

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alessandra Gomes Ferraz

ORTOGRAFANDO
As representações do fonema /k/

Belo Horizonte

2012

Alessandra Gomes Ferraz

ORTOGRAFANDO

As representações do fonema /k/

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Clenice Griffó

Belo Horizonte

2012

Alessandra Gomes Ferraz

ORTOGRAFANDO

As representações do fonema /k/

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Clenice Griffo

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Clenice Griffo – Faculdade de Educação da UFMG

Marcilaine Soares – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Este trabalho é resultado de um Plano de Ação e intervenção da prática pedagógica em que foi proposto uma sequência didática para que fosse analisado a aprendizagem das representações do fonema /k/ pelos alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte. O objetivo principal era que, a partir das discussões e atividades desenvolvidas em sala, os alunos fossem capazes de refletir sobre os aspectos da escrita ortográfica e em específico, as regulações e representações do fonema /k/ pelas letras C e QU. A sequência didática foi fundamentada e organizada com base nos estudos teóricos sobre alfabetização, letramento e aprendizado da ortografia, principalmente nas obras de Morais (2000). O trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. No primeiro e segundo são feitas a apresentação do Plano de Ação, introdução com breve caracterização da escola e perfil da turma em que foi desenvolvido o trabalho. No terceiro são apresentadas a justificativa e a fundamentação teórica. O quarto foi dividido em duas partes sendo uma delas para os objetivos e a outra para o cronograma das atividades desenvolvidas. No quinto foi feita a análise do trabalho desenvolvido e resultados alcançados. No sexto e último capítulo as considerações finais.

Palavras-chave: escrita ortográfica – representação do fonema /k/

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	6
2. INTRODUÇÃO	7
2.1 Identificação e caracterização da escola	7
2.2 Perfil da turma	8
3. DESENVOLVIMENTO	11
3.1 Justificativa	11
3.2 Fundamentação teórica	13
3.2.1 Alfabetização e letramento	13
3.2.2 Ortografia em classes de alfabetização	15
3.2.3 O aprendizado da ortografia	17
4. METODOLOGIA	19
4.1 Objetivos	20
4.1.1 Objetivo geral	20
4.1.2 Objetivos específicos	20
4.1.3 Cronograma das atividades realizadas	21
5. ANÁLISE DE DADOS	22
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	35

1. APRESENTAÇÃO

O presente Plano de Ação foi pensado a partir de observações feitas diariamente, ao longo de três meses (outubro, novembro e dezembro), em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dom Orione no ano de 2011, onde, durante atividades desenvolvidas em sala, os alunos questionavam qual a letra seria mais adequada na escrita das palavras, com relação às variações ortográficas.

Ao final daquele ano letivo, as dúvidas foram se tornando mais frequentes e como a maioria dos alunos já compreendia e fazia uso da escrita alfabética, fez-se necessário tornar a aprendizagem da ortografia um objeto de reflexão e conhecimento. Assim sendo, o projeto foi desenvolvido no primeiro trimestre de 2012 com os alunos já cursando o 3º ano do Ensino Fundamental.

O projeto, requisito para conclusão do curso de especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, foi uma proposta de intervenção que se baseou em uma inquietação pessoal em entender como os alunos compreendiam as regras que regulam a escrita das palavras e se, depois de sequência didática desenvolvida para esse fim, saberiam fazer uso dessas regras e falar sobre elas com suas próprias palavras.

A proposta partiu da ideia de tornar significativo o aprendizado da ortografia, utilizando como ponto de partida as parlendas e trava-línguas próprias do domínio infantil, para que o investimento dos alunos fosse para compreender as regularidades da escrita, em especial as representações do fonema /k/, de maneira lúdica e divertida.

Para o desenvolvimento do trabalho a metodologia foi fundamentada principalmente nas obras de Artur Gomes de Morais, Luiz Carlos Cagliari e Miriam Lemle.

2. INTRODUÇÃO

2.1 Identificação e caracterização da escola

A Escola Municipal Dom Orione, está localizada à Avenida Expedicionário Benvindo Belém de Lima, 500, São Luiz, Regional Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais.

Em 1971 foi construída em terreno de 3000 m², doado pelo Lar dos Meninos Dom Orione. A doação tinha como objetivo atender aos meninos do Lar Dom Orione da então pré-escola até a 4^a série, no horário da manhã. Foram construídas doze salas.

O nome Dom Orione é uma homenagem ao fundador das Obras Orionitas, beato Luigi Orione.

Em 1973 iniciou a extensão até a antiga 5^a série, prosseguindo até 8^a série, atendendo aos alunos da comunidade e os alunos do Lar. O Lar dos Meninos, em 1979, começou a atender aos meninos mais velhos gerando a extinção do pré à 4^a série.

O ensino médio foi criado em 1987. O curso mais votado pelos alunos foi o técnico em contabilidade, somente no noturno.

A 1^a a 4^a série reiniciou na escola em 1987 atendendo novamente a uma solicitação do Lar dos Meninos Dom Orione.

Em 1982 foi criado o Ensino Geral, pois na avaliação da própria comunidade, o ensino técnico não atendia aos alunos, por não os preparar para o vestibular. Em 1996, de acordo com a constituição de 1988, artigo 211, parágrafo 2^o, a “Incumbência prioritária dos municípios” passa a ser o atendimento até a 8^a série. A LDBE – Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96 nos seus artigos 4^o, 21^o e 35^o estabelece como prioridade dos governos estaduais a oferta do Ensino Médio e aos municípios a oferta da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e atender o Ensino Médio somente quando atenderem plenamente a educação básica.

Em 2004, de acordo com a demanda da legislação, o Ensino Médio passou para o noturno. Atendendo assim em cada turno os ciclos completos. No primeiro turno 1^o e 2^o ciclos, no segundo turno o 3^o ciclo, e o Ensino Médio no 3^o turno.

O Ensino Médio foi extinto na escola a partir de 2009.

A primeira diretoria da EMDO foram professoras designadas pela prefeitura. A partir de 1988, iniciaram as eleições diretas para diretores.

Atualmente a estrutura física da escola conta com vinte salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de professores, sala para Escola Integrada, secretaria, coordenação pedagógica, diretoria, duas salas para intervenção pedagógica, ginásio e quadra de esportes cobertos, quadra para vôlei e peteca abertos, arena para teatro, auditório, cantina, pátios abertos, banheiros para funcionários e alunos, estacionamento, parquinho, mecanografia e depósitos de materiais de limpeza e alimentos.

A escola atende ao 1º e 2º ciclos no turno da manhã, 3º ciclo à tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Participa dos programas Escola Aberta e Escola Integrada.

O grupo de docentes é constituído, em sua maioria, por professores com habilitação para trabalhar nas séries iniciais. Os chamados especialistas, com habilitação para conteúdos específicos são a minoria no turno e lecionam nas turmas de sexto ano. O terceiro ciclo é constituído pelos professores especialistas. Nas turmas de EJA os professores possuem habilitação tanto em conteúdos específicos quanto para as séries iniciais.

A escola possui ainda uma turma chamada Mineirão, que é um projeto de alfabetização externo, para atender aos trabalhadores da obra do estádio Governador Magalhães Pinto.

Os alunos atendidos são oriundos em parte, da Vila Ouro Preto e do entorno do bairro São Luiz. A escola tem recebido também alunos da cidade de Vespasiano, que chegam por meio de ônibus pagos por sua prefeitura e que, em sua maioria são crianças com defasagem de aprendizagem em quase todos os conteúdos.

O projeto político pedagógico da escola ainda está em construção e no momento, as discussões a respeito de sua conclusão e implementação estão paradas.

2.2 Perfil da turma

A turma em que foi desenvolvido este Plano de Ação encontra-se, em 2012, no 3º ano do Ensino Fundamental e é formada por 23 crianças, sendo 12 meninos e

11 meninas. A grande maioria destas crianças faz parte do mesmo agrupamento desde o 1º ano, assim como, possui a mesma professora referência para os conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História e Arte, durante o mesmo período.

A proposta de organização das turmas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte orienta e dá preferência pela continuidade do mesmo professor durante todo ciclo em que se encontra e, pelo fato de ter feito essa opção, o entrosamento das crianças com a professora e entre elas mesmas é muito grande, sendo uma turma com constituição enquanto grupo muito forte e também em participação nas propostas e desafios sugeridos.

Aproximadamente sete crianças do atual grupo vieram de escolas particulares, alguns por dificuldades financeiras das famílias em mantê-los nas anteriores. Outras por dificuldade da criança em acompanhar as demandas do trabalho que era desenvolvido.

No primeiro ano de trabalho com as turmas do 1º ano foi feita uma proposta de trabalho pelas professoras referência das três turmas de mesma idade, reagrupando-os duas vezes por semana, por aproximadamente duas horas por dia. Os critérios de reagrupamento se baseavam em avaliações diagnósticas de acordo com o nível de escrita, pré-silábico, silábico ou silábico alfabético. Desta maneira cada professora assumiria esse novo grupo e durante esta aula trabalharia com atividades de leitura e escrita, visando auxiliá-los a avançar em seu processo de aprendizagem, de acordo com o nível de escrita que se encontrasse.

Essa proposta de trabalho foi muito significativa e produtiva. Ao final deste trabalho o grupo das crianças no nível silábico-alfabético era o mais cheio.

No ano seguinte, os trabalhos desenvolvidos foram norteados pelo projeto sobre vida e obra de Vinícius de Moraes e por meio de pesquisa e conhecimento sobre sua trajetória de vida e obras escritas por ele para crianças, os conteúdos foram trabalhados de maneira interdisciplinar, valorizando sempre as produções das crianças, estimulando-os a pensar criticamente sobre os assuntos abordados.

Em função de licença maternidade da professora referência, durante um período de seis meses eles tiveram outra professora, que trabalhava de maneira muito parecida com a primeira, dando continuidade aos projetos já iniciados.

A turma passou por pequenas modificações em sua constituição, mas, como já foi dito, a grande maioria vem desde o primeiro ano.

Com relação à alfabetização, possui três alunos que não leem nem escrevem, sendo um deles diagnosticado como criança com necessidades especiais.

Cerca de cinco crianças se encontram no nível silábico-alfabético, apresentam defasagem na aprendizagem da leitura e escrita e, mesmo já possuindo a base alfabética, decodificam o que estão lendo, mas não compreendem o que está sendo lido.

Destas oito crianças citadas acima, quase todas encontram-se em Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) oferecido pela escola, ou em aulas de reforço proporcionadas pela família.

As demais crianças leem e escrevem ortograficamente na maioria dos casos das dificuldades ortográficas como: regularidades diretas (V/F, P/T, B/D, Q/G). Quanto às regularidades contextuais (R, RR, QU, C, GU, G, J) estão em processo de aprendizagem, assim como com as irregularidades (S, C, Ç, Z, X, CH).

Em relação aos conteúdos da matemática, reconhecem, quantificam e registram números até a classe das centenas simples. Realizam operações de adição com e sem reserva, subtração com e sem reagrupamento e estão iniciando a aprendizagem da multiplicação e divisão. Na resolução de situações problema, muitos necessitam de recorrer a material concreto para solucioná-los, vez ou outra recorrem aos dedos, mas quase todos têm conseguido chegar ao resultado final com sucesso.

Nos demais conteúdos de geografia, história, ciência, arte e educação física, participam ativamente das propostas, fazendo comentários pertinentes aos assuntos trabalhados, muitas vezes indo além do que é sugerido pelas professoras.

Como dito anteriormente, é uma turma com muita participação das crianças, com oralidade muito desenvolvida e, outro fator determinante para tal interesse, com participação ativa de suas famílias no dia a dia escolar, em reuniões de pais e nos trabalhos solicitados para serem feitos em casa. Além de os alunos serem muito frequentes e pontuais.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Justificativa

Acompanhar o dia a dia em sala de aula, especialmente em turma de alfabetização, faz com que várias questões sobre como promover o aprendizado da ortografia de maneira desafiante e significativa circundem a mente de muitos docentes, mas muitas vezes, especialmente em função das várias dificuldades encontradas no cotidiano escolar tais como excesso de trabalho, substituições de professores ausentes, falta de horário de planejamento e estudo além da árdua tarefa de ensinar a ler e escrever a todas as crianças faz com que os questionamentos sobre a escrita ortográfica assumam lugar secundário no trabalho a ser desenvolvido.

Outro aspecto importante de ser ressaltado é o fato de que, para grande parte dos professores, existe a crença de que o aprendizado da ortografia vem com o tempo, que ao se depararem com textos variados ao longo de sua trajetória escolar, os alunos conseguirão, aos poucos, assimilar as regras que regem a nossa ortografia, fato este comprovado por vários estudos que não é verdade.

Como afirma Morais (2000) o aprendizado da ortografia não se dá de maneira passiva, onde ao aluno cabe apenas memorizar e guardar a grafia correta das palavras. Para o autor é necessário que eles reflitam sobre os princípios gerativos das palavras e em outros casos, onde essa regra não se aplica, memorizar.

Durante os anos que me encontro à frente do trabalho com essa turma de alfabetização, sempre refleti sobre como o ensino dos conteúdos, indiferente da disciplina que faz parte, seja desafiador e em muitos momentos tenho conseguido fomentar esse desejo nos alunos, de quererem saber mais e irem além do que foi dito em sala de aula.

Em anos anteriores, em classes de 4º e 5º anos, me deparava com o contrário. Todo esforço para provocar nestes o mesmo interesse que percebo em meus atuais alunos, quase não surtiam efeito e isso me intrigava e ficavam em mim muitas dúvidas sobre os fatores que levam a essa apatia e desinteresse frente aos conteúdos escolares.

Os fatores que poderiam vir a justificar as atitudes desses alunos são inúmeros, e longe de procurar culpados, tenho tentado fazer com que com estes pequenos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, o mesmo não aconteça.

Trazer à tona essas memórias é para mim importante porque justifica o fato de querer investir nos estudos mais específicos no que diz respeito à ortografia, pois, construir com os alunos de anos anteriores as regras ortográficas foi difícil e de certa forma insuficiente porque esbarrei em outro problema apontado por Morais (2000), no que se refere à falta de clareza, por parte do professor, de compreender que os erros ortográficos têm naturezas diferentes e eles são objetos valiosos de investigação, pois é através deles que saberemos como os alunos estão compreendendo a escrita e assim, aos docentes caberá separar e organizar o ensino de acordo com as regularidades e irregularidades da norma ortográfica, utilizando de estratégias de ensino-aprendizagem diferentes para superar erros de natureza diferentes.

Para dar início ao trabalho, logo nos primeiros dias de aula, durante os momentos coletivos entre as turmas para que seus novos professores fossem apresentados e os que dariam continuidade com sua turma também, foram propostas brincadeiras, músicas e recitação de parlendas e trava-línguas. As crianças participaram com muito entusiasmo, especialmente quando era para ver quem conseguia recitar o trava-língua sem errar.

Como o tema para esse projeto já havia sido definido, mas não qual dificuldade ortográfica seria objeto de investigação, foi feito em sala, mais uma vez a recitação de trava-língua do conhecimento e domínio das crianças e, depois que todos que se dispusessem já tivessem tentado, um novo desafio foi proposto, um ditado interativo, onde as crianças deveriam escrever verso a verso daquela quadrinha, e a cada pausa feita pela professora, pensar sobre as possíveis dificuldades na escrita das palavras daquele verso.

O trava-língua escolhido foi “O quê que Cacá quer?” de domínio popular, por possuir uma sequência das representações do fonema /k/, dificuldade essa que até então, julgava já ter sido superada pelas crianças.

O quê que Cacá quer?

Cacá quer caqui.

Que caqui que Cacá quer?

Cacá quer qualquer caqui.

A atividade escrita foi realizada individualmente e, após análise das produções, pode-se perceber que, mesmo verbalizando as possíveis dificuldades que poderiam encontrar quando fossem escrever as palavras, a maioria dos alunos apresentou “erros” nas representações do fonema /k/ e assim, por julgar ser uma dificuldade ortográfica já superada pelas crianças, foi possível constatar que era necessário abordá-la como objeto de aprofundamento e investigação deste trabalho, e para isso desenvolver sequência didática que os auxiliassem a avançar em suas descobertas ortográficas e perceberem as regularidades na representação desse fonema.

3.2. Fundamentação teórica

3.2.1. Alfabetização e letramento

Considerado um tema complexo, composto por grande número de conceitos que se relacionam e definições, a alfabetização sempre foi um tema de grande relevância e é uma temática cada vez mais pertinente nos debates na área da pesquisa educacional, especialmente tendo em vista a intensa necessidade de melhorias em sua prática, na superação do fracasso escolar no início da escolarização.

A alfabetização é considerada como uma necessidade de aprendizagem elementar, indispensável para o bom desempenho de diversas práticas sociais no cotidiano das pessoas, além de contribuir como base para outras aprendizagens, por seu caráter instrumental.

O processo de alfabetização tem sido objeto de estudo e observação das mais variadas áreas do conhecimento, cada uma delas buscando descrever como esse fenômeno se dá e a partir daí, buscar maneiras de favorecê-la, muitas vezes pontuando os motivos de seu insucesso em apenas um aspecto, desconsiderando todos aqueles que o compõe.

Ao se pensar em alfabetização, deve-se percebê-la como uma prática pedagógica, social e política e também levar em consideração todos os aspectos que a compõe. Segundo SOARES (2003) a alfabetização “é um conjunto de

habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.”.

Sobre esse processo existem várias pesquisas nas áreas de psicologia, pedagogia e linguística que tentam explicá-lo, cada uma, sob seu ponto de vista.

De acordo com dicionário, alfabetizar significa ensinar a ler e escrever, sendo alfabetização a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto. Esse termo, que faz parte do vocabulário há tanto tempo, sempre foi visto como o processo de aprender a ler e escrever, tornando os indivíduos aptos a fazerem uso de tal habilidade nas mais variadas situações do dia a dia. Neste contexto, alfabetizar tinha um significado muito mais abrangente do que o definido pelo dicionário, mas não garantia que aqueles que eram alfabetizados fossem capazes de fazer uso social da leitura e escrita. Por não conseguir corresponder a tal definição, visto que era amplo demais, houve a necessidade de repensar um nome que compreendesse não só o ato de ler e escrever, mas de fazer uso dessa prática, nas diversas situações sociais em que se fizesse necessário. Desta preocupação, surge o termo letramento, advindo do inglês *literacy*, que queria dizer letrado.

Tal fenômeno, letramento, amplia a definição de alfabetização, visto que se define, segundo Soares (2004), como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

O indivíduo letrado amplia sua visão crítica do mundo, sendo capaz de questionar a sociedade em que vive modificando sua maneira de pensar, agir e faz uso destas habilidades nas mais diversas situações do cotidiano, de maneira ativa, participante e crítica, para além do ato de codificar e decodificar.

Ambos os conceitos se interligam visto que um, letramento, amplia a condição do outro, alfabetização.

Pensar em alfabetização nos dias atuais envolve não só ler e escrever, codificar e decodificar, mas tornar os indivíduos aptos para se situarem no mundo de maneira crítica, fazendo uso da leitura e da escrita, nas situações que se fizerem necessário. Contextualizar as situações de leitura e escrita que fazem parte do dia a dia das crianças, usando suportes e gêneros textuais diversificados, favorece o aprendizado da língua, gerando maiores chances de aproveitamento por parte do aluno.

Segundo SOARES (2004):

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de biblioteca. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever, deveriam em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2004, p.58).

3.2.2. Ortografia em classes de alfabetização

Como abordar as questões que envolvem ortografia em turmas de alfabetização? De que maneira tornar significativo o aprendizado da língua escrita? A alfabetização, período voltado para desenvolver as capacidades que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita tem características próprias, principalmente levando-se em consideração as especificidades da faixa etária que atende e a função estruturante na formação de seus alunos.

Para Lemle (1987) a criança, no início da alfabetização, já se depara com cinco capacidades básicas essenciais que precisará atingir para aprender a ler e a escrever.

A primeira delas é saber o que significam os risquinhos pretos na página em branco, pois a ideia que uma coisa pode representar outra mesmo sem ter nenhuma semelhança é bastante complicada para quem ainda não se alfabetizou.

A segunda é entender que cada risquinho (letra) equivale a um som da fala. A terceira diz respeito às diferenças linguísticas entre os sons da fala, para que se possa escolher a letra certa para cada som. A quarta capacidade seria o aluno captar o conceito de palavra e a última compreender a unidade sentença, representada em seu início por palavra escrita com letra maiúscula e terminando por ponto final.

A autora afirma que a capacidade mais difícil para o aluno seria compreender a concorrência entre letras que podem representar o mesmo som, na mesma posição na palavra, pois não há qualquer princípio fônico que possa guiar a escrita correta destas palavras.

Os estudos produzidos por Cagliari (1993) corroboram com a afirmativa acima quando diz que na alfabetização, um dos objetivos mais importantes é ensinar a ler e escrever e que as relações entre letras e fala são complicadas pelo fato “de a escrita não ser espelho da fala”.

Desta maneira, cabe ao educador conduzir o aluno de maneira que ele venha, a saber, quais são os contextos em que duas ou mais letras concorrem com mesmo som e caso isso não seja possível, ajude-os a pesquisar palavras em que letras diferentes em mesma posição fazem o mesmo som, comparando-as e se necessário memorizando os casos onde isso acontece, ou elaborando outras estratégias que os ajude a compreender quando se usa uma letra ou outra.

Em seus estudos, Cagliari (1993) afirma que muitas vezes a escola enfatiza muito a ortografia ao invés de investir, num primeiro momento, em situações onde as crianças tenham a oportunidade de transportar suas habilidades de falantes para os textos escritos. Para ele “aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever”.

De acordo com a Proposição Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2010) “a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita é condição básica para que a criança leia e escreva com autonomia”.

O documento ainda aponta as capacidades básicas para o aprendizado da leitura e da escrita:

- compreender que existe diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas;
- reconhecer as letras do alfabeto e as correspondências entre grafemas e fonemas;
- dominar as convenções gráficas (direção e alinhamento da escrita, segmentação das palavras);
- compreender a natureza do nosso sistema de escrita alfabético;
- entender que existe uma forma convencional de escrever as palavras, que algumas têm regras e outras não.
(Desafios da formação. SMED, 2010)

Tratando a ortografia como objeto de estudo que merece atenção quanto a seu aprendizado e considerando as especificidades das turmas de alfabetização é possível trazer para o centro do estudo as hipóteses criadas pelas crianças e as maneiras como elas lidam com a escrita das palavras. Analisar os “erros” cometidos por elas de maneira a compreender como pensam as regras que regem a escrita é

uma possibilidade rica em elementos que o professor pode utilizar quando for elaborar as etapas mais adequadas para abordar o trabalho com ortografia.

Segundo Cagliari (1993):

...os erros não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e nem os acertos são obras do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda (CAGLIARI, 1993. P. 145).

3.2.3. O aprendizado de ortografia

O ensino de ortografia, segundo Morais (2000), não evoluiu como os outros aspectos do ensino da Língua Portuguesa, as escolas continuam tendo dificuldades em promover o conhecimento ortográfico a seus alunos, e as avaliações são apenas para identificar se o aluno está escrevendo corretamente ou não.

Os exercícios que aparecem em muitos livros didáticos possuem tarefas pobres que levam os alunos a memorizar e não a refletir sobre o porquê se usar ou não determinada letra, e o resultado disto é o mesmo, erros acontecendo ano após ano nas turmas de ensino fundamental.

Para Morais:

... aprender a escrever ortograficamente não é um processo passivo, memorístico, de simples estocagem das imagens corretas das palavras. Os próprios erros infantis que revelam certas 'regularizações' (por exemplo *bunitu*) ou hipercorreções (por exemplo *cel* no lugar de *céu*), demonstram que o aprendiz está processando ativamente as propriedades da ortografia, construindo suas representações internas sobre os modelos de escrita correta que encontra no mundo. (MORAIS, 2005, p. 79)

As regras de memorização não garantem que o aluno, mesmo reproduzindo-as várias vezes, as compreenda, neste sentido ele apenas imita o modelo certo. Para mudar a situação do ensino de ortografia nas escolas é preciso mudar a atitude do professor perante o erro do aluno, que na escola é visto como ausência de raciocínio, fracasso e falta de atenção, e a punição é fazer com que ele copie a mesma palavra por diversas vezes como garantia de entenderem a forma correta de escrevê-la. Esta visão mecanicista tem como pensamento que o aluno aprenderá passivamente conforme vai acumulando as informações.

O autor defende que ao professor cabe rever a maneira como encara os erros dos alunos, e também como pensa o ensino da ortografia, dando um novo sentido em sua prática, tratando-a como objeto de reflexão.

Outra atitude pode ser observada em muitas escolas em nome de uma compreensão errônea sobre o que é construtivismo onde a visão é de que a criança aprende espontaneamente, e ao ter dúvidas o professor não se preocupa em explicar, pois acha que os alunos compreenderão no futuro, e que seu erro se deu apenas por falta de atenção, Esta visão pode levar a uma distorção entre compreender o erro, respeitar a criança, e não ajudá-la a aprender.

Para Morais (2000) “se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.”

O valor da escrita ortográfica no dia a dia das pessoas deve ser motivo de reflexão e ação por parte da escola e cabe à ela sistematizar o ensino da ortografia, assim como faz com demais conteúdos, para que os alunos sejam bons usuários da língua escrita e que, em situações fora do âmbito escolar, não sejam discriminados por não saberem utilizá-la adequadamente. Para Morais (2000) a ortografia é um instrumento capaz de “cristalizar” na escrita as diversas formas de falar de pessoas que falam uma mesma língua.

O autor ainda afirma que enquanto convenção social, a ortografia tem que ser ensinada, pois dificilmente o aluno aprenderá sozinho. “Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica”. (MORAIS, 2000, p.20)

4. METODOLOGIA

O presente Plano de Ação foi fundamentado nas propostas de ensino da ortografia sugeridas por MORAIS (2000) e a sequência didática se organizou de acordo com os seguintes princípios:

- o aluno necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica;
- ao professor cabe criar situações de ensino-aprendizagem onde as crianças possam expor seus conhecimentos sobre ortografia;
- metas devem ser estabelecidas para verificação do rendimento ortográfico dos alunos num dado período de tempo;
- a reflexão quanto a ortografia deve acontecer em todos os momentos da escrita;
- não se deve controlar a escrita espontânea das crianças;
- discussões coletivas devem ser promovidas de maneira que as crianças expressem seus conhecimentos;
- registros escritos devem ser feitos e colocados em quadro de regras, cadernos e listas de palavras;
- as formas de trabalhar com os alunos devem variar em grupos, duplas e individualmente.
- mesmo com os objetivos estabelecidos, o professor deve levar em consideração que os alunos aprendem em tempos diferentes, portanto, acontece heterogeneidade no avanço de seus processos de aprendizagem.

O ponto de partida para definição de sequência didática mais adequada para trabalhar a dificuldade ortográfica apresentada foi a realização de uma análise dos “erros” mais apresentados pelos alunos, na escrita do trava língua trabalhado em sala. Todos os alunos da turma participaram das propostas de escrita e reflexão.

Grande parte das atividades desenvolvidas partiu da sequência didática proposta por Artur Gomes de Morais em seu livro Ortografia: ensinar e aprender. As demais foram definidas pela professora a partir de temas de interesse dos alunos,

como registro de parlendas e trava-línguas, sendo elas: pesquisa, recorte colagem, em jornais e revistas, de palavras que representavam o fonema /k/, ditado interativo do trava-língua selecionado, construção das regras de uso da letra K após pesquisa de palavras escritas com essa letra, classificação das palavras selecionadas em revistas e jornais de acordo com o som produzido pelo C e QU, construção de regras por escrito das representações do fonema /k/ n língua portuguesa, ditado para verificação de aprendizagem.

O tempo destinado para desenvolvimento do Plano de Ação foi durante o primeiro trimestre de 2012, durante as aulas de Português, duas vezes por semana.

Todas as atividades tiveram como objetivo principal refletir sobre as regularidades na representação do fonema /k/, para que, a partir desse conhecimento os alunos fossem capazes de construir as regras para essa representação e fazer uso da ortografia de maneira consciente.

Os trabalhos desenvolvidos durante este Plano de Ação foram registrados e afixados no mural de ortografia na parede da sala, que possui o mesmo nome deste projeto, Ortografando.

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo geral

- Desenvolver, junto ao grupo de alunos, reflexão relacionada aos aspectos da escrita ortográfica.

4.1.2. Objetivos específicos

- compreender que o fonema /k/ pode ser representado por diferentes grafemas;
- construir conceitos que regulam o uso do QU
- refletir sobre algumas regras de utilização do C, na representação dos fonemas /k/
- utilizar nas produções escritas as normas ortográficas estudadas

- escrever ortograficamente palavras com QU, C quando representarem o fonema /k/.

4.1.3. Cronograma das atividades realizadas

As observações feitas em sala para definição da temática do trabalho se deram durante os meses de novembro e dezembro de 2011.

Para efeito de análise dos avanços dos alunos frente à proposta, o trabalho foi desenvolvido durante os meses de fevereiro, março e abril de 2012.

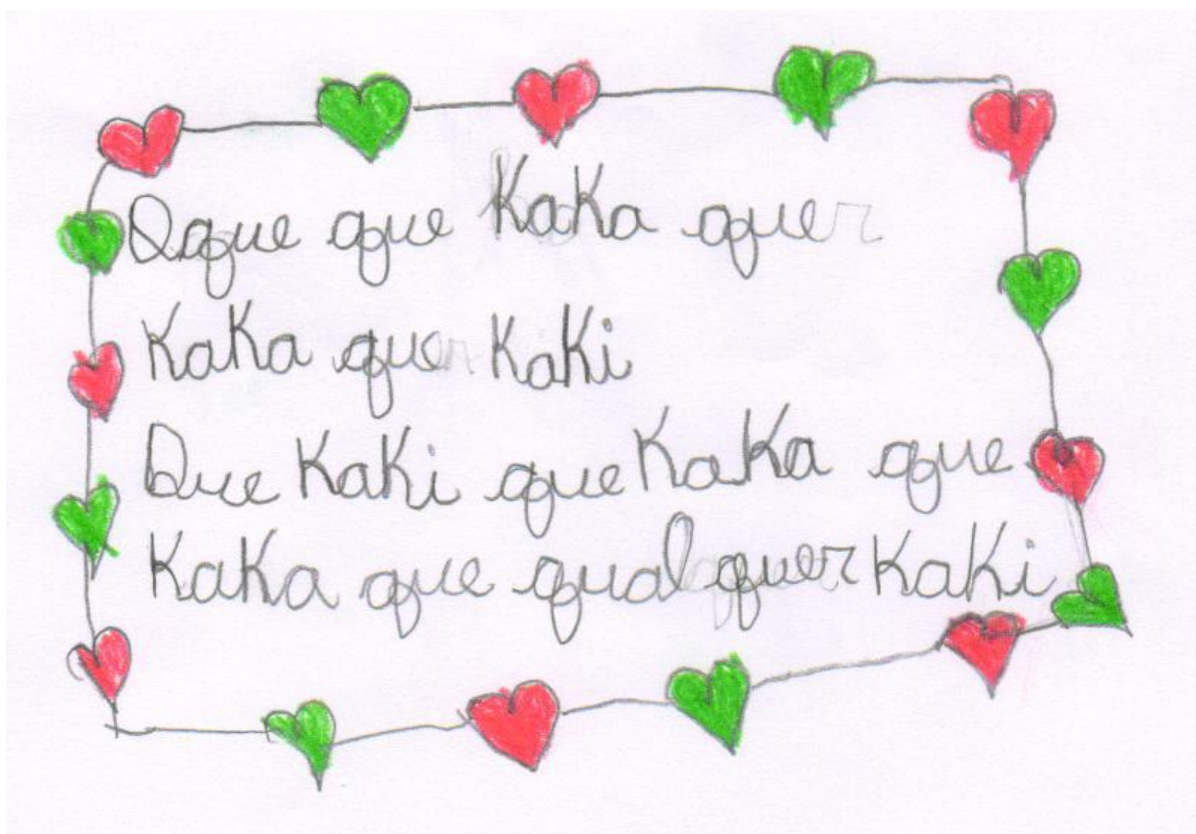
DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Fevereiro	<p style="text-align: center;">Atividade diagnóstica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recitação de parlendas e trava-línguas, (coletiva); • Ditado interativo do trava-língua (individual)
Março	<p style="text-align: center;">K</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de palavras escritas com a letra K; (individual) • Discussão sobre origem das palavras escritas com K (coletiva); • Construção da regra de uso da letra K (coletiva); <p style="text-align: center;">C ou QU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de palavras que aparecem o fonema /k/ (dupla); • Classificação das palavras em dois grupos de representação do fonema /k/ (C ou QU) (dupla); • Revisão da classificação das palavras anteriores (coletiva); • Construção de regra de escrita, da representação do fonema /k/ (dupla); • Revisão das regras construídas e escolha daquela que iria para o quadro de regras (coletiva);
Abril	<p style="text-align: center;">Verificação da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ditado das palavras classificadas anteriormente para verificação de aprendizagem;

5. ANÁLISE DE DADOS

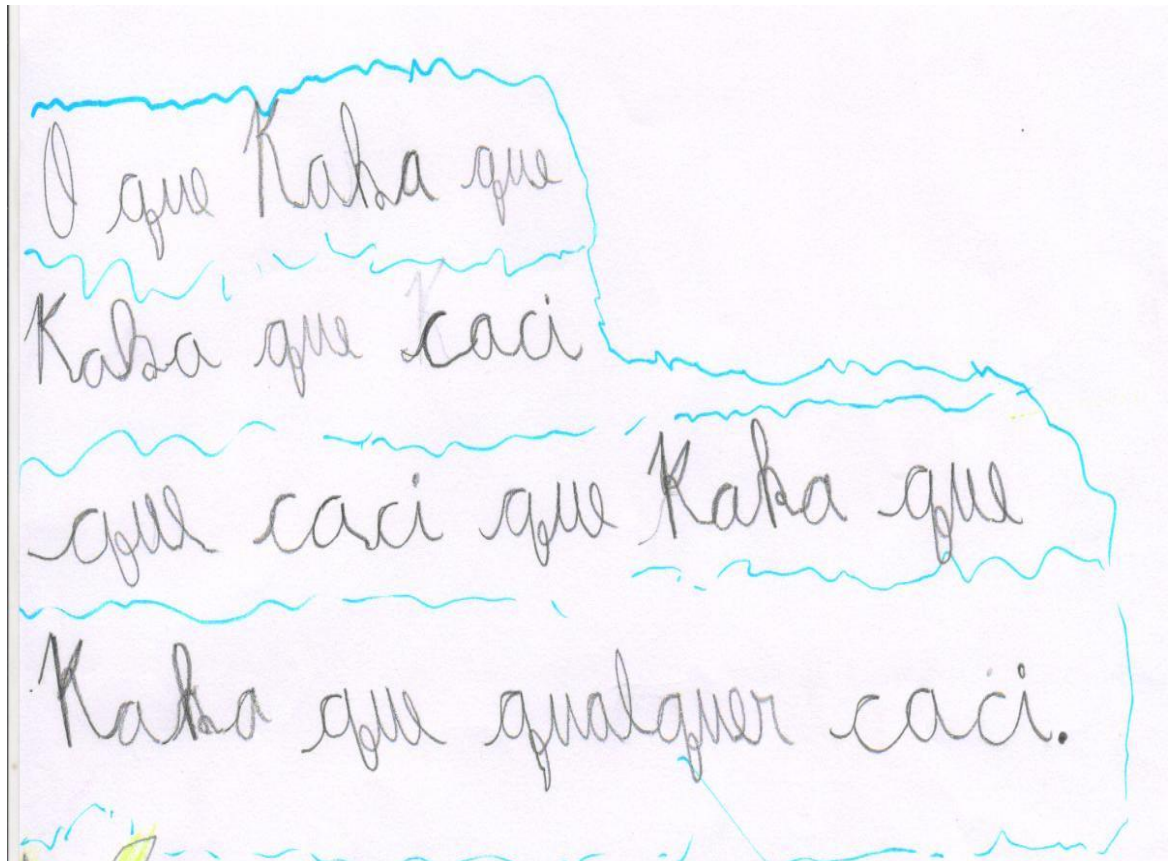
Para fazer uma análise mais próxima possível do que foi desenvolvido é necessário descrever, passo a passo os caminhos percorridos pelos alunos durante a sequência de trabalho realizado.

Durante o ditado interativo, à medida que as pausas iam sendo feitas para questionar qual seria a dificuldade que uma criança poderia encontrar, por exemplo, ao escrever a palavra *caqui*, alguns alunos disseram que existem alguns nomes de fruta que se escreve com a letra K, fazendo referência ao *kiwi*, e isso poderia confundir. Outro problema apresentado pelos alunos é que existem nomes de pessoas que podem ser escritos com K e com C e que isso poderia gerar dúvida, e que algumas crianças se esquecem de colocar o U junto ao Q na escrita de palavras como *qualquer* e por último, que eles podem se confundir na hora de escrever as sílabas *que* e *qui*, com C ao invés de QU.

Após as explicações dadas pelas crianças e análise das escritas do ditado, pode-se constatar que aquilo que elas anteciparam, aconteceu em quase todas as produções, como no exemplo abaixo e no quadro 1 que aparece na sequência.



(Ditado interativo. Produção escrita feita por IZA.)



(Ditado interativo. Produção escrita feita por MAR.).

QUADRO 1					
ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DO FONEMA /K/					
Ditado da parlenda O quê que Cacá quer?					
ALUNOS	QUE	CACÁ	QUER	CAQUI	QUALQUER
ALI.	ci	Caca	—	cici	—
ANN.	que	Kco	que	ca qui	co ca
CAM.	que	Kaká	que	kaqui	quauque
DAN.	que	Caca	que	caqui	qual
ERI.	te	caca	te	cati	cote
FAB.	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
GAB.	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
GUS.	q	Caca	que	caci	cou que

HIA.	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
ISL.	que	Caca	quer	caqui	qualquer
IZA.	que	Kaká	que	kaki	qual quer
JOA.	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
KEV.	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
LAY	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
LUI.	que	Kaka	que	caqui	quaque
MAR.	que	Kaká	que	caci	qualquer
MEL.	que	Caca	que	caqui	qoquer
NIC.	que	Kaca	quer	kaqui	qualquer
PAB. G.	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
PAB. M.	que	Caca	que	caqui	quoqur
RAI	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
VAN	que	Kaká	que	caci	qua cico
YA. P.	que	Caca	que	caki	qualquer

N.A. – não analisada (faltou no dia da atividade)

Diante do que foi constatado, o primeiro passo foi construir com as crianças um conjunto de regras que regulam as representações do fonema /k/ por meio da letra K. Foi pedido às crianças que pesquisassem em casa palavras escritas com K para posteriormente ser feito um trabalho em sala.

O volume de palavras trazidas pelas crianças foi muito grande, então foi feito a seleção de algumas pela professora para fomentar a discussão em sala.

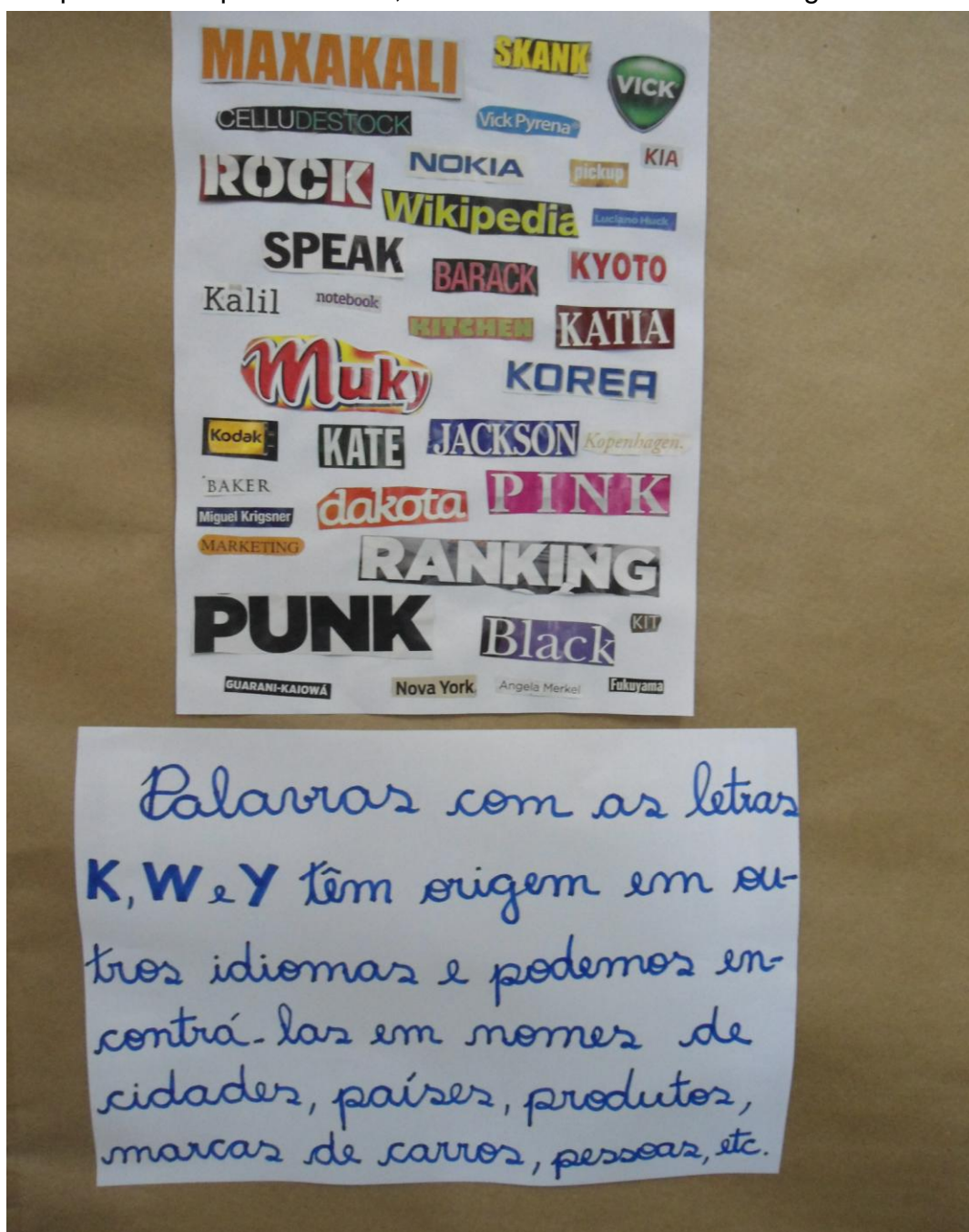
A sala foi dividida em duplas e cada uma delas recebeu uma folha com cópia das palavras selecionadas. Eles deveriam ler cada uma delas, dizer de onde as conheciam, se compreendiam seus significados e depois, no grupão com todos os alunos, tentar definir quando e onde elas aparecem.

A maioria das palavras era desconhecida para os alunos e foi necessário explicar uma a uma, e quando possível seu significado.

À medida que se familiarizavam com as palavras, percebiam que já haviam lido algumas delas em revistas, em marcas de produtos, em nomes de pessoas e que, assim como a letra K, nelas também apareciam as letras W e Y.

Um aluno lembrou que essas letras antes não faziam parte do nosso alfabeto e que mesmo agora fazendo, é difícil encontrar palavras em português escritas com essas letras, pois a origem delas são outros idiomas como o inglês.

Ao final da discussão, foi confeccionado um cartaz com a síntese do que foi discutido para ficar exposto na sala, no mural das descobertas ortográficas.



(Cartaz confeccionado em sala com os alunos sobre o uso da letra k)

Com o andamento do trabalho sobre ortografia, passado alguns dias, uma nova tarefa foi dada aos alunos. Em dupla, deveriam pesquisar em jornais e revistas palavras em que o som [k] aparecia. Eles deveriam também, antes de recortá-las, consultar seus parceiros para ter certeza de que a escolhida correspondia ao que havia sido solicitado. As palavras foram recolhidas pela professora que selecionou algumas para ser feito a nova etapa da tarefa.

Ao selecioná-las, foi possível encontrar um grande número de palavras que não correspondiam à ordem dada, mas que tinham a letra C como em *internacional*, *ciência* e *decente*. Ficando claro que, mesmo verbalizando a regra sobre as representações do fonema /k/, as crianças ainda apresentavam dificuldades em fazer uso dela.

As palavras selecionadas foram coladas em uma folha e foram feitas várias cópias para que os alunos pudessem se reunir em outra atividade. Então, uma nova tarefa foi dada. Eles deveriam em dupla, para favorecer a discussão, separar as palavras e colá-las em uma folha dividida em duas colunas, de um lado colocando as que tinham o som [k] e do outro, as que não tinham.

Durante a aula, eles discutiram para tentar chegar a um consenso sobre qual lado deveriam colocar cada palavra.

Em algumas palavras recortadas pelas crianças apareciam a letra C representando tanto o fonema /k/, quanto o fonema /s/ e elas foram propositalmente misturadas às demais para ver qual seria a solução do grupo ao tentar classificá-las.

Ao final desta tarefa, as folhas com a atividade foram recolhidas para análise dos resultados desta etapa do trabalho.

Grande parte das palavras foi classificada junto a outras que correspondiam ao objetivo da tarefa, de um lado palavras que tinham o som [k], do outro as que não tinham. Mas ainda sim houve confusão misturando-as dos dois lados. Alguns alunos justificaram por ter sido um número muito grande de palavras selecionadas. Tiveram também os casos das palavras com os dois sons [k] e [s], como em *Piracicaba*, *reconhecida* e *cinquenta*. Algumas duplas julgaram ser melhor colá-las entre as duas colunas, pois poderiam ser classificadas tanto de um lado quanto do outro, como nos exemplos que se seguem.



ESCOLA MUNICIPAL DOM ORIONE

3º ANO DO 1º CICLO - 2012

TURMA: 1131

DATA: ___/___/___

Nomes *Layla e Hia*

As palavras apresentadas foram pesquisadas por vocês, na nossa última aula de português. Em dupla, organize-as separando-as em dois grupos.

Coral RICAS	cinema
CAIXA	parceiros.
RECONHECIDA	parece
CIÊNCIA	incêndio
aquí	decente
PIRACICABA.	Internacional
cinquenta	
CONHECIDA	
Como	
quer	
porque	
conquistando	
ESCÂNDALO.	
pequenos	
BANCO	
continuar	

(Classificação de palavras com representações do fonema /k/ feitas pela dupla LAY. e HIA.)

Em outro dia foi solicitado aos alunos que, desta vez com ajuda da professora, analisassem as mesmas palavras da atividade anterior, para verificar se

Como mais uma tarefa da sequência didática preparada para este projeto foi solicitado aos alunos que, novamente em duplas, escrevessem as regras que regulam a representação do fonema /k/. Suas tentativas foram registradas por escrito, tal qual as transcrições abaixo.

“Para faz o som do K precisamos das vogais a, o, u e da consoante c e para faz que, qui precisamos QU para faz que e para faz qui precisamos QU para faz qui.”

(VAN. e FAB.)

“Regra do ca co e cu

Para fazer o som do K utilizamos ca, co, cu e também utilizamos o que e o qui.

Regra do ci e ce

Para fazer o som do s usamos ce, ci.”

(KEV.)

“Para fazer ca, co, cu precisamos da letra C e das vogais a, o, u.

E para fazer que e qui precisamos das letras das letras qu.

E quando usamos nas palavras ce e ci faz o som das letras si e se.”

(NIC. e PAB. G.)

“A palavra ricas tem um som de K, a palavra cinquenta tem o som de S, quando agente poim as letras ce forma si. Essa palavras: caixa, banco e carta tem o som K e ciência, parece e incêndio tem o som de si.”

(MEL. e GUS)

“Para fazer o som CA, QUE, QUI, CO, CU precisamos da letra C e a letra QU. O som da letra C quando junta com a letra E e I forma o som da letra S.”

(MAR. e LUI.)

Quando todas as duplas terminaram de registrar foi feito uma socialização, e a regra que ficou mais clara, de acordo com o que havia sido discutido em sala, foi

anexada ao mural da ortografia, junto à tabela com as palavras anteriormente classificadas.

A regra escolhida pelas crianças foi:

“A regrinha do c

Quando coloca c com a c com o e c com u fica ca, co, cu. E quando coloca c com e e c com i fica ce e ci da som do s. E para fazer o som do que e qui precisa do q u e e q u i que da o som do K.”

(ISL. e LAY.)

Por último, após discussão que houve a respeito das representações do fonema /k/, foi feito um ditado das palavras trabalhadas nas atividades anteriores, visando tentar perceber se os alunos saberiam fazer uso da regra trabalhada e elaborada por eles. Os resultados obtidos são os apresentados abaixo.

QUADRO 2	
VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM	
Ditado das palavras da atividade de classificação quanto ao som [k]	
Palavras ditadas	Escrita dos alunos (número de vezes que foi escrita)
louca	<i>louca</i> (14), <i>locar</i> (1), <i>lolca</i> (1), <i>loka</i> (1), <i>locra</i> (1), <i>louka</i> (1), <i>loucar</i> (1), <i>loca</i> (1)
caixa	<i>caixa</i> (14), <i>caxia</i> (1), <i>caicha</i> (3), <i>kaicha</i> (1), <i>carcisã</i> (1), <i>caga</i> (1)
cultura	<i>cultura</i> (11), <i>cutura</i> (5), <i>cotura</i> (2), <i>qutura</i> (1), <i>dudula</i> (1), <i>qurutoera</i> (1)
pequenos	<i>pequenos</i> (16), <i>pequenonos</i> (1), <i>pekenos</i> (1), <i>pequenus</i> (1) <i>pejenos</i> (1), <i>penenos</i> (1)
Joaquim	<i>Joaquim</i> (13), <i>Joanquin</i> (4), <i>goaqui</i> (2), <i>Joakin</i> (1), <i>goti</i> (1)
porque	<i>porque</i> (18), <i>poque</i> (1), <i>paroque</i> (1), <i>dovo</i> (1)
continuar	<i>comtinuar</i> (2), <i>continuar</i> (11), <i>continua</i> (4), <i>continiar</i> (1), <i>cotiuo</i> (1), <i>cotinora</i> (1), <i>jotiua</i> (1)

pesquisadora	<i>pesquisadora (3), pesquisadora (12), pesquisado (1), pesquisadoura (1), pequidor (1), peskisadora (1), psidora (1), pesiquizadoera (1)</i>
conquistando	<i>conquisdando (1), conquistando (12), conquito (1), comquistando (1), coquidao (1), konkistando (1), cojido (1), qucoquistado (1), concuistando(1), comquistamdo (1)</i>
quinta	<i>quinta (16), quita (1), pita (1), quitatra (1)</i>
piracicaba	<i>Piracicaba (14), Pirasicaba (3), pirasca (1), pierasicaba (1)</i>
queria	<i>queria (20)</i>
coral	<i>coral (15), corã (1), corau (3), colrau(1)</i>
masculino	<i>masculino (11), mascolino (6), macolino (2), msculino (1)</i>
escândalo	<i>escândalo (13), escandelo (1), escarado (1), escamdalo (1), escandanlo (1), escãndo (1), ecadosé (1), esicador (1)</i>

Dos vinte e três alunos que participaram deste ditado, cinco deles se encontram em fase inicial do processo de alfabetização e suas escritas nesta tabela foram destacadas com vermelho e, mesmo estando em processo inicial de aprendizagem da escrita foi possível perceber que na maioria de suas palavras eles fizeram a representação esperada para o fonema /k/.

Em dois dos ditados analisados não foi possível constatar o uso ou não das letras C e QU, pois os alunos em questão se encontram no nível pré-silábico, portanto seus resultados não foram apresentados acima.

Desconsiderando os demais desvios ortográficos apresentados pelos demais alunos, visto que a abordagem deste Plano de Ação era a representação do fonema /k/, pode-se perceber que as palavras escritas por eles atenderam em quase todos os casos, ao uso esperado das letras C e QU quando representavam o som [k].

A partir deste trabalho ficou evidente que fazer com que a ortografia se torne objeto de estudo e investigação favorece o aprendizado da língua escrita, auxilia na construção e uso de regras pelas crianças de maneira próxima e tangível já que foram elas mesmas que participaram de sua construção, portanto tornando-a significativa, diferente de quando são regras externas, decoradas e dificilmente colocadas em uso.

Outro aspecto que ficou evidente após o desenvolvimento dessas ações foi que o estudo da ortografia caminha junto com a alfabetização quando são criadas oportunidades favoráveis de investigação durante as aulas, em especial as voltadas para o ensino na língua portuguesa.

As atividades trabalhadas foram contextualizadas, e longe de parecer inovações da prática pedagógica, foram desenvolvidas a partir de estratégias há muito observadas no cotidiano escolar. A questão principal, nesse sentido, foi o olhar dado especificamente a esta categoria da língua escrita, a ortografia, dentre todas as outras que compreendem o aprendizado do português.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de construção e aplicação das regras ortográficas pelos alunos, quanto à representação do fonema /k/ foi um a proposta enriquecedora sob vários aspectos.

Do ponto de vista do professor, foi uma oportunidade ímpar de rever minha prática de maneira crítica e me fez refletir sobre como proporcionar situações de ensino-aprendizagem de maneira significativa, fazendo com que as dúvidas dos alunos fossem esclarecidas por meio de pesquisa que, no caso da regra em questão, deveria ser reconstruída, visto que já existe, e apropriada por eles.

Neste caso não haveria necessidade de decorar a regra e sim de perceber por meio do contexto, que havia uma regularidade para representação escrita desse som e que só haveria essas opções, com a letra C acompanhada das vogais A, O e U e do dígrafo QU acompanhada das vogais E e I.

Como afirma MORAIS (2005):

a memorização de itens verbais não é sinônimo de conhecimento explicitado a nível verbal. A explicitação nesse nível requer um processo de reflexão, um trabalho de reelaboração de conhecimento levado a cabo pelo aprendiz. (MORAIS, 2005, p.94).

Do ponto de vista do trabalho desenvolvido, o ditado tradicional usado para verificação de aprendizagem foi contextualizado, por meio de atividades que o precederam e muito rico em informações para análise. Mais importante do que a atividade em si foi a intervenção mediadora que agiu entre o que os alunos sabiam e o que descobriram durante o trabalho, amparada à luz de novas teorias que tratam a ortografia como objeto de conhecimento.

O projeto pode comprovar que a aquisição da escrita ortográfica não se dá por meio de cópias e regras decoradas, mas por meio de trabalho sistemático, com sequência didática preparada para esse fim e contextualizada para que a aprendizagem seja mais significativa.

De acordo com MORAIS (2005):

No âmbito da aprendizagem de restrições regulares, em algumas pesquisas e experiências que procuram inovar a didática da ortografia (MELO, 1997, MOURA & MORAIS, 1997), tem-se visto que as crianças podem se beneficiar de um ensino que lhes ajuda a compreender e formular com suas próprias palavras as regras que estão aprendendo. (MORAIS, 2005, p. 95)

Foi a partir desse trabalho que os alunos tiveram a oportunidade de sair do local que se encontravam, do ponto de vista do conhecimento sobre as regras ortográficas, para tentarem chegar a um nível de conhecimento superior ou além do que já possuíam.

E por último, do ponto de vista da escola, ficou evidente a necessidade de se discutir as práticas voltadas para o ensino da língua escrita, assim como já ocorre com outros conteúdos que devem ser aprendidos, de maneira a construir um espaço de discussão para que a ortografia tenha sua importância reconhecida como necessidade de aprendizagem de todos, que se dará ao longo de nossas vidas, mas que precisa ser encarada como de difícil acesso se não for aprofundada e discutida diariamente, nas situações que se fizerem necessário e também em momentos pensados exclusivamente para trabalhar suas regularidades e irregularidades.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **Desafios da Formação**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Ed. Scipione, 1993.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

MORAIS, A. G. Porque gozado não se escreve com U no final? Os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3ª Ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. B. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.