fim de, gradativamente, apropriar-se dos elementos constitutivos desses gêneros. (EF15LP17RS3-1) Compreender, gradativamente, as formas de representação dos poemas visuais. (EF03LP11RS-1) Ler e compreender com autonomia textos injuntivos instrucionais, a fim de apresentar independência na leitura e na compreensão de textos com essa tipologia. (EF35LP10RS3-1) Identificar o gênero e adequar o discurso de acordo com o interlocutor e com a situação comunicativa. (EF03LP14RS-1) Planejar e produzir, gradativamente, textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de planejar e produzir com autonomia textos instrucionais. (EF15LP02RS3-1) Criar expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses levantadas.

Habilidades DOM: (EF12LP-DOM/04) Produzir textos e recontagem de histórias, poemas e outros textos versificados, poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros. (EF15LP-DOM/16) Ler textos observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. (EF03LP-DOM/13) Ler e compreender, textos injuntivos instrucionais, de acordo com as convenções do gênero. (EF35LP-DOM/11) Adequar o discurso de acordo com o interlocutor e com o gênero dos textos. (EF15LP-DOM/02) Estabelecer expectativas relacionadas ao texto a ser lido baseando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra, observando a adequação das hipóteses realizadas.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

- **Atividade 1:** Contextualização do tema – Vídeo, feito pela professora às crianças contextualizando o tema do projeto. Conceitos trabalhados: o que é um feriado, uma data comemorativa, uma homenagem, a maternidade, a família, entre outros. Leitura da história “Mães de todos os tipos”. Será enviado o livro em PDF para as crianças lerem a história.
- **Atividade 2:** Trabalho com gênero poesia, em forma de acróstico com o nome da mãe ou pessoa de referência.
- **Atividade 3:** Trabalho com gênero entrevista – entrevista com a mãe ou pessoa de referência.
- **Atividade 4:** Trabalho com gênero receita – Produção textual de receita em parceria com a mãe ou pessoa de referência.

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio
Ano/ Turma: 3º ano (Ensino Fundamental I – anos iniciais)

PLANEJAMENTO DA 4ª ETAPA DE ATIVIDADES

Período: De 11 a 28 de maio.

Campo de Atuação: Todos os campos de atuação. Campo artístico-literário.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Práticas de Linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Análise linguística/semiótica (Ortografização). Análise linguística/semiótica (Alfabetização). Análise linguística/semiótica (Ortografização).

Objeto do Conhecimento: Estratégia de leitura. Formação do leitor literário. Compreensão. Construção do sistema alfabético e da ortografia. Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação. Morfologia/Morfossintaxe.

Objetivo Geral: Desenvolver a compreensão leitora e a produção escrita.

Habilidades BNCC: (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão

global. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. (EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.

Habilidades RCG: (EF15LP03RS1-1) Localizar informações explícitas em textos, desenvolvendo a compreensão leitora. (EF15LP15RS1-1) Perceber que a literatura faz parte do mundo do imaginário e apresenta uma dimensão lúdica, de encantamento, assim, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação como leitor literário. (EF35LP03RS3-1) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de inferência, de localização e de seleção de informações relevantes. (EF35LP04RS3-1) Inferir informações implícitas nos textos lidos, para que, gradativamente, atribua significados que extrapolem o texto lido. (EF03LP02RS-1) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, para que apresente domínio das sílabas canônicas e complexas. (EF03LP09RS-2) Identificar a função dos adjetivos e **substantivos** em uma frase.

Habilidades DOM: (EF15LP-DOM/03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP-DOM/18) Entender que os textos literários fazem parte de nosso mundo imaginário por meio de uma extensão lúdica, de magia e encantamento, valorizando a diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF35LP-DOM/05) Perceber as informações explícitas e implícitas nos textos. (EF03LP-DOM/04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF03LP-DOM/06) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

➤ **Atividade 1:** Leitura do poema “A Escola” de Paulo Freire. Interpretação textual sobre o poema.

- **Atividade 2:** Atividade sobre letra cursiva, reescrita de poema e separação das palavras nas frases.
 - **Atividade 3:** Estudo do conteúdo de Substantivos Próprios e Comuns. Exercícios sobre o conteúdo estudado.
-

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio
Ano/ Turma: 3º ano (Ensino Fundamental I – anos iniciais)

PLANEJAMENTO DA 5ª ETAPA DE ATIVIDADES

Período: De 31 de maio a 19 de junho.

Campo de Atuação: Campo artístico-literário. Todos os campos de atuação. Campo da Vida Pública.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Práticas de Linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Análise linguística/semiótica (Alfabetização). Escrita (compartilhada e autônoma).

Objeto do Conhecimento: Formação do leitor literário/ leitura multissemiótica. Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação. Estratégia de leitura. Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Construção do sistema alfabético e da ortografia. Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita. Compreensão em leitura.

Objetivo Geral: Sondar as aprendizagens adquiridas em Língua Portuguesa até o momento.

Habilidades BNCC: (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. (EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de

palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. **(EF12LP10)** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Habilidades RCG: (EF15LP18RS1-1) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que se compreenda, de forma gradativa, a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos. (EF15LP03RS2-2) Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora. (EF15LP01RS3-1) Identificar a função social de textos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF01LP08RS-2) Relacionar o fonema a letras ou a um grupo de letras correspondentes. (EF02LP01RS-1) Reconhecer e utilizar os diferentes tipos de letras, saber quando usar letra maiúscula e minúscula, ponto final, de exclamação e interrogação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita. (EF12LP10RS2-1) Ler e compreender a funcionalidade de textos, **cartazes**, avisos, folhetos, regras e regulamento que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã. Utiliza e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.

Habilidades DOM: (EF15LP-DOM/20) Compreender a relação entre os textos relacionando-os a diversos recursos gráficos. (EF15LP-DOM/03) Localizar informações explícitas em textos. (EF15LP-DOM/01) Identificar a função dos textos que circulam no cotidiano da vida social dos alunos (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias observando para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF01LP-DOM/08) Reconhecer a sonoridade das sílabas, dos fonemas e das partes de uma palavra. (EF02LP-DOM/02) Utilizar adequadamente as letras minúsculas e maiúsculas. (EF12LP-DOM/15) Ler e compreender cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar e comunidade em que está inserido.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

- **Atividade 1:** Sondagem de Língua Portuguesa: Relacionar palavra à figura.
- **Atividade 2:** Sondagem de Língua Portuguesa: Relacionar palavra em letra cursiva à palavra em letra de imprensa.
- **Atividade 3:** Sondagem de Língua Portuguesa: Identificação de informação explícita em texto.
- **Atividade 4:** Sondagem de Língua Portuguesa: Identificação de gênero textual.
- **Atividade 5:** Sondagem de Língua Portuguesa: Identificação de sílaba inicial de figura.
- **Atividade 6:** Sondagem de Língua Portuguesa: Elaboração de frase com o uso do gênero textual Charge.
- **Atividade 7:** Sondagem de Língua Portuguesa: Verificação de leitura e relação com a imagem apresentada.
- **Atividade 8:** Sondagem de Língua Portuguesa: Uso do gênero Cartaz para identificar assunto principal da mensagem.

Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio
Ano/ Turma: 3º ano (Ensino Fundamental I – anos iniciais)

PLANEJAMENTO DA 6ª ETAPA DE ATIVIDADES

Período: De 21 de junho a 21 de julho.

Campo de Atuação: Todos os campos de atuação. Campo artístico-literário. Campo das práticas de estudo e pesquisa.

Componente Curricular: Língua Portuguesa.

Práticas de Linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Análise linguística/semiótica (Alfabetização). Escrita (compartilhada e autônoma). Análise linguística/semiótica (Ortografização).

Objeto do Conhecimento: Estratégia de leitura. Compreensão. Formas de composição de textos poéticos. Escrita autônoma. Construção do sistema alfabético

e da ortografia. Correspondência fonema grafema. Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita.

Objetivo Geral: Trabalhar o tema das festas juninas através dos elementos que a compõe, utilizando-se de gêneros textuais, leitura e compreensão textual.

Habilidades BNCC: (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou no texto. **(EF12LP19)** Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. **(EF02LP23)** Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado. **(EF03LP01)** Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n). **(EF03LP02)** Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. **(EF01LP02)** Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. **(EF02LP01)** Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

Habilidades RCG: (EF15LP03RS1-1) Localizar informações explícitas em textos, desenvolvendo a compreensão leitora. (EF35LP03RS3-1) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de inferência, de localização e de seleção de informações relevantes. (EF35LP04RS3-1) Inferir informações implícitas nos textos lidos, para que, gradativamente, atribua significados que extrapolem o texto lido. (EF35LP05RS3-1) Inferir o sentido de palavras ou expressões, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos. (EF12LP19RS1-1) Perceber, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações, de modo a ser capaz de perceber as formas de composição dos textos poéticos. (EF02LP23RS-1)

Perceber, planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado, a fim de manter a adequação ao tema e produzir com gradativa autonomia. (EF03LP02RS-1) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, para que apresente domínio das sílabas canônicas e complexas. (EF01LP02RS-4) Organizar palavras e imagens de acordo com a ordem alfabética. (EF02LP01RS-1) Reconhecer e utilizar os diferentes tipos de letras, saber quando usar letra maiúscula e minúscula, ponto final, de exclamação e interrogação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita.

Habilidades DOM: (EF15LP-DOM/03) Localizar informações explícitas em textos. (EF35LP-DOM/03) Escutar e compreender os textos de forma a identificar a ideia principal transmitida. (EF35LP-DOM/05) Perceber as informações explícitas e implícitas nos textos. (EF35LP-DOM/06) Analisar os textos atribuindo sentido as palavras e expressões contidas. (EF12LP-DOM/17) Reconhecer as rimas, as sonoridades, os jogos de palavras, as expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. (EF02LP-DOM/34) Atribuir significado a pequenos registros de pesquisa observados no tema investigado. (EF03LP-DOM/04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF01LP-DOM/02) Escrever palavras e frases em ordem alfabética, através de letras e grafemas que representem fonemas. (EF02LP-DOM/02) Utilizar adequadamente as letras minúsculas e maiúsculas.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS:

- **Atividade 1:** Leitura do livro “Mês de Junho tem São João”.
- **Atividade 2:** Assistir ao vídeo sobre a história.
- **Atividade 3:** Copiar no caderno de Língua Portuguesa as perguntas da ficha de leitura e responder.
- **Atividade 4:** Ler a explicação sobre o conceito de rima e identificar rimas presentes em estrofe da história “Mês de Junho tem São João”.
- **Atividade 5:** Pesquisa com familiares sobre comidas e brincadeiras típicas de festa junina. Escrita espontânea.

- **Atividade 6:** Escrita de elementos da festa junina por meio de imagens.
 - **Atividade 7:** Escrita dos elementos da festa junina em ordem alfabética.
 - **Atividade 8:** Uso do gênero bilhete para reescrita de texto, separando as palavras nas frases.
-