

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MIRIANA ALVES RAMOS

COMO TRABALHAR ORTOGRAFIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

**CURITIBA
2015**

MIRIANA ALVES RAMOS

COMO TRABALHAR ORTOGRAFIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho apresentado como requisito para conclusão da graduação do curso de Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.
Orientadora: Prof^a. Luciana Ribeiro Pinheiro

**CURITIBA
2015**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado saúde e concedido forças para vencer as dificuldades e alcançar meus objetivos.

À Universidade Federal do Paraná, e aos diversos professores que fizeram parte desta caminhada, desde de 2011. Por terem me proporcionado um enorme aprendizado, me ajudado a superar minhas habilidades, e um crescimento emocional e intelectual.

Às amigadas que fiz, pessoas que conheci, durante esse percurso, que fizeram com que os 5 anos, não fossem só de conhecimento, mas de muitas alegrias.

À minha orientadora, Professora Dr^a Luciana Pinheiro, pelas suas aulas que me fizeram despertar a escolha deste tema. E ao suporte durante a realização deste trabalho; por sua paciência; correções; estímulos; me fazendo sempre acreditar que eu era capaz!

À minha família, pelo apoio incondicional e pela enorme paciência em muitas das minhas ausências.

Ao meu esposo, pela paciência, durante o processo de produção deste trabalho. Ter superado meus estresses, irritações, sempre me apoiando, e me ajudando a vencer cada obstáculo.

Aos amigos, por tornarem o fardo mais leve, dividindo as dificuldades e somando as alegrias. Enfim, a todos que de alguma forma colaboraram para minha formação, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, tem como objetivo geral abordar o trabalho com ortografia no ciclo de alfabetização e como característica uma abordagem sistematizada, a fim de refletir sobre esse ensino. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de responder as inquietudes e os objetivos específicos, que são: apontar as diferentes formas de se trabalhar com ortografia no ciclo de alfabetização; importância do trabalho com ortografia no ciclo de alfabetização; a importância do planejamento didático metodológico das especificidades da ortografia e, por fim, apresentar formas de trabalhar com a ortografia de palavras regulares e irregulares. Assim, a análise de autores como Morais (2005, 2011, 2015), Lemle (2009), Nunes e Bryant (2014), ajudaram a responder as indagações, a encontrar formas de refletir sobre a ortografia, e a organizar uma maneira de desenvolver este aprendizado, a partir de suas especificidades.

Palavras-chave: Ortografia. Língua escrita. Alfabetização.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.....	24
Quadro 2. Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.....	25
Quadro 3. Um som representado por diferentes letras, segundo a posição.....	26
Quadro 4. Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.....	28
Quadro 5. Exemplo de atividade nº1.....	43
Quadro 6. Exemplo de atividade nº2.....	44
Quadro 7. Exemplo de atividade nº3.....	44
Quadro 8. Exemplo de atividade nº4.....	45
Quadro 9. Exemplo de atividade nº5.....	46
Quadro 10. Exemplo de atividade nº6.....	46
Quadro 11. Exemplo de atividade nº7.....	47
Quadro 12. Exemplo de atividade nº8.....	47
Quadro 13. Exemplo de atividade nº9.....	47
Quadro 14. Exemplo de atividade nº10.....	48
Quadro 15. Exemplo de atividade nº11.....	48
Quadro 16. Exemplo de atividade nº12.....	49
Quadro 17. Exemplo de atividade nº13.....	50
Quadro 18. Exemplo de atividade nº14.....	50
Quadro 19. Exemplo de atividade nº15.....	50
Quadro 20. Exemplo de atividade nº16.....	51
Quadro 21. Exemplo de atividade nº17.....	51
Quadro 22. Exemplo de atividade nº18.....	52
Quadro 23. Exemplo de atividade nº19.....	52
Quadro 24. Exemplo de atividade nº20.....	52

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	3
RESUMO.....	4
LISTA DE QUADROS.....	5
INTRODUÇÃO.....	7
Capítulo 1. A importância do trabalho com ortografia no ciclo de alfabetização.....	10
1.1 Aquisição da Linguagem	10
1.2 Ortografia, uma questão histórica ?.....	13
1.3 Por que ensinar ortografia?.....	16
1.4 Refletindo sobre ortografia.....	19
Capítulo 2. A importância do planejamento que aborde as especificidades da ortografia.....	22
2.1 Ensinando ortografia a partir de suas especificidades.....	22
2.2 A Relevância do diagnóstico.....	31
2.3 A importância do planejamento.....	34
Capítulo 3. Possibilidades de trabalhos ortográficos com palavras regulares e irregulares.....	41
3.1 O que são palavras regulares?.....	41
3.2 O que são palavras irregulares?.....	42
3.3 Propostas de atividades com palavras regulares e irregulares.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	55

INTRODUÇÃO

A escrita tem papel fundamental em nossas vidas. Desde muito cedo começamos a praticá-la, através dos primeiros desenhos, nos quais os traços tentam reproduzir letras, palavras. São as primeiras manifestações de apropriação de um sistema que de início não compreendemos sua função.

A leitura é a parte de reconhecimento desses códigos, e também se inicia ainda na infância, durante a contação de histórias, na identificação das letras do próprio nome, de marcas, entre outros. Normalmente abrange elementos que estão a nossa volta, seja em casa, na rua, através dos meios de telecomunicação, etc. Para Smolka (2012), esse conjunto de práticas sociais que envolvem os mais variados usos de forma escrita de linguagem nos dias atuais, a alfabetização é vista como uma prática de letramento escolar e a escola é a agência alfabetizadora.

Tanto a leitura quanto a escrita são relevantes para reconhecer a língua, e ambas fazem parte do processo de alfabetização. Alfabetizar é tarefa atribuída à escola, e se inicia no 1º ano do ensino fundamental, ou seja, o início do ciclo I, já que, como indica o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) o educando tem até o final do 3º ano para completar o processo de alfabetização. É a partir do momento em que a criança entra na escola que a apropriação do sistema de escrita e o domínio da língua oral e escrita passam a ser considerados trabalho efetivo delegado ao professor.

O questionamento deste tema surge a partir da experiência da prática do estágio de docência, no ensino fundamental com alunos do 3ºano. Este, foi realizado na Escola Municipal Araucária, durante um semestre letivo. Logo nos primeiros dias, foi possível obter um diagnóstico da turma, no qual descrevia o nível de alfabetização de cada aluno. Foi uma surpresa e ao mesmo tempo desesperador, pois dos 25 alunos, 9 ainda não sabiam ler, nem escrever. Desse grupo com dificuldades, ainda era possível subdividi-lo em dois, uma vez que 4 ainda não reconheciam todos os códigos do alfabeto. Mesmo considerando que eles ainda teriam até o final do ciclo I para serem alfabetizados, e que cada aluno é único e possui um ritmo de aprendizagem diferente um do outro, ficou evidente que estes alunos traziam em sua bagagem escolar uma defasagem de aprendizado desde o 1º ano, onde se iniciou o processo de alfabetização.

A partir desta vivência surgem indagações a respeito do processo de alfabetização: por que estes alunos chegam ao 3º ano com inúmeras lacunas no processo? O professor conseguirá realizar um trabalho diferenciado com estes alunos, para que possam sair do final ciclo I alfabetizado? Como está sendo trabalhado a escrita desde o início do ciclo de alfabetização? Qual a função da escrita neste processo?

Este estudo tem como finalidade a realização de uma pesquisa analisando diferentes autores, para responder as indagações levantadas, a partir da descrição de possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos pelos professores dos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, no trabalho com ortografia. Bem como

promover uma reflexão sobre a importância do planejamento didático metodológico das especificidades da ortografia.

Este projeto se caracteriza como um estudo bibliográfico cujo objetivo geral é – Apontar as diferentes formas de se trabalhar com a ortografia no ciclo de alfabetização. É um estudo de levantamento de fontes, como artigos, livros, monografias entre outros, além de diferentes autores relevantes que abordam o tema e possam dar suporte para sanar as indagações surgidas. Após a seleção dos autores como Morais (2005, 2011, 2015), Lemle (2009), Nunes e Bryant (2014), e dos materiais escolhidos para realizar o trabalho, procurou-se responder as inquietudes, representadas pelos objetivos específicos e analisar – a importância do trabalho com a ortografia no ciclo de alfabetização; a importância do planejamento que aborde as especificidades da ortografia; e por fim, as possibilidades de trabalho com palavras regulares e irregulares.

O presente trabalho está organizado em 3 capítulos, subdivididos em subcapítulos. No primeiro capítulo – A importância do trabalho com ortografia no ciclo de alfabetização – apresentam-se 4 subcapítulos: a aquisição da linguagem; ortografia uma questão histórica?; por que ensinar ortografia e refletindo sobre a ortografia. O segundo capítulo – A importância do planejamento que aborde as especificidades da ortografia – organiza-se em 3 subtítulos: ensinando a ortografia a partir de suas especificidades; a relevância do diagnóstico; e a importância do planejamento. E no terceiro capítulo – Possibilidades de trabalhos

com palavras regulares e irregulares – apresentam-se: o que são palavras regulares?; o que são palavras irregulares?; e propostas de atividades.

Após refletir sobre os temas apontados nos 3 capítulos, apresentam-se as considerações finais, a fim de concluir este estudo, procurando atender aos objetivos propostos e responder as indagações realizadas, apresentando os objetivos alcançados e as dificuldades na realização deste trabalho.

Capítulo 1

1. A importância do trabalho com ortografia no ciclo de alfabetização

Trabalhar ortografia no ciclo de alfabetização é de suma importância, uma vez que seu aprendizado permite ao indivíduo que venha a ter domínio da língua padrão. Este ensino é dever da escola, e cabe a ela sistematizá-lo para garantir seu aprendizado. No entanto, muitos docentes passaram a ter uma interpretação equivocada da teoria construtivista e passaram a afirmar que não era mais essencial seu ensinamento, e que a simples exposição a cultura escrita, levaria o aluno a apropriação deste saber. Contudo, a fim de desconstruir essa afirmação e revelar a magnitude deste conhecimento, este capítulo foi dividido em subcapítulos, com intuito de elencar questionamentos que permeiam esta discussão. Assim serão discutidos, a aquisição da linguagem; ortografia uma questão histórica? Por que ensinar ortografia? E por último refletindo sobre ortografia.

1.1 Aquisição da linguagem

As primeiras manifestações de escritas acontecem muito antes do indivíduo ingressar na escola. Começam nos primeiros traços a fim de imitar a escrita da mãe, do irmão(a) mais velho; na tentativa de escrever o próprio nome; escrever um bilhete, ou uma carta; copiar o que está presente nos rótulos; livros; revistas e até mesmo as rápidas informações de um comercial de televisão. Em outras palavras, os primeiros traços surgem da necessidade de dar significado e registrar o que se fala ou é representado por gestos ou ações, ao seu redor. Para

Smolka (2012), em uma sociedade letrada, a escrita é “dada”, isto é, devido a diversas situações de escrita, todas as crianças são “naturalmente” chamadas a interpretar os signos escritos antes mesmo do seu ingresso na escola.

Para Vigotski (2007) o desenho é uma representação gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal, que nos permite interpretá-lo como um estágio inicial no desenvolvimento da linguagem escrita. Uma vez que, inicialmente aprendemos a falar e só mais tarde, com o desenvolvimento de outras habilidades, é que aprendemos a escrever. Assim, os primeiros traços esboçam uma grafia ainda sem significado notacional, como o exercido pelo nosso sistema de escrita alfabética.

Apesar do ato de escrever ser uma forma de registrar o mundo a nossa volta, mais especificamente o que falamos, a escrita, diferentemente da fala, que se desenvolve naturalmente, precisa ser ensinada. Ou seja, mesmo para um indivíduo inserido em uma cultura letrada, não há garantia de que aprenderá a escrever, se não lhe for ensinado. Desse modo, afirma Vigotski, “diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial.” (VIGOTSKI, 2007 p. 125)

Compreender esta linguagem vai além da habilidade de desenhar letras, é preciso aprender, primeiramente o que cada símbolo representa. Em outras

palavras, é fundamental o reconhecimento do sistema de escrita, a forma em que está organizado e suas regras. Para Lemle,

a primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca. [...] para entender o que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo. (LEMLE, 2009, p.7)

Tanto a leitura quanto a escrita são relevantes para reconhecer a língua, e tornam-se fundamentais para o desenvolvimento e o convívio em sociedade. Vygotsky (apud REGO, 2014, p.68) afirma que não é apenas através da fala que o indivíduo se relaciona com o mundo, mas que, o aprendizado da grafia representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa, já que propicia diferentes formas de acesso ao patrimônio da cultura humana.

É a partir do ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental, que se iniciam os trabalhos de alfabetização. Boa parte dessas crianças chegam com o domínio da língua oral, no entanto, não dominam a escrita. Segundo Morais e outros autores (2011), embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais de sua aquisição, em geral é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica. Assim cabe a escola o papel de ensinar a ler e escrever, alfabetizar e letrar estes alunos, para que se apropriem do sistema de escrita alfabético e mais adiante da norma ortográfica. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem

acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p 21).

Assim, num contexto de mundo letrado, carregado de informações a serem decodificadas, a apropriação do sistema de escrita torna-se imprescindível, por ser “um largo poder de comunicação, acima das fronteiras do tempo”. (LEMLE, 2009 p.57). Ou seja, compreender esta estrutura garante ao indivíduo o convívio social através do diálogo, da interpretação de informações.

1.2 Ortografia, uma questão histórica?

Ensinar e aprender ortografia ainda é um grande desafio. Para os professores muitas dúvidas são relativas a respeito de qual a melhor maneira, o que, e como ministrar os conteúdos referentes a norma ortográfica. Para os alunos, em sua maioria, consideram uma aula monótona, cansativa, resultando em inúmeros questionamentos do por quê de tantas regras e a não compreensão da necessidade deste aprendizado.

Para compreender a norma ortográfica é preciso ir além de suas regras. É necessário entender um pouco da história do país e de como se deu a unificação dessa grafia. No caso da nossa língua portuguesa, vários fatores interferiram para que pudéssemos chegar na forma como está hoje. Tivemos colonizadores, portugueses e espanhóis. Diversos imigrantes alemães, japoneses, ucranianos; os africanos trazidos como escravos; os índios que já estavam aqui; Enfim uma

vasta mistura de diversas culturas que ao longo do tempo contribuíram para a construção na forma de escrita que temos hoje. De acordo com Moraes,

[...] no caso do português demoramos muito em fixar uma convenção ortográfica a ser adotada por todos os usuários do idioma. Na realidade, até hoje existem algumas pequenas diferenças no modo como se notam certas palavras no Brasil e nos demais países em que o português é língua oficial (escrevemos *ator* e em Portugal escreve-se *actor*, *por exemplo*). (MORAIS, *et al.*, 2007, p. 13).

A ortografia surge com a necessidade de um sistema unificado, de modo que uma palavra representasse um mesmo objeto, bem como ter igual significado em lugares diferentes, independente da articulação, nas diferentes regiões. Em suas construções sempre se buscou a fidelidade à pronúncia correta, que por si só pode ser considerado um grande obstáculo. Visto que, com tantas culturas juntas, e sotaques diferentes, uma sentença idêntica era e ainda é pronunciada diferente, de acordo com cada região do país. Um belo exemplo, em se tratando do Brasil, as diversas prolações para a simples palavra porta; um curitibano terá uma prolação característica diferente de um baiano. Assim, fica evidente a indispensabilidade da criação de uma organização exclusiva de escrita. Como destaca Moraes:

[...] desde a Roma e a Grécia antigas, já existia tendência de buscar respeitar o *princípio fonográfico*, segundo o qual a ortografia deveria estar o mais próxima possível da pronúncia das palavras. Apesar das boas intenções, isso envolvia um problema sem solução perfeita: se diferentes falantes da mesma língua – pertencentes a regiões, grupos socioculturais e épocas diferentes – pronunciam de forma distinta as mesmas palavras, a busca de uma correspondência “limpa” entre formas de falar e escrever teria sempre que partir de uma pronúncia idealizada, tomada como padrão. (MORAIS, *et al.*, 2007, p 14).

Dados os diversos fatores que contribuíram na formação da nossa norma ortográfica, tanto alunos quanto professores precisam entender que é uma “convenção social necessária” que busca tornar a escrita universal de modo a facilitar as práticas diárias (como a leitura de um livro), mas que, precisa ser ensinada e compreendida, já que, na prática será cobrada. Em outras palavras, é necessário a compreensão da sua totalidade e peculiaridades, bem como sua utilidade. Assim, numa simples ato de escrever, no dia a dia, como o preenchimento de um curriculum, o leitor poderá captar a informação da maneira como foi mencionada. Desse modo afirma Morais:

ao fixar uma única forma gráfica (TIO, por exemplo), a ortografia permite que, ao ler silenciosamente, possamos, de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com vantagem de, ao lê-la em voz alta, teremos a liberdade de continuar usando nossas distintas pronúncias. (MORAIS *et al.*, 2007, p.16).

Para Faraco (1996) as necessidades de unificação da escrita e sua aquisição pelo indivíduo vão além de facilitar a comunicação. Pois é através dela, que um texto pode ultrapassar as barreiras espaciais e temporais. Ou seja, uma obra pode atravessar gerações transmitindo sempre a mesma mensagem. O que ressalta não só a importância da uniformidade como também sua aquisição.

Visto que diversos fatores interferiram na forma como se constituiu hoje a nossa língua, tanto oral quanto escrita, torna-se imprescindível compreender que “quando começamos a ler e a escrever, aprendemos um conjunto de regras para expressar e compreender sentenças escritas.” (NUNES; BRYANT, 2014, p 19)

1.3 Por que ensinar ortografia?

Entende-se que cabe a escola a tarefa de alfabetizar o indivíduo e também o papel de ensinar a norma culta de escrita, a ortografia. Isto é, admite-se a ela o dever de propiciar o domínio da língua padrão. Para Moraes (2007), “trata-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou aprendê-lo sozinho. (MORAIS *et al.*, 2007, p.18)

Mesmo com os avanços nos estudos sobre o ensino de gramática nas escolas, trabalhar ortografia no ciclo de alfabetização, ainda é uma questão incompreendida tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Os docentes por não saberem como, o quê e de que maneira precisam conduzir este aprendizado; e os estudantes por não compreenderem a necessidade da apropriação desta convenção. Mesmo com impasse, não há uma regra que se aplique sobre o que e como sistematizar este ensino. No entanto, é tão importante quanto ensinar os alunos a ler e escrever, já que se trata de uma convenção social, que cedo ou tarde julgará o conhecimento do indivíduo como “certo” ou “errado”. Para Ferreira, (*apud* in MORAES, 2014, p.91):

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como uma aquisição técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Segundo Nunes e Bryant, (2014) “aprender ortografia é semelhante a aprender a falar e contar, mas não basta apenas a exposição a um número restrito de palavras escritas corretamente para que a criança memorize e assim passe a escrever corretamente”. Ela precisa refletir sobre este aprendizado e compreender que a língua escrita é diferente da língua falada, pois está tem regras, normas e é unificada.

O professor precisa passar ao seu aluno que a língua padrão segue regras, para facilitar o entendimento do leitor. Se tivéssemos uma escrita de acordo com cada pronúncia ou sotaque brasileiro teríamos uma vasta dificuldade para compreender o significado de cada palavra. Mais além, é necessário deixar claro que as regras tanto na fala quanto na escrita são para determinados contextos. Por exemplo: numa conversa informal via internet com amigos não há necessidade de usar a língua culta assim como numa conversa descontraída com a família; diferentemente quando se escreve um artigo para um jornal.

É fundamental esclarecer essas diferenças, mas, ao mesmo tempo, proporcionar ao aluno que ele tenha contato com os diversos tipos de textos e grafias, a fim de que aprenda a escrever e se aproprie do sistema ortográfico. Assim, uma garantia de que atue em diversos campos e tenha prestígio social. Uma vez que, “língua garante inserção e democracia”. Para Lemle (2009), a “abrangência estendida a língua escrita é diferente da nossa língua falada: tem convenções ortográficas, repertório lexical e até mesmo algumas construções

sintáticas que não costumam ser usadas na fala”. Levando em conta, Moraes destaca:

de um lado sua inevitável natureza arbitrária: a norma ortográfica é algo que, em princípio, se estabelece (no sentido cartorial), a partir da opção contingente entre distintas alternativas, sem nenhuma razão de obrigatoriedade. De outro, sua necessidade: a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos mais facilmente. (MORAIS, *et al.*, 2011 p.8).

De acordo com Lemle (2009) a complexidade da civilização ocidental está relacionada com a complicação da relação entre língua oral e língua escrita. Na medida que interessa muito, em nossa civilização, que a esta linguagem gráfica tenha um alcance de comunicação bem amplo. Ou seja, é ela que vai garantir ao indivíduo ir além das fronteiras da sua cidade, do seu estado, do seu país, já que possuiu maior abrangência e é um indispensável agente de comunicação. Todavia, a autora discorre:

Entretanto, o interesse em possuir uma língua escrita com um duradouro e largo poder de comunicação, acima das fronteiras do tempo, das fronteiras locais e das fronteiras nacionais, é um interesse que está inevitavelmente em conflito com o interesse de que a língua escrita a ser aprendida pelos alfabetizando seja uma língua próxima da sua fala espontânea e portanto, fácil de aprender.” (LEMLE, 2009, p.57).

Assim, mesmo com a arbitrariedade da norma ortográfica e os inúmeros obstáculos para ensiná-la, o educador precisa se apropriar deste objeto de conhecimento. Compreender que seu aprendizado é tão importante quanto ensinar seus alunos a ler, e “ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma

construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir”. (BRASIL,1997, p.52).

1.4 Refletindo sobre ortografia

Após compreender a necessidade do ensino de ortografia, surgem as primeiras eventualidades, logo no início do processo de alfabetização, quando a criança começa a fazer relação entre sons e letras, ao começar a ler. Imediatamente se depara com uma grande confusão, já que, quando ela finalmente entende que as letras representam um som, fica animada e em seguida decepcionada, ao descobrir que as afinidades entre fonemas e grafemas não são sempre como um “casamento monogâmico”, pois várias relações não seguem essa regra. Como afirma Lemle:

[...] o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. [...] Pobre alfabetizando! Sua euforia logo deverá se abrandar, porque as coisas que acontecem entre sons e letras são um pouco mais complicadas do que essa perfeição de casamento monogâmico entre uma letra e um som. Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos. (LEMLE, 2009, p.16).

A partir disso, à medida que o educando vai captando essas relações e suas eventualidades, se iniciam os trabalhos com ortografia. É imprescindível que o educador reconheça que o seu ensino no ciclo de alfabetização, só acontecerá depois que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética e compreende suas funções e relações com a escrita, desse modo, Moraes (2007) reafirma:

[...] primeiro, os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só em seguida e aos poucos, vão

internalizando a norma ortográfica. Para alfabetizar-se, um indivíduo – criança, jovem ou adulto – precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais. Necessita, assim, compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as letras que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever. Necessita, ainda, compreender que o que a escrita alfabética nota ou representa são os segmentos sonoros das palavras (e não seus significados ou as características físicas dos objetos que elas nomeiam) e que, para registrar a pauta sonora das palavras, colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos. Precisar, também, compreender quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer... além dos valores sonoros que podem assumir. (MORAIS, 2007, *et al.*, p 17).

Não obstante, é fundamental esclarecer para o aluno que assim como o processo de alfabetização passa por várias etapas, a aquisição da ortografia também. Ou seja, aos poucos ele irá se familiarizando com as regras, e a cada etapa entender suas funções. Assim, fica claro também que este aprendizado é um processo longo, que se inicia no ciclo de alfabetização e percorre as várias etapas do ensino fundamental. Neste ponto, o professor além de se apropriar e entender este objeto de conhecimento, também precisa compreender este processo. Entender que, assim como para aprender a ler cada indivíduo tem um tempo de desenvolvimento diferente do outro, a compreensão da ortografia também. No entanto, depende de um ensino sistematizado. Saber que o contexto de letramento em que está inserido este educando, modificará a maneira de compreender e de progredir neste conhecimento. Assim, o mais importante é o professor compreender seu papel de mediar e intervir no decorrer da construção deste conhecimento, a fim de identificar as práticas necessárias para um bom desempenho.

Capítulo 2

2. A importância do planejamento que abordam as especificidades da ortografia

Para sistematizar o ensino de ortografia a partir de suas especificidades, é preciso saber identificar e compreender o que são relações regulares e irregulares. Para, a partir disso, desenvolver um projeto que aborde essas particularidades, afim de que o aluno possa se apropriar da língua escrita padrão. Com objetivo de que o professor também se aproprie deste conhecimento e possa ensiná-lo de maneira reflexiva, este capítulo está dividido em 3 tópicos: ensinando ortografia a partir de suas especificidades; a relevância do diagnóstico; e a importância do planejamento;

2.1 Ensinando ortografia a partir de suas especificidades

A nossa norma ortográfica está sistematicamente organizada, contendo aspectos regulares e irregulares. Os aspectos regulares, são aqueles que podem ser compreendidos, já que são regidos por regras, podendo ser explicado por um princípio gerativo. Já os aspectos irregulares, fogem das regras e por isso não podem ser explicados, e terão que ser memorizados. Para Moraes,

a norma ortográfica é uma convenção dotada de regularidades que refletem diferentes níveis de análise da língua e de irregularidades, formas arbitrárias, que dependem de memorizações específicas. Vimos também que a norma ortográfica se constitui num objeto de conhecimento que precisa ser ensinado na escola de forma reflexiva. (MORAIS, *et al.*, 2007, p 21).

A divisão entre regular e irregular, tem como objetivo facilitar o entendimento do educador. No entanto, o professor precisa se apropriar desse conteúdo para sistematizá-lo e ensiná-lo. A partir do momento em que compreende-se essa lógica, compreende também a importância do conteúdo a ser ensinado.

De acordo com Moraes (2007), para mapear o que é regular na ortografia de uma língua é necessário ter como referência a pronúncia de determinado grupo sociocultural. Ou seja, é uma convenção social, que historicamente seguiu as formas de pronúncia de um grupo dominante, por serem considerados mais “letrados” e, por fim, definiram qual a matriz a ser seguida dentro das regularidades e irregularidades na relação entre sons e grafias.

Para entender essas especificidades é necessário compreender também as complicadas interações entre sons e letras. Para Lemle (2009), no caso do português, essa interação, nem sempre é um modelo de “casamento ideal”. No entanto, existem ainda outras relações, como poliandria, poligamia. O que de certo modo dificulta a vida do aluno, até que ele compreenda todas essas relações. Em outras palavras, seria mais fácil se cada letra em nosso alfabeto, correspondesse a um único som, e fosse sempre uma união monogâmica.

De acordo com a autora, as relações biunívocas representam poucos casos. Nessa relação, a correspondência de um elemento do conjunto, é de um para um. Como ilustra o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	
P	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Quadro 1: (LEMLE, 2009 p.17).

O quadro exemplifica os casos em que cada letra corresponde a um único som, de acordo com a autora, “um elemento do conjunto de letras corresponde a um elemento do conjunto de fonemas, e um elemento do conjunto de fonemas corresponde a um elemento do conjunto de letras”. (LEMLE, 2009 p.17). Para Morais, representam:

Regularidades diretas: Nas palavras pote, fivela e bode, a notação dos sons /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/ não constitui problema para a maioria dos aprendizes. Como apenas os grafemas P, B, T, D, F e V podem notar aqueles sons, não existe “competição” com outras letras ou dígrafos. Nesses casos de “regularidade direta”, a notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética do português, sem que outros critérios sejam acrescentados. (MORAIS *et al.*, 2007,p.21).

Na relação de poligamia “uma letra representa vários sons de acordo com a posição que ocupa”. Exemplificada pelo painel adiante:

QUADRO 2 – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição			
Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [ʃ]	Início de palavras Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra	sala casa, duas árvores resto, duas casas
	[z]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas

m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidades da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ]	Não final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Quadro 2 (LEMLE, 2009 p.21).

Neste caso, Morais, destaca que:

[...] sons /m/ e /n/ em início de sílaba. Isto é, para escrever o início de palavras como martelo e navio, também não dispomos de outros grafemas em nossa língua, além do M e do N. Em nossa experiência, vemos que, quando os aprendizes iniciantes se confundem com uma das duas letras, ao notar o início de sílabas em que são necessárias, trata-se muito mais de uma questão relativa ao “número de perninhas” que precisam pôr no papel. (MORAIS *et al.*, 2007, p.21).

Nos quadros 1 e 2 encontramos casos de regularidades, nas quais, as correspondências são determinadas pelas posições. E ainda que estas relações aparentam ser complexas, sua compreensão facilita o entendimento da norma ortográfica. Uma vez que ao entender essas particularidades o alfabetizando terá menos dúvidas ao escrever uma palavra e conseqüentemente menos erros ortográficos.

Morais (2011), afirma que mesmo dentro das regularidades existem peculiaridades em que, o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical, ou atentar para a posicionamento do segmento sonoro dentro da sentença, ou ainda, observar a tonicidade do fragmento. Os quadros 2 e 3 representam o que autor classifica como regularidades contextuais do português, pois “implicam levar em

consideração a posição da correspondência fonográfica na palavra, a fim de decidir qual a letra correta.” Enfatiza que não se trata de considerar o “contexto de significação”, mas, sim de observar”:

- a) os grafemas que antecedem ou aparecem após a correspondência fonográfica em questão. Isso ocorre, por exemplo, quando aprendemos por que campo se escreve com M e canto se escreve com N;
- b) a posição em que a correspondência fonográfica ocorre no conjunto da palavra (por exemplo, para escrever zebra ou qualquer outra palavra começada com o som /z/, temos que usar a letra Z);
- c) a tonicidade da correspondência som-grafia no conjunto da palavra (por exemplo, saci e caqui se escrevem com I no final, por que então o som /i/ é “forte”, enquanto gente e pote se escrevem com E, por que seus sons /i/ finais são átonos). (MORAIS, *et al.*, 2007, p.21).

No caso de poliandria, “um som é representado por diferentes letras segundo a posição”. Como ilustra o quadro 3:

QUADRO 3 – Um som representado por diferentes letras, segundo a posição			
Fone (sons)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	C Qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	G Gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	I E	Posição acentuada Posição átona em fina de palavra	Pino padre, morte
[u]	U O	Posição acentuada Posição átona em fina de palavra	lua falo, amigo
[R] [r forte]	RR R	Intervocálico Outras Posições	carro rua, carta, honra
[ôw]	Ao AM	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu cu	Diante de a, o e, i Outras	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu

Quadro 3 (Lemle, 2009 p.22).

Para Morais nos casos de regularidades também se encontram as *regularidades morfossintáticas*, nas quais os aprendizes analisam unidades

maiores (morfemas) no interior das palavras, prestando atenção às características gramaticais das mesmas palavras. Assim:

a partir da internalização dos princípios gerativos (regras) que estamos agora enfocando, podemos grafar com segurança, por exemplo, todos os adjetivos pátrios terminados com a sequência sonora /eza/, mesmo aqueles que raramente vemos escritos (como balinesa e javanesa) ou os substantivos terminados com o mesmo som, mas derivados de adjetivos (como avareza e presteza). De modo semelhante, se percebemos que o verbo de determinada oração aparece numa flexão do passado e no plural, temos certeza de que se escreverá com AM no final (por exemplo, na oração “Na semana passada os prefeitos forjaram novos planos de atuação”).(MORAIS, *et al.*,2007, p.23).

Portanto, as regularidades morfossintáticas envolvem “morfemas que aparecem na formação de palavras por derivação lexical (e aí as letras que são regradas se encontram, geralmente, no interior de sufixos) e nas desinências de certas flexões verbais.” Contudo, o ensino dessas regras precisa ser sistematicamente estudado nas séries iniciais, já que ocorrem com muita frequência nos textos produzidos pelos alunos. (Morais *et al.*, 2007 p.24).

Para Lemle o caso de “concorrência” é o mais difícil, pois duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar. Ilustrado pelo quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos			
Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico	ss	posseiro, assento

	diante de e, i	c sc	roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i , precedido por consoante	s c	persegue percebe
[š]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xícara, taxa
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ž]	Início de palavra ou meio de palavra e diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
Zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

Quadro 4: (LEMLE, 2009, p,24).

No quadro 4, foi exemplificado um resumo das irregularidades da ortografia. Estas peculiaridades, são os casos em que não se pode explicar, pois não possuem princípios gerativos como as regularidades, e o aluno terá que memorizar e recorrer ao dicionário sempre que for preciso. Sendo assim, Morais discorre:

é impossível não ter dúvidas sobre a ortografia de palavras raras, que pouco lemos e escrevemos, e que contêm correspondências letra som de tipo irregular. Assim, precisamos entender que o aprendiz iniciante inevitavelmente cometerá erros desse tipo ao escrever, ainda mais porque para ele muito do que estará escrevendo é “pura novidade”. Nós, adultos letrados, dispomos de um amplo léxico mental, um verdadeiro dicionário em nossa mente, no qual as palavras aparecem isoladas umas das outras, como verbetes escritos. Para quem está aprendendo a escrever, diferentemente, na hora de notar a sequência sonora / kasamarela/, será preciso compreender que ali existem duas palavras e, provavelmente, gerar a grafia delas sem poder recorrer a algo já registrado no tal léxico mental. (MORAIS, *et al.*, 2007 p.25).

Depois que o aluno assimila que os casos nem sempre são monogâmicos, que cada letra representa um som em determinada posição e compreende as particularidades da ortografia, cabe ao professor deixar claro que seu aprendizado

é de suma importância para aquisição da língua padrão. E se surgirem perguntas como: por que eu escrevo mato, mas falo matu. Lemle responde:

O professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para a correspondência entre sons e letras.

[...] Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a autoestima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui para amedrontá-la. O professor que usa a saída mais fácil de explicar as dificuldades de escrita como sendo ocasionadas por defeitos da fala contribui para a marginalidade de seus alunos. (LEMLE, 2009, p.20).

A citação acima deixa clara, a grande responsabilidade do professor, não só como educador, mas como cidadão, que está contribuindo para a formação de uma sociedade futura. Tendo em vista que uma simples explicação pode interferir no futuro desses alunos. Assim, a opção mais trabalhosa, a de ensinar regras ortográficas, pode ser mais difícil, mais complicada, exigir horas de planejamento, mas é a melhor opção, pois caminho fácil pode contribuir para resultados desastrosos.

Em seus estudos, Lemle (2009), deixa claro que os quadros representam possibilidades que mudaram de acordo com cada região do país, devido às diferentes formas de falar, e podem ser reconstruídos, ampliados e alterados de acordo com a necessidade do aluno, identificada pelo professor. Sendo assim exemplifica:

[...] Para os falantes do dialeto gaúcho que enunciam um [l] velarizado em posição final de sílaba, a segunda linha do correspondente fonético da letra [l] no quadro 2 deverá ser alterada. O mesmo deverá ser feito para as contrapartes fonéticas das letras e e o em posição final de palavra, que soam escandidas para ouvidos não sulinos! (LEMLE, 2009, p.22).

Desta forma, o ensino de ortografia, precisa ser pautado na reflexão. Para os casos regulares convém ensinar o princípio gerativo, de maneira que o aluno seja capaz de se apropriar da regra e conseqüentemente desenvolver seu aprendizado. Enquanto que, nos casos de irregularidades, também deve-se ensinar de maneira reflexiva, mas como são os casos que fogem à regra, deixar claro que, com a familiaridade dessas palavras, as dificuldades de escrita serão menores, e que sempre que houver dúvidas o dicionário é um grande aliado para corrigi-las.

Para desenvolver um ensino de tipo reflexivo, julgamos necessário que o professor saiba identificar as regularidades e os casos irregulares de nossa norma, de modo a poder planejar atividades e sequências didáticas diferentes: mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização. Em ambos os casos, porém, parece-nos essencial que o aprendiz seja ajudado a tomar consciência das peculiaridades do objeto que está aprendendo. Isto é, que ele seja levado a dar-se conta tanto da existência das regularidades como da ausência delas. (MORAIS, *et al.*, 2007 p.26).

Assim, uma aprendizagem acontece através de sucessivas aproximações e demanda intervenções pedagógicas atentas ao processo de construção do objeto de conhecimento por parte do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de fazê-lo evoluir e efetivamente aprender. (REGO, *et al.*, 2007 p.30).

2.2 A relevância do diagnóstico

O diagnóstico é uma ferramenta fundamental para o educador, pois é a partir dele que o planejamento ganhará forma. Ou seja, é com base nele que o professor identificará quais as fragilidades e os progressos no aprendizado de seus alunos. Portanto, o ensino de ortografia também requer um diagnóstico com olhar diferenciado. Assim, “como o professor pode sondar, mediante instrumentos, os conhecimentos ortográficos de seus alunos, a fim de identificar as principais conquistas e dificuldades por eles apresentadas e planejar um ensino que atenda às necessidades de sua turma.” (MORAIS, *et al.*, 2007 p.46).

Silva e Andrade (2005) *apud in* (MORAIS, *et al.*, 2007 p.46), entendem que, também no caso do ensino de ortografia, os instrumentos diagnósticos cumprem três funções: 1) permitem acompanhar a evolução dos alunos, 2) dão subsídios para o planejamento de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e 3) constituem objeto de estudo importante na formação continuada dos professores.

Assim como se faz um mapeamento dos progressos e das dificuldades dos alunos nas diversas matérias, em ortografia, não é diferente. Compete ao professor realizar um mapeamento distinguindo as dificuldades ortográficas regulares e irregulares, de modo específico sobre cada etapa, por exemplo: o aluno já superou as regras, mas comete falhas ao escrever palavras irregulares. Neste ponto, ao realizar o mapeamento, “olhar com olhos cuidadosos para o que revelam quando escrevem”. Ou seja, quando os aprendizes produzem podem

cometer erros. Para Morais (2011), “(...) os erros infantis demonstram toda exploração cognitiva que as crianças efetivamente vivenciam enquanto estão adquirindo a norma(...)” Para Lemle:

É de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir. O professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida. (LEMLE, 2009,p.42).

Ao registrar o mapeamento, observar sempre as peculiaridades, e “oscilações”. Ou seja, não basta olhar apenas para os erros que o aluno comete, mas também para os acertos, já que estes nos apontam os objetivos alcançados. Olhar atentamente os progressos e regressos durante a aprendizagem. Em outras palavras, observar se as falhas de escritas são as mesmas, se ora se alteram, Morais reafirma:

[...] ter também olhos especiais para as oscilações, isto é, aqueles casos em que ora o aluno nota a mesma dificuldade ortográfica de forma correta, ora o faz erradamente. Embora à primeira vista possam parecer algo negativo, essas variações entre certo e errado revelam um dado positivo: que o aluno já está em dúvida, que ele já sabe que, na notação escrita de sua língua, determinada sequência sonora pode ser registrada com tal ou qual letra.(MORAIS, *et al.*, 2007 p.49).

Diagnosticar também é uma forma de avaliar, portanto, para um bom planejamento é necessário realizá-lo “periodicamente”, ainda que seja trabalhoso. O mapeamento constante, garante não só a comparação de tempo em tempo, a fim de avaliar a evolução, ou mesmo identificar os impasses no aprendizado da ortografia, como um retrato da real situação individual ou da classe na promoção para uma nova série. Por fim, esse registro também permite ao professor avaliar-

se, já que revelará a situação real de aprendizado dos alunos. Contudo, “entendemos que, como professores, precisamos permanentemente refazer os instrumentos e o material didático que adotamos em nossa atuação, sempre tendo em vista nossas prioridades, gostos, crenças... e as possibilidades e necessidades reais nossos alunos”. (MORAIS, *et al.*, 2007 p.47).

2.3 A importância do planejamento

O planejamento é a principal ferramenta do professor para orientar sua prática em sala de aula. De acordo com Padilha (2001):

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (PADILHA, 2001,P.30).

Para Libâneo (2004) :

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. (ILIBÂNEO, 2004, p.222).

Tanto Padilha, quanto Libâneo, apontam que o planejamento antecede a prática docente, com o objeto de orientá-la. Em outras palavras, é ele que dará suporte teórico, e o registro anterior e posterior da prática docente. Ele funciona como um norteador do processo de ensino e aprendizagem. A partir da sondagem o professor prepara sua aula, atentando para os objetivos a serem alcançados, a partir das dúvidas e particularidades de seus alunos, visando garantir o progresso na construção do conhecimento.

A elaboração do planejamento também envolve organizar a sequência didática da aula, os materiais a serem utilizados; o referencial teórico usado para determinado conteúdo, entre outros. É o momento de estudo e reflexão do professor. Pois, a partir do conteúdo escolhido a ser trabalhado, ele busca informação a fim de se apropriar do conhecimento específico, com o objetivo de garantir a aprendizagem.

Vale salientar que o planejamento não é estático, ele pode ser alterado a partir da prática. Uma vez que, mesmo tendo observado as dificuldades de seus alunos e a meta a ser atingida, cada aula é única, e dependerá da maneira que os aprendizes se comportarão frente ao projeto. Podem surgir mais dúvidas do que as previstas, e, até mesmo, novos conhecimentos a partir de sua realização. As mudanças no planejamento devem ser bem-vindas, e serem sempre adequadas a exigência do momento.

Planejar a partir das especificidades da ortografia é um desafio. Surgem muitas dúvidas: o que ensinar? Quando ensinar? Partir de que ponto? Visto que a norma ortográfica é uma convenção social que precisa ser ensinada pela escola, pautada num aprendizado reflexivo, cabe ela sistematizar este ensino. Sendo assim:

a escola precisa trabalhar com a ideia de que a semântica pode orientar a escrita correta. A escola precisa provocar nos sujeitos uma reflexão sobre a língua, pois um saber metalinguístico que relacione ortografia e significado poderá levar os sujeitos a um melhor desempenho da escrita convencional. (GUIMARÃES; ROAZZI, *et al.*, 2011 p. 72)

Para planejar aulas de ortografia é preciso partir da necessidade dos aprendizes. Ou seja, partir da sondagem, a partir dos “erros” observados, identificando as maiores dificuldades de aprendizagem, para assim, selecionar quais as prioridades a serem trabalhadas. É fundamental que o professor tenha clareza das regularidades e irregularidades da língua e que tenha em mente que é necessário separar tempo para este ensino. Como já dito anteriormente não há como aprender ortografia passivamente, é preciso refletir sobre ela, bem como ter a intervenção de um professor como mediador deste saber. Neste sentido, Melo afirma:

[...] o ensino da ortografia em sala de aula seja conduzido por sequências didáticas que estimulem o aluno a refletir e a discutir, para que possa construir, compreender e explicitar princípios ortográficos, capacitando-o a fazer uso gerativo desses. Isso significa dizer que a questão do ensino da ortografia não é estabelecer uma seqüenciação artificial, na qual as regularidades, necessariamente, antecederiam as irregularidades. Como proposto por Moraes (1998) e Silva e Moraes, ao tomar decisões sobre o que e quando ensinar, o professor deve conjugar os casos regulares/irregulares com a frequência de uso. O professor precisará sempre se questionar: “Das palavras nas quais meus alunos cometem erros, quais são as que eles mais usam na língua escrita? Que

dificuldades ortográficas estão envolvidas nesses erros?” Ou seja, tomar os erros dos alunos como indicadores do que é necessário ensinar, para decidir sobre a sequenciação das dificuldades ortográficas e como proceder para ajudar seus alunos a superá-las. (MELO, *et al.*, 2007 p.79)

Para o ensino das regularidades, além do diagnóstico para determinar quais serão trabalhadas num primeiro momento, é preciso explicar as regras, o princípio gerativo, deixar claro que as regras também não são fixas. Em outras palavras, que podem surgir outras regras identificadas por eles, com o mesmo princípio gerativo. É fundamental que o “professor não forneça aos alunos uma regra para memorizar, mas que leve-os a formular suas próprias explicações, com seu próprio vocabulário, e a checá-las, de modo que venham abordar a ortografia estrategicamente.” (MELO, *et al.*, 2007 p.79)

Planejar a partir dos casos irregulares, vai em outra plataforma, e deve ser trabalhado em momentos distintos, uma vez que, não há regras nem motivo gerador, para as irregularidades. Não há explicação, é preciso observar a maneira como se escreve e sempre que necessário, recorrer ao dicionário. Assim, desenvolver “atividades que possibilitem aos alunos explicitar e discutir critérios que talvez não coincidam com o que é sustentado pela convenção ortográfica estabelecida, mas que surgem da reflexão dos aprendizes e são muito pertinentes como passo para encontrar a solução.” (MELO, *et al.*, 2007 p.79).

Deste modo, Melo, *et al.*, (2007) apontam o que precisa constar no planejamento de uma sequência didática, para o ensino de ortografia: a) considerar as hipóteses do aluno; b) desenvolver a habilidade metacognitiva; c)

favorecer a interação; d) favorecer o papel de mediador do professor nas etapas de aquisição.

Seguindo esta lógica, deve-se planejar a partir do conhecimento prévio dos alunos, explorando todos os conhecimentos que eles apresentam sobre ortografia, e a partir disso estabelecer conexão com o conteúdo a ser apresentado. O segundo passo seria propor questões desafiadoras, pedindo para que expliquem verbalmente como chegaram a determinada conclusão, que conversem com os colegas identificando as diferentes respostas para uma mesma pergunta, dessa maneira,

convidando o aluno a refletir sobre a escrita das palavras, sobre sua própria concepção e sobre a concepção dos colegas, confrontando-as, com base em contra-exemplos, com a forma convencional da escrita. Esse retorno cognitivo deve levar o aprendiz a perceber as regularidades e as irregularidades da nossa língua e, quando for o caso, a inviabilidade de sua hipótese, possibilitando que reestruture, conceba e explicita hipóteses cada vez mais próximas da norma convencional. (MELO, *et al.*, 2007 p.80).

O terceiro passo seria buscar e “estimular a interação cooperativa entre os alunos e entre estes e o professor na construção de um saber compartilhado.”

Portanto,

é importante que as atividades sejam realizadas em pequenos grupos heterogêneos e depois compartilhadas com o restante da turma, enriquecendo, assim, as possibilidades de trocas e negociações. A interação com o colega, durante a resolução de uma tarefa problema sobre determinada questão ortográfica, promove a explicitação verbal das hipóteses dos alunos, recurso essencial para a explicitação consciente das peculiaridades da norma. (MELO, *et al.*, 2007 p.80).

Para o quarto passo se concretizar, é vital a formação continuada do educador,

[...] no que diz respeito ao seu conhecimento sobre o aluno como sujeito cognoscente, mas, também, sobre o ensino e a natureza do objeto de conhecimento – questões sobre a organização da ortografia do português. A posse desses conhecimentos instrumentalizará o professor para desempenhar o seu papel de mediador, possibilitando-lhe lançar questionamentos (contra-exemplos) que desestabilizem as hipóteses do aluno e, também, orientá-lo na direção de redefinições sucessivamente mais próximas da norma convencional. (MELO, *et al.*, 2007 p.80).

Os cinco passos destacados por Melo, remontam para a importância de considerar o aluno não como um mero reprodutor, mas também como um produtor de conhecimento capaz de formular novas ideias. Um educando ativo, que possa interagir sem medo de errar. Um professor que veja os erros de maneira norteadora, não como um ato de punição, e seja capaz de estar sempre olhando para seu aprendiz, para encontrar novas formas para que superem suas habilidades.

Notado que ao planejar a estruturação das particularidades da norma ortográfica, mesmo tendo um padrão a ser seguido, a realidade em que está inserido, também será um desafio, gerando inúmeras perguntas. Em se tratando do Brasil, um país com vasto território, diversas etnias, culturas e sotaques, o professor precisará levar em consideração, ao realizar o planejamento, a realidade da região em que se localiza a escola, já que o modo de falar de seus alunos vai variar de acordo com a localidade. Este aspecto merece uma atenção

especial pois, este contexto não se resume apenas ao fato de estar inserido em uma cultura letrada, vai mais além. Contudo, Lemle, afirma:

[...] em universos culturais complexos como o nosso, há um afastamento necessário e inevitável entre a língua escrita e as línguas faladas. Portanto, parece que o melhor é deixar tudo mais ou menos como está: cada um fala a língua com o vocabulário, a sintaxe e a pronúncia recebidos em sua comunidade nativa. Essa língua é tão boa quanto todas as outras. Na escola, depois de aprender a representar por escrito o seu falar nativo, você aprende o vocabulário, a sintaxe e a ortografia convencionais do português escrito; tal aprendizagem deve ser-lhe dada como uma porta que se abre para um vasto mundo do saber e do trabalho, e não como uma pedra tumular a atirar sobre o seu falar de casa. [...] antes de chegar a língua escrita padrão a escola deve aceitar a expressão linguística do aluno que usa a língua nativa de sua comunidade. (LEMLE,2009, p.60).

Contudo, como já dito anteriormente, cada região do nosso país contempla dialetos diversos, e isto tem que ser considerado quando se planeja uma atividade. Uma vez que surgirão dúvidas, questionamentos dos alunos numa maneira de enquadrar suas falas como certas ou erradas num contexto de aprendizado da ortografia. Neste sentido, além de respeitar as diferenças culturais dos alunos, compete ao professor adequar seu material de ensino, de forma que este possa atender e esclarecer as dúvidas apontadas, bem como reafirmar aos alunos que a maneira culta de escrita é diferente da fala, e que independente dos sotaques, todas as maneiras de pronúncia estão corretas; que quando falamos os sons de determinadas letras podem ser mais ou menos evidentes numa determinada sentença.

Capítulo 3

3. Possibilidades de trabalho ortográficos com palavras regulares e irregulares

Após a compreensão a cerca da importância do ensino sistematizado da ortografia, pautado na reflexão e da necessidade de um diagnóstico, para um planejamento adequado, ao trabalho das regularidades e irregularidades da norma ortográfica, o capítulo 3 tem como objetivo dar alguns exemplos de atividades que possam ser desenvolvidas para o ensino a partir das especificidades da língua padrão.

3.1 O que são palavras regulares?

Palavras regulares são aquelas que seguem as regras e conseqüentemente possuem princípio gerativo, podem ser vistos exemplos nos quadros 1,2 e 3 no capítulo 2 deste trabalho. Exemplo: o ç (cedilha) só pode ser utilizado diante de *a*, *o* e *u*, para representar o som /s/. De acordo com Morais (2007):

Com relação às regularidades, os alunos poderão se beneficiar de um ensino que os auxilie a inferir e a explicitar as regras que estão subjacentes à escrita de muitas palavras de nossa língua. Compreendendo os princípios ortográficos que guiam a notação de determinadas palavras – como “manga”, “bomba”, “entrega” e “campo” –, os alunos poderão gerar, com segurança, a escrita correta de palavras, inclusive desconhecidas. Essa é uma evidência de que a ortografia não se resume à memória, pois, caso contrário, não seríamos capazes de escrever tais palavras corretamente. (MORAIS, 2007, p.66).

3.2 O que são palavras irregulares?

Palavras irregulares, como o próprio nome sugere, são aquelas que fogem a regra, e conseqüentemente não possuem princípio gerativo, e não podem ser explicadas de maneira lógica, e que em caso de dúvidas teremos sempre o dicionário como fonte de apoio. No capítulo 2 deste trabalho, pode ser visto vários exemplos dessas palavras no quadro 4. Para Morais (2007),

Com relação às irregularidades, é necessário que os professores auxiliem os alunos a tomar consciência de que a escrita de determinadas palavras não é orientada por regras – como em “bruxa”, “cachorro”, “xale” e “chuva” – sendo necessário, portanto, consultar modelos externos, como o dicionário, e memorizar. Embora tenhamos muitos anos de escolarização, sempre nos deparamos com situações em que será necessário consultar o dicionário, para saber como se escrevem palavras pouco usuais.(MORAIS, 2007, p.66).

3.3 Propostas de atividades com palavras regulares e irregulares

Após apontar a importância de ensinar ortografia de maneira reflexiva, a partir das suas peculiaridades, as regularidades e irregularidades, viu-se a necessidade de apresentar alguns exemplos de atividades que já foram desenvolvidas por Morais *et al.*,(2007), e Lemle (2009), a fim de dar significado para as teorias apresentadas.

Para Morais *et al.*,(2007) os casos de regularidades devem ser aprendidos de forma reflexiva, de maneira que se possa refletir sobre como se escreve, bem como o que gerou determinada regra.

Exemplo de atividade nº 1

As dificuldades ortográficas regulares dizem respeito àqueles casos em que há um princípio que rege o uso de determinadas letras, ou dígrafos, em um determinado contexto. Para auxiliar a apreensão, pelos alunos, destes princípios, o professor deve montar com a turma as regras de maneira sistemática.

Este trabalho pode ser realizado, solicitando aos alunos que pesquisem e recortem palavras de jornais e revistas com o 'foco' a ser trabalhado. Para tratar de um erro como 'doses', por exemplo, o professor pode mostrar as possibilidades de grafias para representar os fonemas /s/ e /z/, definindo os contextos em que elas aparecem, acompanhado de seus alunos. Para isso, pedir aos alunos que encontrem e tragam para a sala de aula, palavras que contenham os sons [s] e [z]

Quadro 5 (MORAIS, 2007).

De acordo com Lemle, uma das possibilidades para trabalhar com as especificidades das palavras irregulares, aquelas que não possuem princípio gerativo e portanto precisam ser memorizadas e compreendidas com o tempo, primeiro devem ser fornecidas as respostas certas às perguntas que são realizadas. Assim, se algum aluno perguntar por que sino começa com s e *cinco* com c, o professor deverá responder que:

há casos, na nossa língua, em que duas letras diferentes fazem o mesmo trabalho de representar o mesmo som. Seria conveniente dar um pouquinho de informação histórica. Por exemplo: Isso é explicado pela história da nossa língua. Antigamente, nossa língua era bem diferente da que falamos hoje. Ela era falada numa vasta região do globo a partir do território que compreende hoje a Itália e chamava-se latim. Em latim, os sons do c de *cinco* e do s de *sino* não eram iguais, e por isso essas palavras eram escritas diferentes. Com a passagem de muitas gerações de falantes, as pessoas alteraram a pronuncia das palavras, e o som da palavra *cinco*, que se articulava com [k], foi mudando[...] como a língua escrita guarda um pouco de memória do passado, nos ainda retemos em nossa escrita a lembrança dessas duas pronúncias[...]. Então, essas irregularidades da nossa língua escrita são explicadas pela memória da história[...] (LEMLE, 2009, p.32).

Para a autora ainda que complicada e extensa essa resposta para a pergunta do aluno, é uma forma de “consolar” um pouco o esforço a ser investido

na memorização da escrita das palavras. E de certa forma, se bem executadas poderão garantir um interesse interdisciplinar pela história da língua.

Exemplo de atividade nº2:

Conduzir o alfabetizando, organizadamente, a saber exatamente quais são os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som. Isso também pode ser feito pelo método da pesquisa. Um papel grande, cola, tesoura e muitos materiais impressos. Vamos repartir, segundo suas diversas representações ortográficas, todas as palavras pronunciadas com o som [s] no meio de duas vogais, como em *coisa*. Algumas vezes, esse som é escrito com *s*, outras com *z* e outras, ainda com *x*.

Resultado: um cartaz tripartido, uma coluna com *coisa, casa, rosa, asilo, resumo, usar, etc.*, uma coluna com *azul, aza, cozinha, cozido, rezando, azeite etc.*, uma coluna com *exame, exato, exemplo, exército, exercício etc.*

Quadro 6: (Lemle, 2009 p.33).

Exemplo de atividade nº3:

Tendo como base os estudos descritos no Livro “O aprendizado da ortografia”, organizado por Arthur Gomes de Moraes, apontam que uma das formas de desenvolver a consciência fonológica nos alunos, é realizar um ditado, com palavras que se julguem necessária em dado momento da aprendizagem, e em seguida corrigir pontualmente com a criança de maneira individual, sempre verbalizando.

Propondo perguntas desafiantes, como: Por que escreveu a palavra *marreco* com dois *rr* e não com um *r*? Assim, fazendo com a que criança possa ser capaz de responder utilizando suas próprias palavras.

Em seguida pedir que a criança leia as palavras que escreveu e continue a formular perguntas a respeito das palavras listadas.

Esta atividade pode ser realizada tanto para palavras regulares, quanto para irregulares.

Quadro 7: (MORAIS, 2011).

Exemplo de atividade nº4:

A exposição do alfabetizando a dados como os dos quadros 2 e 3 (no capítulo, 2 deste trabalho), pode ser conduzida de maneira sistemática pelo professor.

Uma ótima maneira de fazer isso é propor atividades de pesquisa. O professor pode arranjar jornais velhos, revistas velhas, invólucros de produtos e qualquer material impresso, além de uma folha de papel grande, tesoura e cola, e propor o seguinte:

Vamos estudar a letra *l*. Que sons ela tem? Em *lua* e em *sala*, ela tem um som. Em *sol* e em *papel*, o som é outro. Vamos recortar todas as palavras em que aparece a letra *l*; vamos colar as palavras em que o som da letra é igual ao som que ela tem em *lua*, em uma metade da folha; vamos colar as palavras cujo *l* tem o mesmo som que aparece em *sol*, na outra metade da folha. O mesmo será feito com a letra *c* que tem som igual ao da palavra *cinco* e com a letra *c* que tem som igual ao da palavra *casa*. Depois, faremos a mesma coisa com o *e* que soa [i] e com o *e* que soa [e]. e o mesmo com o *o* que soa [o] e com o *o* que soa [u]. Convém alternar: agora, partiremos do som e determinaremos a letra. Que letras servem para representar o som de [g]? A letra *g*, se estiver na frente de *a, o, u*, e o dígrafo *gu*, se estiver na frente de *e, i*. Vamos colar exemplos em nosso cartaz.

E o som [ãõ], como é representado na escrita? Ele pode ser **ãõ**, como em *balão* e em *comilão*. E **am**, como em *falam* e em *subiram*.

Trabalhando dessa maneira, o alfabetizador ajudará o alfabetizando a perceber que a hipótese da monogamia é inviável. Com os novos dados, ele vai conceber uma nova hipótese sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa, do tipo: “*para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som*”

Quadro 8: (LEMLE, 2009, p.28).

Nos quadros 6, 7, e 8, foram exemplificados atividades que podem ser desenvolvidas a partir das dificuldades regulares dos alunos. Para Morais e Silva:

Os alunos devem ter a oportunidade de expressar suas dúvidas sobre como se escrevem as palavras, assim como os próprios professores devem incitá-los a tê-las: estimulando-os a duvidar do que estão escrevendo e colocando questões sobre dificuldades ortográficas. Por exemplo, indagando: “Essa palavra se escreve com essa letra mesmo? Por quê? Essa palavra se escreve com S ou SS? Por quê?” Essas questões não precisam aparecer apenas quando o professor constata que a escrita de uma palavra está errada. Como a função é promover uma atitude de reflexão sobre a ortografia, parece-nos muito adequado perguntar exatamente quando os alunos escrevem certo determinada correspondência fonográfica na qual se poderiam equivocar. Perguntando “quando acertam”, rompemos com certa tradição escolar de só pedir aos alunos para se justificarem quando não dão as respostas esperadas pelo professor e evitamos que se intimidem em expressar seus conhecimentos sobre a norma. (MORAIS; SILVA et al.,2007,p.68).

Exemplo de atividade nº5

Para ajudar o aluno a fixar o conhecimento do quadro 4 (no capítulo 2 deste trabalho), é desprender palavras de letras de músicas ou de poesias conhecidas, procurando saber com que letra essa palavra é representada na escrita. Tomemos, por exemplo, A *banda*, de Chico Buarque:

Eu estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor

Que palavra começa com o som [s]? Passar! Escreve-se com **ç** ou com **ss**? Com **ss**! Quais palavras são faladas com um som de [z] no meio de duas vogais? *Coisas*! Escreve-se com **s** ou com **z**? Com **s**! Que palavra começa com o som de [che]? *Chamou*! Escreve-se com **x** ou **ch**? *Com ch*!

Quadro 9: (LEMLE, 2009, p.33).

Exemplo de atividade nº6

Ditado interativo

Em vez de aplicar um ditado tradicional – que cumpre apenas o papel de verificar os conhecimentos ortográficos – realizar um novo tipo de ditado, no qual se busca ensinar ortografia, refletindo sobre o que está escrevendo. Ditar um texto já conhecido, fazendo pausas diversas, nas quais convidam-se os alunos a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade. Os alunos sabem que o ditado é para isso e já voltam sua atenção para refletir sobre as dificuldades ortográficas.

A opção por um texto já conhecido das crianças não é gratuita. Se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido. Isso permite que o ditado interativo não repita a velha tradição de usar um texto como mero pretexto para a condução de exercícios de análise linguística. Por outro lado, o fato de as crianças terem lido o texto previamente, já terem discutido os significados que elaboraram em torno dele, propicia que, no ditado, voltem sua atenção para as palavras que o professor focaliza ou que elas mesmas escolhem como tema de discussão.

Isto é, durante o ditado o professor faz várias interrupções, nas quais pergunta aos alunos se na frase ditada há alguma palavra que consideram mais “difícil” ou indaga explicitamente se determinada palavra é “difícil”. A cada palavra tomada como objeto de discussão, examina-se por que ela constitui uma fonte de dificuldade. Para isso, propõe-se aos alunos que operem transgressões mentalmente (ou por escrito) e se discute por que a forma X seria errada, por que a forma Y seria correta, etc.

Quadro 10: (MORAIS, 2002).

Nos quadros 10,11 e 12, podem ser encontrados exemplos de atividades, nas quais os alunos são levados a testar suas hipóteses de maneira intencional, neste sentido:

Os estudantes também devem ser convidados a “escrever errado a propósito”. Estudos têm demonstrado que a capacidade de transgressão está relacionada a um melhor desempenho ortográfico: escrever errado a propósito supõe dominar o que está sendo transgredido (MORAIS, 1996, 1998, 1999). Ao propor atividades de transgressão, o professor sugere que antecipem como se escreveria incorretamente certa palavra e discute por que ela não pode ser escrita daquele modo, e sim de outro: “Como se escreve a palavra “buraco”? Como alguém poderia se enganar ao escrever essa palavra? Por quê?”. Note-se que a transgressão não é uma “brincadeira de escrever errado”, mas uma estratégia para a tomada de consciência.(MORAIS; SILVA; *et al.*, 2007, p 68).

Exemplo de atividade nº7

Leitura com focalização

Durante a releitura coletiva de um texto conhecido, faça interrupções para debater a grafia de certas palavras,

levantando questões do tipo usadas no ditado interativo.

Quadro 11(MORIAS, 2002).

Exemplo de atividade nº8

Reescrita com transgressão ou correção

A situação deve ser planejada a fim de incluir uma reescrita com correção, sem explicitar aos alunos que eles devem eliminar os erros.

Escolher uma das historinhas do Chico Bento, para refletir com as crianças sobre questões ortográficas.

Após as crianças terem lido os gibis, escolher uma pequena tira e pedir para que copiem no caderno e identifiquem o que há de errado.

Permitir que os alunos discutam com pequenos grupos e com a turma toda as hipóteses levantadas.

Em seguida pedir que reescrevam a mesma história, mas em lugar dos quadrinhos, pedir que contem o que aconteceu na tira sem usar os diálogos.

Em outro momento pedir que reescrevam os diálogos com mais erros do que os encontrados nos diálogos da história.

Atentar para a reflexão dialogada conjunta com os alunos sobre todas as etapas.

Quadro 12 (MORAIS, 2002).

Exemplo de atividade Nº9

Nesta atividade serão utilizadas palavras reais e palavras inventadas, que contenham não só os referidos sons no contexto específico em que a regra ortográfica se aplica, como também em outros contextos para efeito de controle.

A introdução das chamadas palavras reais e palavras inventadas têm por objetivo verificar se a criança, de fato, utiliza-se da regra de contexto, pois se, por exemplo, uma criança utiliza as representações apropriadas para o /s/ intervocálico, como “ss” ou “ç”, mas usa também essas letras para representar o som /s/ em posição inicial, escrevendo “ssaco” ou “çaco”, não podemos dizer que conhece os contextos de uso do “ç” e do “ss”, mas, sim, que apenas já admite que o som /s/ pode ter mais de uma representação gráfica.

Assim o professor deve organizar uma lista de palavras reais e inventadas de acordo com o contexto que está trabalhando as regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

Quadro 13(MORIAS, et al.,2007).

Morais e Silva atentam para que as atividades não misturem os casos regulares dos irregulares. Desse modo os quadros nº14 e 15, são exemplos de atividades do ponto de vista dos autores, que reafirmam:

[...]devem apresentar atividades que explorem a reflexão sobre as regras ortográficas e a tomada de consciência dos casos irregulares da norma. Em outras palavras, as estratégias de ensino adotadas não podem ser as mesmas em um caso e em outro. Os exercícios a seguir ilustram o que agora dissemos[...](MORAIS,2007, p.136).

Exemplo de atividade nº10

Exemplo de atividade da coleção “A escola é nossa”

As palavras seguintes foram reunidas em dois grupos. Observe-as atentamente.

GRUPO A
TAMBOR SEMPRE
BOMBA CAMPO
LEMBRAR LIMPEZA
TOMBO TEMPO

GRUPO B
BRANCO ANGU HONRA ENXADA
DANÇA ANJO CANSADO ANZOL
ANDAR ENLATADO DENTE
CONFEITO ENQUANTO CONVITE

Você saberia dizer o que determinou o agrupamento delas?
Junte-se a um colega para responderem as questões abaixo.

- a) No grupo A, que letras vêm depois do M?
- b) E no grupo B, que letras vêm depois do N?

Escrevam, então, uma regra para o uso do M e do N.

Compare a regra de vocês com a de outra dupla e, se necessário, reformule.

Quadro 14 (MORAIS,2007, p.136).

Exemplo de atividade nº11

Exemplo de atividade da coleção “A escola é nossa”

1º Observe as duas plaquinhas apresentadas a seguir:

BERINJELA

BERINGELA

- a) Você conseguiu entender o que está escrito nas duas plaquinhas?
- b) Você saberia explicar porque a palavra BERINJELA foi grafada de duas formas?

2º Leia atentamente as palavras a seguir:

PROJETO	CANJICA	GELATINA	GENTIL
LONGE	REGIME	JIBÓIA	OBJETO
MÁGICO	JEITO	GIRASSOL	

- a) Essas palavras poderiam ser organizadas em dois grupos. Anote no caderno, pensando numa maneira de agrupá-las.
- b) O que você observou para agrupá-las?
- c) Quais são as vogais que vêm após o G e o J nessas palavras?
- d) As palavras que você acabou de organizar são escritas umas com G e outras com J. O som dessas duas letras, nessas palavras, é o mesmo?

TROQUE IDEIAS COM A TURMA Caso uma pessoa não saiba se determinada palavra se escreve com G ou com J (quando seguidos das vogais E e I), o que pode fazer para tirar a dúvida?

Quadro 15 (MORAIS,2007, p.137).

Os quadros 12, 13 e 14, indicam exemplos de atividades para que o professor possa identificar as dificuldades ortográficas de seus alunos, a partir de suas próprias produções. Para Morais e Silva (2007),

[...], durante as atividades escolares cotidianas, os alunos encontrarão dúvidas em relação a como escrever palavras tanto com regularidades quanto com irregularidades. É o que acontece, por exemplo, nos momentos de produção e de revisão de textos. O que estamos querendo esclarecer é que, ao ensinar ortografia, é necessário dedicar-se à reflexão sobre os casos regulares e irregulares separadamente, uma vez que exigem estratégias de ensino também diferentes. (MORAIS; SILVA; et al., 2007, p.66)

Exemplo de atividade nº12

A atividade tem por objetivo levar os alunos a perceber, em suas produções textuais, dificuldades ortográficas e relações sintáticas inadequadas com a finalidade de reescrever seus próprios textos. O trabalho pode ser realizado em três etapas:

- 1) Os alunos produziram um texto narrativo na sala de computação;
- 2) No texto dos alunos, foram grifadas as palavras em que eles demonstravam dificuldades ortográficas e as frases que apresentavam situações inadequadas de concordância;
- 3) Os alunos pesquisaram em dicionário e em debates com os próprios colegas qual a forma adequada da escrita das palavras e qual a concordância da língua padrão. Depois disso, reescreveram seus textos no computador.

Com essa atividade, os alunos conseguiram aprender, através da consulta ao dicionário, a escrita correta de determinadas palavras; utilizaram adequadamente as palavras na produção de dois textos; perceberam nos textos criados e digitados por eles, no computador, diversas situações de uso da língua escrita.

Quadro 16 (MORAIS, 2007, p.119).

Exemplo de atividade nº13

A atividade tem por objetivo refletir sobre dificuldades ortográficas selecionadas a partir das produções escritas dos próprios alunos e analisar as interferências da fala na escrita.

Na primeira etapa da atividade, promover discussões de assuntos diversos, como o final da novela, manchetes de jornais, letras de músicas, etc.

Na segunda etapa, os alunos produzem um texto escrito sobre o tema discutido.

Na terceira etapa, realizar uma reflexão sobre a interferência da fala nas produções escritas. Observar que as dificuldades ortográficas são comuns a praticamente toda a turma.

Na etapa final, todos recebem um mesmo texto, montado com palavras retiradas das produções dos alunos. Esse texto contém a maioria das palavras com erros ortográficos. Devido a reflexão anterior (Etapa III), todos os alunos percebem rapidamente que precisam reescrever aquele texto porque reconhecem que as palavras não estão corretamente grafadas.

Pedir então, que realizem uma reescrita do texto.

Quadro 17 (MORAIS, 2007, p.118).

Exemplo de atividade nº14

Depois de explorar oralmente o gênero carta, pedir aos alunos que escrevam uma carta com uma mensagem de Natal.

Depois de concluída, pedir que seja feita a leitura individual em voz alta. Selecionar a carta que apresenta mais dificuldades, colocar na lousa e realizar uma reflexão em conjunto.

Desenvolver a reescrita e, em seguida, devolver as outras cartas para serem também melhoradas.

Colocar as cartas nos Correios, pode ser uma opção para exercitar também, a função social da escrita.

As palavras que apresentarem maiores dificuldades ortográficas podem ser pesquisadas no dicionário.

Quadro 18 (MORAIS, 2007, p.117)

A seguir, os quadros 19, 20, 21, 22, 23 e 24, apresentam um exemplo de uma sequência didática extraída do estudo de Melo (1997, apud in MELO, *et al.*, 2007, p.81), vivenciada em uma turma de 2ª série do ensino fundamental, para o ensino do uso do “R” e do “RR”.

Exemplo de atividade nº15

1)As primeiras atividades têm por objetivo verificar qual a hipótese do aluno sobre o uso da letra e do dígrafo, cujas regras serão trabalhadas.

Inicialmente o professor solicita que os alunos discutam entre si, em pequenos grupos, quando usar “R” e “RR”, e que escolham de comum acordo a ideia (hipótese) ou as ideias mais aceitas pelo grupo.

O professor deve circular pelos grupos esclarecendo e estimulando a discussão.

2)Após a discussão nos pequenos grupos, o professor solicita que cada grupo exponha suas ideias e, à medida que isso vai acontecendo, fomenta-se uma discussão e reflexão, questionando se os demais grupos concordavam com os colegas, ou se tem algo a mudar ou a acrescentar.

3)Quando se chega a algum consenso ou conclusão sobre alguma hipótese lançada, o professor registra no quadro de giz, e os alunos fazem o mesmo numa ficha. E assim procede-se até que todas as ideias sejam expostas, discutidas e registradas.

O registro do professor deve ser fiel às ideias dos alunos. O professor elabora um cartaz que com as ideias, e fixa na sala de aula.

A partir desse ponto, as atividades têm como propósito levar o aprendiz a perceber a inviabilidade de algumas de suas hipóteses e a necessidade de reestruturá-las. O professor revê junto com o grande grupo as hipóteses registradas. Posteriormente, os alunos em pequenos grupos pesquisam, em textos já trabalhados em sala de aula, palavras que contém a letra e o dígrafo em estudo, escrevendo-as (as palavras) numa ficha, de acordo com o lugar que lhes é reservado. Ou seja, na ficha há um espaço para as palavras que exemplificam as hipóteses do grupo e outro para as palavras que não estão de acordo com essas hipóteses.

A atividade, que do ponto de vista cognitivo implica, de maneira embutida, classificar ou organizar os diferentes casos de emprego do “R” ou “RR”, deverá ser desenvolvida em clima de cooperatividade e

troca de ideias entre os alunos. Em seguida, com a finalidade de extrair conclusões, procede-se a uma reflexão e discussão em torno de questões como: as hipóteses/ ideias deram conta de todas as palavras? O que fazer com as palavras que sobraram? É necessário mudar, acrescentar ou retirar alguma coisa nas nossas ideias? O quê?...

Solicitar, então, que os grupos reestruturem suas ideias. Primeiramente, essa discussão se dá dentro dos pequenos grupos e, depois, o professor leva-a para o grande grupo, e realiza junto com os alunos o registro das novas ideias no quadro (ou cartaz) e na ficha, respectivamente.

Quadro 19 (MELO, et al., 2007, p.81).

Exemplo de atividade nº16

A atividade de classificação de palavras proposta visa suprir a lacuna decorrente do fato de que as palavras pesquisadas pelos alunos na atividade anterior não terem abordado todos os usos do “R” e “RR” tendo em vista a necessidade de que isso ocorresse para que fosse construída a regra ortográfica convencional.

Em primeiro lugar, o professor deve retomar com os alunos as últimas hipóteses. Em seguida, oferece a cada grupo um envelope que contém um conjunto de palavras escritas em tiras de cartolina para ser classificadas e escritas na ficha no seu devido lugar, de acordo com as hipóteses prévias do aprendiz. Durante a classificação, o professor deve estimular os alunos questionando o porquê de suas opções, de modo a favorecer a reflexão e discussão e a fomentar a possível necessidade de reestruturar as hipóteses que estavam sendo consideradas, caso essas não se enquadrem todas as palavras. As vivências dos pequenos grupos são, então, levadas para o grande grupo, onde serão compartilhadas as dúvidas, as reestruturações necessárias e, por fim, o registro das novas ideias.

Quadro 20 (Melo, et al., 2007, p.85).

Exemplo de atividade nº17

O ditado tem como propósito verificar a aplicação das hipóteses construídas até aqui durante as atividades anteriores. Os alunos serão avisados de antemão que realizarão um ditado de forma diferente. O professor, então, explica que toda vez que ele ditar uma palavra, primeiro elas terão um tempo para discutir e combinar com os colegas do grupo sobre sua grafia e depois é que deverão proceder à escrita.

Em seguida, o professor retira e mostra cada cartela do envelope de correção, solicitando que chequem sua escrita e promovendo uma discussão e reflexão no grande grupo sobre os erros e acertos referidos pelos alunos. As grafias incorretas não deverão ser apagadas, mas circuladas com lápis de cor e suas devidas correções escritas ao lado.

Do mesmo modo que nas atividades anteriores, caso necessário, deverá estimular o processo de reestruturação das hipóteses que se tinha em mãos e registrá-las.

Quadro 21 (Melo, et al., 2007, p. 86).

Exemplo de atividade nº 18

Em virtude das hipóteses construídas pelos alunos não levarem em consideração os usos da letra e do dígrafo em estudo em função de sua localização na palavra – e como esse é um aspecto imprescindível para a descoberta e compreensão da regra convencional –, então as atividades procuraram dirigir a atenção das crianças para essa questão.

Serão utilizadas fichas de movimento (pequenos cartazes que contenham figuras, cujos nomes têm “R” ou “RR”), pequenas cartelas de papel que incluem palavras, envolvendo os usos de “R” e “RR”, os quais estão destacados em negrito, cola e lápis.

Após a distribuição do material entre os alunos, o professor solicita que procurem, entre as cartelas, aquelas que contenham os nomes referentes às figuras que se encontram na parte superior da ficha de movimento e que as cole no lugar indicado, abaixo das figuras correspondentes.

Em seguida, orienta para que observem em que lugar a letra/dígrafo em estudo aparece dentro da palavra e seu respectivo som. Pedir, então, que continuem arrumando e colocando as cartelas, de modo que as palavras sejam classificadas com base nesta descoberta (lugar que a letra ocupa na palavra e o som).

Mais uma vez, o professor orienta para que os alunos observem, reflitam e discutam sobre a localização e o som da letra, confrontando e comparando com as hipóteses levantadas anteriormente, favorecendo, assim, que extraíam novas conclusões.

Quadro 22 (MELO, et al., 2007, p. 87).

Exemplo de atividade nº19

A atividade de confecção de cartaz terá como objetivo sintetizar, ilustrar e registrar as hipóteses finais sobre o uso da letra e do dígrafo em estudo, que refletem a regra ortográfica convencional.

O professor convida os alunos a fazer um cartaz que mostre suas ideias sobre o uso do “R” e do “RR”, para que fique na sala de aula, onde eles possam ir colando as palavras que desejam e que nele se encaixam. A ficha de movimento pode ser usada como ideia para a montagem do cartaz. Por exemplo, o professor solicita que cada grupo coloque, no cartaz, as conclusões de cada coluna da ficha de movimento.

Num clima de cooperação entre professor e crianças, será montado o cartaz, no qual constam as ideias e ilustrações que as exemplificam.

O professor guia a execução do cartaz de modo que nenhuma situação de uso do “R” ou “RR” seja deixada de fora, mas respeitando as ideias dos alunos. Ao término da atividade, terá sido montado um cartaz ilustrado com gravuras e exemplos de palavras que sintetizam a construção da regra, por parte dos alunos.

Quadro 23 (MELO, et al., 2007, p.89).

Exemplo de atividade nº 20

Esta tarefa pode ser uma complementação e um aprofundamento da atividade anterior. Primeiramente, solicitar aos alunos como tarefa de casa que pesquisem e recortem palavras que envolvam os diversos usos do “R” e “RR”, observando o som e sua localização na palavra.

Na sala de aula, procederem à colagem das palavras pesquisadas no cartaz, de modo a classificá-las em função da localização e do som da letra.

À medida que cole suas palavras, os alunos precisam justificar sua classificação. O professor então deve estimular uma discussão e reflexão, no grande grupo, de questões como: onde a letra em estudo nunca é usada?

Existe alguma possibilidade de se usar outra letra com o mesmo valor?

Como saber quando será uma ou outra? A hipótese atual dá conta de todas as palavras com a letra em estudo?

É necessária alguma mudança?

Após a discussão, registrar as conclusões.

Quadro 24 (MELO, et al., 2007, p.90).

Todas as atividades listadas acima, são exemplos que podem ser modificados de acordo com o contexto e a necessidade verificada pelo professor. Uma vez que, ao realizar o planejamento, o professor precisa mapear as dificuldades regulares e não regulares de seus alunos, para em seguida desenvolver a atividade. O mais importante é, ao desenvolver as atividades, sempre propor uma reflexão conjunta com os alunos, de modo que eles possam vir a falar, perguntar e construir suas próprias hipóteses. Assim, promovendo um campo de construção de conhecimento conjunto e reflexivo entre alunos e professores, no ensino de ortografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após buscar respostas sobre como desenvolver o trabalho com ortografia no ciclo de alfabetização, pode-se constatar que este tema ainda é polêmico e desafiador, uma vez que, não há um consenso na realização deste trabalho por partes das escolas e professores. Desse modo, cada qual seleciona, e desenvolve aquilo que julga necessário.

No entanto, de acordo com os autores pesquisados, dentre eles, Morais (2007, 2009), o ensino de ortografia, deve ser ensinado pela escola, já que trata-se de uma convenção social, que em algum momento fará julgamento como certo o errado, da apropriação deste conteúdo, pelo indivíduo. E mais, se a escola deixa de sistematizar este ensino, ela deixa de cumprir uma de suas funções, que é propiciar ao aluno que ele se aproprie da linguagem oral e escrita.

Assim, num contexto de mundo letrado, a aquisição da norma culta torna-se indispensável. Para Lemle (2009), “quem de fato aprendeu a ler e a escrever é capaz de ler coisas que nunca leu e escrever coisas que nunca escreveu. É deste tipo de saber racional, ilimitadamente criativo, que estamos tratando.” (LEMLE, p.43).

Com base nos apontamentos, de Morais (2007, 2009) e outros autores, ficou claro que o ensino de ortografia deve ser sistematizado depois que a criança se apropria do sistema de escrita alfabética e entende suas peculiaridades, como

as relações entre sons e letras. Após isso, esse conteúdo precisa ser introduzido de maneira gradual. Ou seja, não adianta querer que o aluno consiga compreender tudo em um único momento. Ou ainda, considerar que a simples exposição a escrita correta o fará assimilar a norma culta. É preciso muito mais do que isso.

É fundamental a realização de um mapeamento para sistematização do ensinamento, a partir das dificuldades dos alunos. Levando em consideração o contexto em que estão inseridos, e as fragilidades de aprendizagem. Nesse ponto, também vale lembrar que, o ensino de ortografia precisa ser dividido entre regularidades e irregularidades. E a cada particularidade, ser destinado um momento diferente para sua aquisição.

Ambas necessitam de ensino a partir da reflexão. Ou seja, o educador precisa estar ciente de que as regularidades são aquelas que possuem princípios gerativos, e por isso podem ser explicadas. Assim, podem ser organizadas a partir de suas regras para um bom aproveitamento. Em contrapartida, as irregularidades não, e assim não há como aprendê-las se não com a memorização e reflexão sobre a unificação da nossa língua portuguesa.

Neste sentido é primordial, que o docente entenda seu importante papel de mediador neste processo. Mais do que isso, ele precisa saber identificar o que em ortografia é regular, do que é irregular, bem como se apropriar deste conteúdo, a

fim de identificar os obstáculos a serem vencidos pelos alunos, e assim estruturar um bom aprendizado. Dessa forma,

[...] a escola pode começar a ser vista como um lugar de reflexão e conscientização, onde o aluno precisa aprender a falar e pensar sobre a língua. É preciso portanto, que o professor não somente se preocupe em levar o aluno a discutir diferenças e similaridades morfológicas e semânticas entre palavras, como também ponha uma particular ênfase, em suas atividades de ensino, para que o aluno formule e descubra as regras que subjazem às formas e aprenda a enunciá-las e explicitá-las. Práticas deste tipo se tornarão, com certeza, muito mais eficazes para que a criança alcance uma compreensão mais aprimorada da língua, tornando-se verdadeiramente hábil em escrever corretamente. (GUIMARÃES; ROAZZI, *et al.*, 2011 p. 72).

Apesar das inúmeras respostas que este estudo apontou, também revelou novas questões. As novas envolvem saber que mesmo sabendo a real importância, do ensino de ortografia, há poucos materiais de estudos aprofundados sobre esta questão. Os poucos objetos de pesquisa, e autores que discutem este tema não são recentes, alguns já datam mais de dez anos, e mesmo assim ainda não se compreendeu sua inevitabilidade.

Contudo, mesmo com os objetivos alcançados em relação a como trabalhar ortografia no ciclo de alfabetização, fica a busca por novos e indispensáveis estudos de aprofundamento no assunto, bem como uma reflexão dos docentes, sobre a real necessidade de seu ensino sistematicamente organizado. “Uma vez que ensinar ortografia, é tão importante quanto ensinar nossos alunos a aprender a ler e escrever”! (NUNES; BRYANT, 2014)

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997: 144p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 27 de junho de 2015

GUIMARÃES, G.; ROAZZI, A., *et al.* **In: O aprendizado da Ortografia**. 4ª ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2011.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MELO, K.L.R. *et al.*, **In: Ortografia na sala de aula/ organizado por Alexandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo**. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. <disponível em [:http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf](http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf)> acesso em 28 de outubro de 2015

MORAES, F. – **O uso de textos na alfabetização** – Formação inicial e continuada. 1º ed. Petrópolis: editora Vozes, 2014.

MORAIS, A. G. – **Ortografia: ensinar e aprender** – FOCO-IAS – Módulo Alfabetizando disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/cc/texto6_situacoes_ensino_a_aprendizagem.doc. > acesso em 05 de novembro de 2015.

MORAIS, A. G., *et al.* **Alfabetização – apropriação do sistema de escrita alfabética**. Editora Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. *et al.* **O aprendizado da Ortografia**. 4ª ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2011.

MORAIS, A. G., *et al.* **Ortografia na sala de aula/ organizado por Alexandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo**. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. <disponível

em [:http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf](http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf)>
acesso em 28 de outubro de 2015

MORAIS, A.G; SILVA, A. *et al.*, *In: Ortografia na sala de aula/* organizado por Alexandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. <disponível em [:http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf](http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf)>
acesso em 28 de outubro de 2015

NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos.** 1ª ed. Porto Alegre, 2014

REGO, T. C. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto políticopedagógico da escola.** São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo.** 13.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 7ªed.São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.