

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

Rosa Maria Marques Soares

**Da escrita alfabética para a escrita ortográfica: e agora,
professora? Favorecendo a apropriação das regularidades
contextuais.**

Belo Horizonte

2012

Rosa Maria Marques Soares

**Da escrita alfabética para a escrita ortográfica: e agora,
professora? Favorecendo a apropriação das regularidades
contextuais.**

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.

Orientadora: Maria Flor de Maio
Barbosa Benfica

Belo Horizonte

2012

Rosa Maria Marques Soares

**Da escrita alfabética para a escrita ortográfica: e agora,
professora? Favorecendo a apropriação das regularidades
contextuais.**

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.

Orientadora: Maria Flor de Maio
Barbosa Benfica

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica – Faculdade de Educação da UFMG

Cláudia Starling Bosco – Faculdade de Educação da UFMG

É no problema da educação que assenta o grande segredo do
aperfeiçoamento da humanidade.
Immanuel Kant

Agradecimentos

Ao Mestre Maior, que rege o nosso universo, que me concedeu saúde, força e coragem para
mais uma etapa de intenso estudo.

À minha mãe, rainha iluminada, que sempre me incentivou, colocando acima de tudo o valor
da educação e da dignidade para seus filhos.

Ao meu querido esposo, companheiro nesta jornada terrestre, incansavelmente
compreensivo e grande colaborador na faina diária.

Às minhas filhas, que pela simples existência me motivam a grandes voos.

À orientadora deste estudo que, com maestria, me conduziu a
finalizá-lo com sucesso.

RESUMO

Este estudo objetivou desenvolver e avaliar uma prática pedagógica sistematizada para o ensino das regularidades contextuais, de forma a conduzir o aprendiz a compreender, construir e explicitar os princípios ortográficos e fazer uso gerativo desses. A metodologia desse estudo, do qual participaram crianças do 3º ano do ciclo de alfabetização constou de três etapas. Na primeira foi feito um diagnóstico inicial da escrita dos alunos para a verificação do nível de ortografia dos mesmos e uma categorização dos erros ortográficos. A segunda etapa constou de dois momentos, o primeiro partiu dos desvios cometidos pelos alunos na categoria das regularidades contextuais para definir com quais regras seria iniciado o trabalho de intervenção, as demais foram trabalhadas em um segundo momento. Durante a intervenção, as crianças foram submetidas a práticas de ensino da ortografia que privilegiaram o raciocínio, a dedução de regras para as regularidades e sua aplicação em atividades variadas. Na terceira etapa foi realizada uma avaliação diagnóstica final para constatar o nível de aprendizado dos envolvidos na ação. Os resultados obtidos com o trabalho sistemático são positivos, os alunos avançaram em relação às suas posturas iniciais no uso da escrita, mediante práticas que promoveram a reflexão ortográfica no lugar da memorização. No entanto, é importante considerar que esses educandos estão em um processo de aprendizagem da língua escrita que perpassará toda a sua vida escolar.

Palavras-chave: Alfabetização – Ortografia – Prática pedagógica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	9
1.2 PERFIL DA TURMA.....	13
2. DESENVOLVIMENTO	16
2.1 JUSTIFICATIVA.....	16
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.2.1 A ORTOGRAFIA E SUA APRENDIZAGEM	18
2.2.2 SISTEMAS DE ESCRITA	19
2.2.3 COMO A CRIANÇA APRENDE A ESCREVER.....	20
2.2.4 CLASSIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS DE ESCRITA.....	25
2.2.5 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS NORMAS ORTOGRÁFICAS	28
2.3 OBJETIVOS	33
2.3.1 OBJETIVO GERAL	33
2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
2.4. METODOLOGIA.....	34
2.4.1 CRONOGRAMA DESCRITIVO DAS ATIVIDADES REALIZADAS:	38
3. ANÁLISE DE DADOS	46
4. CONCLUSÃO	50
5. REFERÊNCIAS	52
6. ANEXOS.....	53

1. INTRODUÇÃO

O presente Plano de Ação foi elaborado e desenvolvido entre os meses de fevereiro e Abril do ano de 2012. O propósito foi trabalhar com as correspondências fonográficas regulares, mais especificamente os casos das regularidades contextuais, tendo como público-alvo alunos do terceiro ano do 1º ciclo, com o propósito de auxiliá-los na transposição da fase da escrita alfabética para a fase da escrita ortográfica, capacitando-os a escrever ortograficamente.

No campo da ortografia o que se percebe é que, muitos professores ainda têm suas práticas calcadas em uma concepção de que se aprende a ortografia, de forma geral, através de exercícios de treinamento e memorização. Além disso, tais práticas ainda consideram que as crianças têm que ter um aprendizado cumulativo das regras em detrimento do uso gerativo das mesmas.

Por outro lado, é importante considerar que muitos desses professores assim desenvolvem seu fazer pedagógico por lhes faltar um embasamento teórico pautado em estudos, que os conduzam a rever suas práticas e adotar metodologias de ensino que considerem como princípio básico a reflexão sobre a língua escrita. Falta-lhes uma concepção de ensino e aprendizagem que privilegie e leve em consideração as hipóteses que os aprendizes fazem ao escrever e que com isso revelam o que pensam sobre a escrita. É necessário que o professor saiba que os problemas de escrita possuem naturezas distintas relacionadas às tais hipóteses feitas pelos aprendizes durante o processo de apropriação do sistema de escrita.

Diante desse quadro, pode-se indagar: que práticas pedagógicas favorecem ao aprendiz a apropriação das regularidades contextuais e a transposição da escrita

alfabética para a escrita ortográfica no ciclo da alfabetização? Tal inquietação consiste no problema que deu origem a este Plano de Ação.

Esse Plano de Ação, aqui apresentado, encontra-se organizado em três partes. Na primeira parte, é feita a apresentação do trabalho, a caracterização da escola e o perfil da turma envolvida na ação. Na segunda parte, estão contidas a justificativa, fundamentação teórica do projeto (com breve histórico da evolução dos sistemas de escrita, a ortografia e sua aprendizagem) e a metodologia de aplicação do Plano de Ação. A terceira e última parte traz uma análise do trabalho desenvolvido com os alunos da turma envolvida na ação, juntamente com as considerações de como os alunos avançaram em relação às suas posturas iniciais no uso da escrita, mediante práticas que promoveram a reflexão ortográfica no lugar da memorização.

Para que os objetivos propostos fossem alcançados, a metodologia escolhida foi fundamentada, principalmente, nas obras de Artur Gomes de Morais e Marco Antônio de Oliveira, além dos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tais como as Proposições Curriculares e a Coleção Instrumentos de Alfabetização do Ceale.

1.1 Identificação e caracterização da escola

A Escola Municipal José Maria dos Mares Guia (EMJMMG) situa-se na Rua dos Beneditinos, número 180, no bairro Heliópolis. Seu principal público é a comunidade Vila Biquinhas, região Norte de Belo Horizonte, Minas Gerais. Além dessa população, essa instituição atende também às comunidades do entorno, como bairro São Bernardo, Planalto (Parque Aviação, Júlio Maria) e São Tomás.

A escola tem sido espaço de mobilização para a comunidade, para as lutas comunitárias e realização de confraternizações diversas. Como exemplo, pode-se citar a obra de recuperação da praça do bairro, como resultado do Orçamento Participativo e desse movimento que a escola abriga. Nota-se que é constante a preocupação em atrair a comunidade para participar de forma ativa em seus processos. Essas ações apontam para a construção de uma parceria escola-comunidade, estabelecendo um diálogo entre os educandos e seus familiares, de forma a buscarem, juntos, as soluções para as diversas questões que permeiam a comunidade escolar, como a disciplina na escola, a organização coletiva, aprovações de obras pelo Orçamento Participativo, entre outras.

Nessa busca de crescimento sociocultural da comunidade, a escola é vista como um espaço público no sentido do acesso e da gestão, e por isso preza pelo diálogo com os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Sob esse enquadre, a escola vem realizando atividades com a comunidade escolar, alunos e pais, oportunizando-os a adquirir conhecimentos para auxiliar os filhos nos estudos, ao longo dos últimos anos. São projetos que atendem a totalidade dos estudantes e tem como objetivo trabalhar conteúdos, conceitos e valores. São eles: Tecendo a nossa historia, Horta, Esporte, Música na Escola, Let`s Dance , Dancei e Adorei, Grafite, Sexualidade, Escola Aberta e Escola Integrada. Alguns desses projetos foram destacados com o Prêmio Paulo Freire. Vale ressaltar que alguns desses projetos já têm longa duração, ultrapassando anos.

A EJMMG recebe um público bastante diversificado pois oferece: Ensino Fundamental diurno, com 05 salas de 2º ciclo; 07 salas de 3º ciclo; 01 sala de Agrupamento Flexível (Entrelaçando) no turno da manhã; 09 salas de 1º ciclo; 02 salas de 2º ciclo; 02 salas de Agrupamento Flexível (Entrelaçando e Estudantes Surdos) no turno da tarde; 02 salas de EJA 1º segmento; 04 salas de EJA 2º segmento; 01 sala de Agrupamento Flexível (Floração) no turno da noite. Iniciou-se,

em 2004, o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, quando a escola acolheu uma turma de 2º ciclo constituída por estudantes surdos. Hoje, trabalha com várias inclusões: cadeirantes, portadores de paralisia cerebral, transtornos de comportamentos, transtornos psicológicos e portadores de Microcefalia.

As turmas em geral têm um número de alunos dentro do permitido pela Rede Municipal de Belo Horizonte, que é de até 25 alunos para as classes de alfabetização, favorecendo a criação de ambientes que podem possibilitar um bom desempenho cognitivo dos alunos.

O sistema de organização é por ciclos, sendo: 1º, 2º e 3º ciclos - cada um deles composto de três anos escolares, com uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas por 200 dias de efetivo trabalho escolar, incluindo o período reservado para recuperação. Para que os alunos sejam aprovados ao final do ano letivo, faz-se necessário que eles atinjam o mínimo de 50% dos pontos em cada componente curricular. Os alunos que não atingirem essa pontuação serão submetidos à recuperação trimestral. Para essa demanda, a escola conta ainda com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que atende aos alunos que, mesmo participando das recuperações paralelas, apresentam defasagem escolar.

A direção é composta de duas professoras eleitas para o triênio 2012 – 2014. São elas: Marisa Peliciari e Cecília Carlota Sales. As coordenações pedagógicas são constituídas por professoras coordenadoras referentes a cada turno de trabalho, sendo três coordenadoras no 1º turno e 2º turno e duas no 3º turno. O quadro docente se organiza com um professor referência para 1º e 2º ciclos e com professores diferenciados para as áreas de Educação Física, Ciências e Valores Éticos e Cidadania. Já para o 3º ciclo, os professores trabalham suas áreas específicas nas diferentes turmas.

A EMJMMG encontra-se instalada em um prédio, com dois blocos de dois pavimentos contendo: pátio interno, cantina, sala de professores, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala do PIP, sala de coordenação pedagógica, sala da direção, sala de mecanografia, almoxarifado, banheiros masculinos e femininos para alunos e para professores, banheiros com vestiário para funcionários da limpeza, portaria, laboratório de informática, biblioteca em prédio anexo, ginásio coberto, quadra esportiva, sala de projeção com 100 lugares. Possui também um grande espaço físico, com jardins floridos e bem cuidados. Busca-se, com isso, a humanização dos aspectos físicos. Observa-se que existe um cuidado especial com a limpeza, o que torna a escola organizada e agradável esteticamente.

Com relação aos recursos pedagógicos, a escola conta com equipamentos diversos: computadores para alunos e profissionais, aparelhos de TV (4 fixos nas salas de aula; 4 móveis), aparelhos de DVD, sons portáteis, som profissional e respectivos acessórios com caixas acústicas afixadas em alguns pontos do pátio, impressoras, copiadora, materiais pedagógicos e de papelaria para o trabalho escolar.

Por ser uma escola de periferia, sua clientela apresenta, como as demais nesta situação, uma carência econômica e emocional, pouca disponibilidade da família para a participação e acompanhamento escolar e vulnerabilidade por causa da violência. Essas são algumas características que justificam a realização dos muitos projetos já desenvolvidos, como anunciado anteriormente. Estes fatores externos refletem no trabalho da escola, no contexto das relações tumultuadas entre os próprios alunos ou entre os alunos e profissionais. É possível percebê-los também nos níveis de aprendizagem, pois, em muitos casos, não há como esperar a participação dos responsáveis pelos alunos para a efetivação do processo.

Por tudo isso, a escola procura, incessantemente, construir uma relação humana e democrática, onde o respeito e o diálogo são constantes na busca de uma parceria escola/família, em que se acredita ser a base do sucesso na educação.

1.2 Perfil da turma

A turma na qual o Plano de Ação foi desenvolvido é de 21 alunos, sendo 9 meninas e 12 meninos, entre 8 e 9 anos. Destes, 1 aluno é usuário de cadeiras de rodas, que conta com uma acompanhante. Eles estão juntos desde o 1º ano de escolaridade, e muitos alunos vieram da UMEI Heliópolis, que é anexa à escola, portanto já se conheciam. São crianças, na maioria, muito ativas e participativas, que tiveram bom desenvolvimento no 1º ano de alfabetização. Nota-se que são muito interessadas e executam todas as propostas de trabalho que lhes são feitas, cada qual dentro de suas próprias condições, já que, como descrito anteriormente, esses aprendizes são de famílias de baixo poder socioeconômico e nem sempre os pais os acompanham em sua vida escolar.

Muitos projetos são desenvolvidos nessa turma, como por exemplo, o Bichionário, a Sacola Literária, Os Grandes artistas - Cláudio Tozzi, projetos que estão mais estritamente ligados ao ensino e aprendizagem da língua escrita e todos participam ativamente.

O espaço físico da sala de aula é organizado ora de forma que os alunos trabalhem em duplas, quando muitas atividades de escrita são elaboradas, ora individualmente. Eles produzem textos variados através de escritas espontâneas, reescritas, escritas coletivas. Na sala de aula, há um cantinho de leitura (muito utilizado pelos alunos); o alfabeto na parede nos dois tipos de letras: imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas; lista de nomes da turma em letra cursiva e em ordem alfabética; cartaz

de ajudantes do dia, que é organizado diariamente por ordem alfabética; calendário do ano de 2012; cartazes variados e temporários que os alunos ou a professora confecciona de acordo com os conteúdos estudados ou o contexto histórico e pedagógico da escola. Portanto, é um ambiente que favorece o desenvolvimento do letramento por parte dos alunos.

O processo de alfabetização encontra-se em desenvolvimento. Das 21 crianças da turma, 20 estão alfabetizadas, isto é, já dominam o princípio alfabético e 1 criança está em nível silábico, o que significa grande defasagem em relação aos colegas e está inserido no Projeto de Intervenção Pedagógica - PIP. Como os alunos já dominam o princípio alfabético, escrevem levantando suas próprias hipóteses, embora já estejam num nível mais refinado da escrita. No dia a dia, as dúvidas com relação à escrita são aproveitadas para reflexão, análise e aprendizagem da mesma. Através das avaliações processuais, que são realizadas pela escola, e avaliações sistêmicas, que são realizadas pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) e pelo Ministério Federal de Educação¹, pode-se constatar que eles já desenvolveram as seguintes capacidades com relação à apropriação do sistema de escrita:

- Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas;
- Dominar convenções gráficas: - compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa – compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final de frase;
- Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.;
- Conhecer o alfabeto: compreender a categorização gráfica e funcional das letras; conhecer e utilizar diferentes tipos de letra de fôrma e cursiva;

¹ **Avaliações Sistêmicas:** *Avaliação Diagnóstica – Início do primeiro ciclo – Fevereiro/2010 – Língua Portuguesa – SMED *Avaliação Diagnóstica – Avaliação Final – Novembro/Dezembro/2010 - Língua Portuguesa – SMED *Avaliação Diagnóstica – 2º ano /1º ciclo – Projeto de Monitoramento do Ensino Fundamental- Fevereiro/2011 – SMED *Provinha Brasil Teste 1 – 2º ano/1ºciclo – Primeiro semestre/2011 – Ministério da Educação * Provinha Brasil Teste 2 – 2º ano/1ºciclo – Segundo semestre/2011 –Ministério da Educação

- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;

O princípio ortográfico foi introduzido no 1º e 2º anos, mas necessita ser trabalhada e consolidada a capacidade de:

- Dominar as relações fonemas e grafemas; dominar as regularidades e irregularidades ortográficas.

Assim, os alunos estão em fase de apropriação das relações intermediadas por regras da escrita ortográfica. Existe um universo de possibilidades para esta turma, uma vez que, de um modo geral, ela está na faixa etária e ano de escolaridade regular, sem defasagem de aprendizagem. Além disso, são alunos receptivos, que gostam de novidades, estão abertos aos desafios e têm uma autoestima muito boa, o que significa que as dificuldades que eles enfrentam estão dentro da normalidade do que se espera para a aprendizagem da língua escrita

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Justificativa

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) da Língua Portuguesa, espera-se que os alunos, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, adquiram progressivamente uma competência e o domínio em relação à linguagem. Essa competência é essencial para que esses alunos possam resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Nesse sentido, como professora alfabetizadora, atenta a todo o momento às mais diversas situações de aprendizagem da leitura e escrita e lecionando também em outras etapas do Ensino Fundamental e na EJA, tenho contato com a escrita dos alunos nas suas diversas etapas e funções. Nessas situações, é possível perceber que são recorrentes os erros ortográficos na escrita dos aprendizes, o que tem provocado, particularmente, certa angústia. Mesmo em uma escrita mais básica, na qual deveriam dominar o uso das regularidades ortográficas, eles demonstram que não o fazem com competência. Pode-se dizer que parece que eles não dão importância à forma como se escreve. Daí muitos questionamentos surgem: nossos alunos não valorizam a língua escrita ortográfica, já que muitas vezes escrevem como falam, sem se preocupar com a revisão do que foi escrito? Foram devidamente orientados e conduzidos de forma a refletir sobre determinados usos, e se apropriar da escrita adequadamente?

Entretanto, a sociedade em que vivemos valoriza a escrita correta, sem erros ortográficos e reconhece como bom escritor aquele que escreve um texto adequado à situação comunicativa e a ortografia é um item a ser levado em conta nesse processo, haja vista as críticas que são feitas pela mídia sobre os diversos erros

encontrados nos textos de alunos, seja do ensino fundamental ou médio. Nesse contexto social, a ortografia reflete a necessidade das sociedades tentarem unificar a forma como se escreve, a fim de que seus falantes possam se comunicar por escrito mais facilmente.

Diante dessa função da ortografia, e considerando as dificuldades que os aprendizes tem demonstrado para se apropriarem com sucesso do sistema ortográfico e ainda da utilização de práticas pedagógicas que não privilegiam a reflexão sobre a escrita, ainda bastante recorrente, é que foi feito este estudo. O que se pretende, então, é: conhecer como a criança pensa a escrita da língua portuguesa e, simultaneamente, desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem da ortografia, pois segundo MORAIS (2007) “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social que assume caráter normatizador, prescritivo”, por isso devem ser ensinadas na escola.

Acredita-se que, ao colocar em prática na sala de aula um planejamento voltado para a aprendizagem da língua escrita que favoreça o raciocínio, a dedução e a elaboração de regras para a escrita, o professor estará oportunizando ao aprendiz a apropriação do princípio ortográfico de forma gerativa, que, no caso das dificuldades regulares segundo Morais (2010), significa os casos em que : “[...] podemos prever a forma correta porque existe um princípio gerativo, uma regra que se aplica a várias (ou todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão”. Tal princípio contrapõe-se à forma acumulativa (que se dá através da memorização) e, assim, estará possibilitando que o aprendiz desenvolva a capacidade de uma produção correta sob o ponto de vista ortográfico em qualquer situação de escrita.

2.2 Fundamentação teórica

2.2.1 A ortografia e sua aprendizagem

A ortografia é uma tentativa de unificação da forma de escrever para que os milhões de habitantes de um lugar, que sabem determinada língua, possam se comunicar de forma mais fácil e por isso o seu ensino é necessário, como postula Morais (2007). A ortografia nem sempre existiu. Só a partir da primeira metade do século XX é que se instituíram normas ortográficas para o português. A universalização da escolaridade obrigatória, a difusão do livro e o avanço dos meios de comunicação, segundo o autor, contribuíram para a instituição de normas ortográficas e, a partir disso, é que a noção de escrita unificada se naturaliza e o erro ortográfico passa a ter sentido de “infração” ou de pecado que deve ser punido em certos contextos escolares. Quando se escreve, não há lugar para “variações”, todos têm que seguir “a norma” e se isto não acontece, correm o risco de serem discriminados e penalizados por não colocarem no papel as palavras como “devem ser”.

Nesse sentido, Oliveira (2005) recomenda que, em qualquer língua, o aprendiz deva dominar no processo da aprendizagem da escrita, no caso da língua portuguesa, os aspectos fonológicos, relativos aos sons do português; os aspectos morfológicos, gramaticais e textuais. As crianças ou qualquer aprendiz são pessoas capazes de raciocinar, dotadas de inteligência, fazem generalizações e inferências, criam modelos e regras e interagem com o objeto de aprendizagem. O autor pontua que as crianças aprendem através da concepção do processo de construção do conhecimento intermediado pela oralidade, - transferência de um produto - e processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita.

Considerando o que afirma Oliveira, ao observar como as crianças escrevem, por exemplo, nós foi (= nós fomos), nos leva a considerar que a aprendizagem da escrita possa ser visto como um processo de conhecimento intermediado pela oralidade. O exemplo citado envolve a concordância verbal, uma concordância não padrão que não é encontrada nos textos usados na escola. Então, o aprendiz retira esse modelo de algum lugar. Isso nos remete aos estudos da sociolinguística, que considera que, antes de se aprender a escrita, o indivíduo é um ser social e falante, que traz consigo grande conhecimento da língua nativa. Assim, ao iniciar o processo da aquisição da língua escrita, conforme Oliveira, este se dá intermediado pela oralidade.

De acordo com esse entendimento, a aprendizagem da língua escrita é mediada por aquilo que o aprendiz já conhece sobre sua língua. Assim, pode-se dizer que o conhecimento sobre a língua falada não só exerce controle sobre a língua escrita, mas também está amplamente envolvido no aprendizado da mesma.

Para entender melhor os desafios que o aprendiz encontra na tentativa de dominar a escrita ortográfica, é necessário antes entender um pouco os sistemas de escrita.

2.2.2 Sistemas de escrita

Falar uma língua é juntar som e sentido, conforme postula Oliveira: “toda língua humana se organiza em dois planos, o plano do conteúdo e o plano da expressão”. O plano do conteúdo é o plano que tem a ver com o sentido daquilo que falamos e o plano da expressão tem a ver com os sons. A junção do sentido e do som não é feita aleatoriamente, mas sim regulada pela gramática, não a gramática normativa, mas um conjunto de instruções abstratas que permitem juntar som e sentido, um conjunto de conhecimentos sobre a língua que temos por sermos falantes dessa língua.

O autor nos remete às primeiras manifestações de escrita, que surgiram ligadas ao plano do conteúdo há cerca de 6000 anos, no Oriente Médio. Surgiram pela necessidade de contabilização e por isso era uma escrita pictográfica, de caráter icônico. Embora fosse útil, esse tipo de escrita tinha limitações sérias, pois não é tudo que pode ser “desenhado” como, por exemplo, saúde, dor, sul, etc.

Assim, esse tipo de escrita evoluiu para a escrita ideográfica, que passa a representar não só o que se desenhou, mas também qualquer conceito relacionado ao conceito original e por não precisa guardar o caráter icônico, a semelhança entre a escrita e o objeto pode desaparecer. A escrita realizou um grande salto ao passar do plano do conteúdo para o plano da expressão (sons), pois estes são em número limitado dentro de uma língua, em contrapartida a uma classe aberta para os significados, que sempre estão aparecendo ou desaparecendo em uma sociedade. Os sistemas silábicos foram os primeiros sistemas de escrita baseados no plano da expressão. Nesse sistema, uma escrita silábica representaria uma palavra de duas sílabas através de dois símbolos, que é a representação de uma unidade maior do que o som individual, chamada sílaba, e que pode conter em si mais de um som.

Finalmente, a evolução final do sistema de escrita, no plano da expressão, se deu quando as escritas começaram a representar os sons individuais, que é o estágio ao qual chamamos de escrita alfabética, em que cada símbolo do alfabeto, qualquer que seja, representa um único som.

2.2.3 Como a criança aprende a escrever

A criança inicia seu processo de escrita de forma semelhante à evolução da escrita na história da humanidade. Elas produzem desenhos em suas produções iniciais,

que tem caráter pictográfico, usam as letras **cvo**, que é uma escrita silábica, para representar palavras como cavalo, para somente mais tarde atingir a escrita alfabética. Quando isso acontece, a criança liga os sons que produz à escrita e a controla tanto qualitativamente quanto quantitativamente.

Em decorrência disso, fica claro que escrever alfabeticamente não é escrever ortograficamente. Para que o aprendiz escreva ortograficamente, ele precisa superar outros problemas como o fato da nossa escrita não ser apenas alfabética, mas pictográfica e ideográfica, pois usamos símbolos em nosso dia a dia para leitura. Outro problema é que a escrita não se restringe ao plano da expressão. Palavras pronunciadas da mesma forma, com o mesmo som, são escritas com letras diferentes como "sela" e "cela". Para saber como escrever, precisamos recorrer ao plano do conteúdo, do significado. Esta situação representa certo caráter ideográfico embutido em algumas representações alfabéticas e isto é de difícil controle por parte dos aprendizes. Como postula Oliveira (2005), o aprendiz necessita, ainda, compreender que o português tem um caráter majoritariamente alfabético.

Nesse campo também a autora Monteiro (2007) faz uma reflexão sobre o domínio do sistema alfabético e a ortografia, reafirmando que, embora o nosso sistema de escrita seja alfabético, não ocorre apenas uma relação única de determinada letra para um determinado som, como deveria ser se o nosso sistema alfabético fosse puro. Portanto, o aluno precisa vencer inúmeras dificuldades para a aquisição de nosso sistema ortográfico.

[...] Não é possível conceber que a fase alfabética constitua o final do processo de aquisição da escrita. É preciso que sejam consideradas as inúmeras dificuldades que a relativização dessa concepção impõe ao aprendiz, e as possíveis hipóteses e estratégias utilizadas por ele para vencer mais esta etapa na aquisição de nosso sistema ortográfico (MONTEIRO, 2007, p.45).

Portanto, o aluno precisa vencer inúmeras dificuldades para a aquisição de nosso sistema ortográfico. Estudiosos do assunto como Toneli (1998) e Morais (2010) acentuam que existe um estágio em que as crianças são capazes de lidar com padrões de regras contextuais e regras complexas da estrutura ortográfica, denominadas “regras hierárquicas”, que são aquelas cujo uso depende do contexto em que letra/som se encontram na palavra, início da palavra, antes ou depois da vogal, entre consoante e vogal, etc.

Nesse sentido, conforme preconiza Oliveira (2005), todo professor alfabetizador precisa controlar alguns fatos para que o trabalho com a língua escrita seja eficaz, tais como:

- 1- *Fala e língua*: a fala é individual e a língua é coletiva. A fala é heterogênea, pois ninguém fala igual a ninguém e a língua é homogênea. Além destas distinções, a fala é concreta, podendo até ser gravada, e a língua tem um caráter abstrato e uma realidade mental.
- 2- *Sons e letras*: sons e letras são distintos. Letras ou grafemas são elementos mínimos da escrita. Sons ou fones são elementos mínimos da fala; fonemas são elementos mínimos da língua. Na escrita alfabética, as letras tem a função de representar os sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação.
- 3- *Fones e fonemas*: É necessário estabelecer a diferença entre sons da fala e sons da língua, os fones e os fonemas. Os fones (sons da fala) são falados e os fonemas (sons da língua) não são falados como unidades da língua. Assim como ela, são de caráter abstrato. A diferença entre fala e língua, fone e fonema é relevante para entendermos a evolução do sistema de escrita do aprendiz.

- 4- *Codificação e representação*: o termo **codificação** refere-se a uma situação em que um conjunto de elementos pode-se dar outra forma sem que este perca as suas características internas. Nela há, portanto, uma relação biunívoca entre os elementos. Relações biunívocas: a uma determinada unidade sonora corresponde certa unidade gráfica (letras “P”, “B”, “T” ou dígrafos “LH”, “NH”) que só representa aquela unidade sonora. As relações biunívocas apresentam regularidade absoluta. Na **representação** ocorre de forma diferente, nem sempre podemos dizer que existe a representação de um som para apenas uma letra, ou seja, a representação não é sempre biunívoca, pois ao som [s] podem corresponder várias letras como em sela, cenoura, massa, aço, paz, etc.

Para Oliveira (2005), o aprendiz percorre um caminho evolutivo na aprendizagem da escrita e, em um primeiro momento, tem como forte referência a sua fala. Ele procura escrever de acordo com os sons concretos que ele ouve e é capaz de reproduzir. Ao fazer isso, exerce os controles qualitativos e quantitativos, o que deixa sua escrita próxima de uma escrita fonética e distante da escrita ortográfica.

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase tem o caráter de código (OLIVEIRA, 2005, p. 36).

Somente após um processo de substituição de hipóteses é que o aprendiz avança de uma representação escrita com base na fala para uma representação escrita com base na língua. Ele passa a perceber que a escrita ortográfica independe da sua própria fala e de quem quer que seja, mas que ela representa um nível mais abstrato de organização sonora. “[...] O aprendiz, ao longo de seu processo de aprendizado da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua.” (OLIVEIRA, 2005, p. 39)

Em decorrência disso, os vários tipos de relações entre a pauta sonora e a ortografia colocam diferentes problemas ao aprendiz, que devem ser superados ao longo de seu processo aprendido, como menciona Oliveira (2005):

- *A escrita ortográfica do português não se relaciona apenas aos níveis pertinentes ao plano da expressão* - há uma relação entre os grafemas e os sons do plano da expressão, mas não podemos reduzir a escrita ortográfica a essas relações. O plano da expressão comporta dois níveis: o da fala e o da língua. Há diferenças sonoras que se dão concomitantemente nestes dois níveis, no entanto, existem outras diferenças que só se dão na fala. O plano da expressão permite dois tipos diferentes de relação com os grafemas: as relações diretas e as relações intermediadas por regras. Em situações de escrita, em que um determinado som corresponde a apenas uma determinada letra e vice-versa, chamamos de relações diretas e apresentam regularidade absoluta.

Exemplos:	Som	Grafema
	[p]	'p'
	[b]	'b'
	[f]	'f'
	[v]	'v'

A cada um desses sons, na escrita ortográfica, corresponde sempre o mesmo grafema (letra) e vice-versa. Essas relações diretas, que são também chamadas de biunívocas, não são muitas. Elas raramente se constituem em problemas para o aprendiz, pois, conforme já vimos, a primeira hipótese que ele faz é de que se escreve como se fala. O mesmo acontece com a leitura dessas relações, uma vez que são casos fáceis de ler.

Em situações de escrita em que o som, para ser representado, precisa de algum tipo de regra, denomina-se relações intermediadas por regras. Esses casos exigem mais tempo para o seu aprendizado e conseqüentemente estão envolvidos por mais tempo em violações da escrita ortográfica, porque exigem o aprendizado de uma regra. Há, no entanto, uma grande vantagem para o aprendiz, pois uma vez aprendida a regra que controla a representação ortográfica de uma palavra, ele a usará em qualquer nova palavra que requeira essa regra para sua escrita. Um exemplo pode ser a relação entre o som [g] e sua representação escrita: grafa-se a letra 'g' se, e somente se, ele for seguido das letras 'a', 'o', e 'u', respectivamente como em gato, gola, gula. Por outro lado, temos esse mesmo som através do dígrafo 'gu' sempre que esse som for seguido das letras 'e' e 'i', respectivamente, como em guerra e guia.

- *Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano do conteúdo* – nestes casos, algumas partes da escrita ortográfica de algumas palavras são dependentes do significado e, por causa disso, do plano do conteúdo elas não tem apoio da pauta sonora.
- *Há aspectos da ortografia do português que estão ligados ao plano gramatical* - ao escrever, precisamos separar as palavras por um espaço. Isso reflete em nossa fala, pois quando falamos, dividimos as sentenças. Na fala, dividimos as sentenças em unidades de acento e dividimos a escrita por unidades de sentido.

2.4 Classificação dos problemas de escrita

Para Moraes (2007), a ortografia surge relacionada a diferentes fatores de ordem social, como a universalização da escolaridade obrigatória e a difusão do livro didático. A partir de então, aparece a noção de escrita unificada e o erro ortográfico

passa a ser uma “infração” para a escola, um pecado que precisa ser punido. Nossa sociedade brasileira desconhece a história da ortografia e a aceita como compulsória, por isso não é admitido seu não cumprimento sob o risco de sermos discriminados. É um assunto polêmico e interessante porque há autores que questionam a arbitrariedade da língua escrita, comparando sua normatização à castração de direitos garantidos ao cidadão como, por exemplo, a escolha da religião. Os alunos sofrem com as transgressões que cometem na ortografia, sendo tachados muitas vezes de incompetentes por não escreverem de acordo com as normas gráficas.

Por outro lado, a quantidade e a densidade dos problemas ortográficos contidos nos textos produzidos pelos alunos também é um dos problemas que afligem os professores de Língua Portuguesa. Sobre isso, Toneli (1998) diz que o desconhecimento da natureza de tais problemas leva a procedimentos que são inadequados: ou os professores não fazem nenhuma intervenção ou dão o mesmo tratamento para todas as dificuldades encontradas, tratando os desvios como iguais sendo que são de natureza diversificada.

Vários são os fatores que podem afetar a grafia das palavras na língua portuguesa e, assim, colaborar para que os aprendizes cometam variações de escrita ao produzirem seus textos, como salienta Toneli (1998). Em alguns casos, o aprendiz necessita deduzir e apreender as regras que a própria língua estabelece; em outros, as palavras têm uma grafia dicionarizada, mas poderiam perfeitamente ter outra diferente, já que a escolha entre um grafema e outro é arbitrária. A interferência da oralidade na escrita, o desconhecimento das regras da língua e a não memorização da escrita ortográfica de determinadas palavras podem constituir fatores que afetam a grafia das mesmas.

Assim, é necessário que o professor, que pretende ajudar seus alunos a resolverem seus problemas ortográficos, seja capaz primeiramente de fazer um diagnóstico de

todas as variações encontradas nos textos produzidos pelos alunos, para que saiba quais os problemas que são comuns à turma e os específicos de cada aluno. Após o diagnóstico, a partir de uma classificação das variações identificadas, ele deverá ser capaz de verificar em qual categoria elas serão enquadradas, para então propor atividades pedagógicas adequadas de forma a solucionar os problemas diagnosticados.

De acordo com Toneli (1998), as variações de escrita produzidas pelos aprendizes são muitas e possuem natureza diferente. Dessa forma, cada um dos desvios ortográficos tem sua causa, sendo possível agrupá-los a partir de cinco categorias, de forma a facilitar o trabalho do professor na classificação dos problemas detectados nos textos dos alunos e permitindo, ao mesmo tempo, não juntar na mesma categoria problemas diferentes.

Tais categorias vão nortear o presente Plano de Ação, no que concerne ao diagnóstico da escrita dos alunos e ao planejamento de ações e seleção de atividades para sua execução.

São elas:

- **Categoria 1:** variações de escrita provenientes da utilização de outros tipos de escrita, não alfabéticos.

Ex: *oa (olha), *paa (para)

- **Categoria 2:** variações de escrita ligadas à percepção visual e auditiva da linguagem.

2a - visual: Ex: *dala (bala), *mada (nada)

2b- auditiva: EX:*vo i(foi), calo (galo), *bano (pano), *daco (taco), *jeio (cheio)

- **Categoria 3:** variações provenientes da interferência da oralidade na grafia das palavras.

Ex: *cantá (cantar), *image (imagem),*peixe (peixe),*cantano (cantando), *derrepente (de repente),*matu (mato), etc.

- **Categoria 4:** variação por desconsideração das regras contextuais e morfológicas.

Ex:*qomida (comida), *gera (guerra), *çena (cena), *rrato (rato), *ssapo (sapo), *tombo (tombo), *paulo (Paulo), *lampada (lâmpada), * pasarinho (passarinho), *espelh-o(espe-lho),etc.

- **Categoria 5:** variação por violação da forma dicionarizada das palavras.

Ex: *cesta-feria (Sexta-feira), *ancioso (ansioso), *jeito (jeito), *seuva (selva), *chícara (xícara), *miça (missa), *meza (mesa), *omem (homem),etc.

2.2.5 A importância do ensino das normas ortográficas

(...) Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se se espera que um indivíduo descubra sozinhas as leis do trânsito – outro tipo de convenção social -, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinha a escrita correta das palavras (MORAIS, 2010, p.31).

Considerando as palavras de Moraes, criar situações de ensino de língua materna deve ser possibilitar reflexão sobre o uso da língua. Nesse sentido a escola precisa ser vista como o lugar privilegiado, onde o aluno precisa aprender a falar e a pensar sobre a sua língua. O professor não deve somente se preocupar em discutir diferenças e similaridades morfológicas e semânticas, mas ir, além disso.

[...]“ que 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 enuncia-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 e ROAZZI,2007, p.74).

De acordo com estes autores, para a compreensão do sistema ortográfico, é necessário que se tenha apropriado o princípio fonográfico. A criança apresenta uma principal dificuldade: separar o que pode ser generalizado do que é particular. O que vai levar a uma escrita ortográfica correta é a coordenação progressiva entre estas duas centrações. E é nesse momento que a escola desempenha um papel de grande importância para esse aprendizado. Entretanto ela vem contribuindo muito pouco para que os sujeitos busquem e exerçam a reflexão sobre a língua e aprendam sobre as grafias convencionais.

Tal crítica é corroborada pela fala de outros estudiosos da área, como MORAIS (2010) que diz que uma atitude de negligência e preconceito com relação ao ensino da ortografia se instalou nos últimos anos em alguns círculos educacionais mais progressistas em nosso país.

“Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos.” (MORAIS, 2010, p.31)

Portanto, atualmente, tem sido amplamente sugerida uma proposta do ensino da gramática a partir de textos, predominando uma gramática abstrata desvinculada da língua escrita e falada, fragmentada, centrada na memorização de regras, exercícios repetitivos de palavras ou frases isoladas, o que tem gerado nas crianças um aprendizado cumulativo das regras em detrimento do uso gerativo das mesmas.

O que se percebe é que a escola apresenta-se como um espaço que direciona o processo de ensino e aprendizagem, um processo composto por diversas habilidades a serem desenvolvidas. Mediante a convivência diária com alunos que

cursam o primeiro segmento do Ensino Fundamental, verifica-se que há determinadas dificuldades na aprendizagem da ortografia.

Torna-se fundamental compreender a importância de se trabalhar com o aluno as diferentes formas de lidar com a ortografia e começar a possibilitar ao mesmo que faça uso do que pode ser constatado, compreendido e incorporado dentro do sistema gráfico como regra, para diminuir a sobrecarga de memória.

O entendimento das regras ortográficas, das regularidades e irregularidades e que a escrita não é a representação fiel da fala é o percurso que levará o aluno para além de um competente construtor de textos. Possibilitará a ser um escritor que dê conta das normas para sua língua escrita. É tarefa de a escola ensinar, convidar à reflexão e conscientizar seus educandos sobre tais convenções.

[...] Escrever segundo a norma é, assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. Penso que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita (MORAIS, 2010, p.32).

Para o estudo proposto neste Plano de Ação foi feito um recorte e citadas nesse estudo, a título de orientação para a aplicação do Plano de Ação, as seguintes capacidades como capacidades a serem Introduzidas, Trabalhadas e Consolidadas durante o 1º ciclo do Ensino Fundamental, na Coleção Instrumentos da Alfabetização; Capacidades da Alfabetização, volume 02 CEALE, no eixo **Apropriação da língua escrita**, no que diz respeito às regularidades ortográficas e grafemas dependentes do contexto:

-Dominar regularidades ortográficas – após a compreensão da natureza alfabética, ou seja, depois do aluno compreender que as unidades menores

da fala são representadas por letras, o processo de alfabetização precisa ser conduzido sistematicamente pela abordagem das relações fonema- grafema, o que o levará ao domínio da ortografia do português. Como já vimos, essas relações em sua maioria não são biunívocas (um só grafema para representar um só fonema) e envolvem, além disso, diferentes dificuldades. A sugestão é que o ensino seja progressivo e que se inicie pelos casos em que os valores atribuídos aos grafemas independem do contexto para os casos nos quais os valores dos grafemas dependem do contexto.

- **Regularidades ortográficas dependentes da posição:** L, H e os dígrafos CH, LH, NH, o R e o S – o L terá valores diferentes de acordo com sua posição inicial na sílaba (lata, relógio, baile) ou posição final na sílaba (alface, papel). Quando a relação “som” - “letra”, com correspondência unívoca, acontece como em -la-, -le-, -li-, -lo-, -lu-, o aluno não tem dificuldade, mas é difícil ler e escrever sílabas em que o grafema L aparece no final. Em muitas regiões, este fonema é pronunciado como a semivogal /u/; a letra H não tem valor sonoro; quanto aos dígrafos, é necessário que o aprendiz compreenda que, neste caso, o grafema é um conjunto de duas letras; e sobre as letras S e R, cada uma têm dois valores sonoros diferentes, conforme aparecem no início da palavra ou entre vogais. Estas são também regularidades ortográficas condicionadas à posição.

- **Regularidades ortográficas dependentes do contexto:** C e o G têm valores sonoros diferentes conforme estejam antes de A, O, U, ou antes, de E e I. No caso do C antes de A, O, U corresponderá regularmente a /k/; antes de E e I, corresponderá regularmente a |s|. Assim como G antes de A, O, U corresponde regularmente a |g|, e diante de E e I, corresponde a /j/. Portanto, é importante que o professor estabeleça um trabalho sistemático de exploração ortográfica, de forma que possibilite aos alunos refletirem e entenderem essas correspondências, pois elas obedecem a padrões que são aprendidos. Para tal, é bom que exemplos possam ser contrapostos.

MORAIS (2007) afirma que é preciso que a escola ajude o aluno a alcançar um conhecimento explícito das regras e irregularidades de nossa ortografia. O trabalho de reflexão e reelaboração de conhecimentos pelo aprendiz são de grande importância para o domínio da norma padrão. Reforça ainda que regra ortográfica não é cantilena para se decorar, mas para se refletir e descobrir. A aprendizagem da ortografia não pode ser vista apenas como uma questão de memória - decorar para acertar as palavras - mas o aprendiz deve perceber quais são os conhecimentos que podem ser incorporados pela compreensão e os que deverão ser memorizados.

Deve-se levar em conta o princípio gerativo e não apenas o acumulativo. Isto quer dizer ser capaz de gerar a escrita de uma palavra a partir da consideração das normas e não apenas da reprodução de palavras corretas que foram memorizadas.

O grande número de indivíduos que após muitos anos de escolarização comete erros de grafia explicita o quanto é difícil lidar com estes padrões de regras contextuais. Isso demonstra os dois lados de uma questão: o do aluno que não se apropria devidamente de regras, mesmo as mais previsíveis e o da escola que há bastante tempo não tem conseguido reverter este quadro. A criança tem muito a aprender sobre a relativização do nosso sistema de escrita e, para isto, é preciso que continue a levantar suas hipóteses sobre a escrita alfabética e a escrita ortográfica e que este processo seja muito explorado na escola de forma que ela possa entender melhor esse momento de domínio da língua escrita. Para avançar efetivamente no domínio dessas regras, não há melhor forma que a interação com os colegas, a leitura e a escrita, a exploração e reflexão sobre as diferentes hipóteses sobre a língua escrita.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo geral

- Traçar um percurso sistematizado de ações pautadas na concepção de análise e reflexão da língua escrita para o aprendizado da ortografia, tendo como público uma turma de 3º ano do 1º ciclo. Tal ação será realizada segundo as capacidades que os aprendizes precisam desenvolver, de acordo com as proposições curriculares que orientam os ciclos de desenvolvimento da Rede Municipal de Belo Horizonte, de forma que, os alunos possam se apropriar e consolidar as capacidades necessárias para o domínio da escrita ortográfica.

2.3.2 Objetivos específicos

- Proporcionar aos alunos situações significativas de ensino que privilegiem a análise e reflexão sobre a natureza da língua escrita, considerando o processo de letramento que a sociedade atual exige;
- Criar condições propícias para reflexão da língua escrita padrão a partir da língua oral de cada aprendiz, valorizando a fala dentro da concepção sociolinguística;
- Trabalhar e consolidar as relações fonemas e grafemas;
- Privilegiar práticas pedagógicas e estratégias favoráveis à dedução e à elaboração de regras pelos próprios alunos, que levem a aprendizagem dos princípios ortográficos da língua escrita;

- Trabalhar e consolidar as relações intermediadas por regras e convenções da língua escrita de maneira clara e sistemática;
- Favorecer, a partir de práticas específicas, a consolidação da escrita ortográfica da língua portuguesa nos ciclos de escolaridade posteriores.

2.4. Metodologia

Dada a complexidade imposta ao aluno para a apropriação da escrita ortográfica é que foi pensada uma metodologia de trabalho que privilegiasse a reflexão do objeto de estudo da ortografia – a palavra escrita - e que valorizasse a formulação de hipóteses a cerca desse objeto. Para isso, torna-se necessário conhecer o que os “erros” das crianças podem estar representando no percurso da aprendizagem. Eles devem ser considerados como uma elaboração constante sobre o sistema de escrita, pois a criança pensa sobre a língua. Foi observado em diversos estudos realizados que, quando as estratégias utilizadas na escrita pelas crianças são analisadas cuidadosamente, percebe-se que elas buscam um princípio de regularidade no sistema de escrita.

Em relação a isso, Morais postula:

Embora a ortografia seja uma convenção social – e portanto um domínio de conhecimento de tipo “normativo” -, penso que 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, *bunito) 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, 2007,p. 79).

O fato de reconhecermos que a criança pensa e entra em conflitos ao escrever, é um ser ativo que reflete a cerca dos princípios ortográficos ainda que intuitivamente, nos convida a uma reflexão muito séria sobre os erros cometidos pelos aprendizes. Deixam de ser uma demonstração do não saber para nos dar indicações, pistas sobre o processo de aprendizagem da língua escrita.

Nessas circunstâncias, o erro revela um processo criativo de um sistema subjacente de regras próprias, em desenvolvimento. Estando atento a estas pistas e compreendendo a natureza das dificuldades das crianças, estaremos prontos para fazermos as necessárias intervenções didáticas. Ao pensar sobre a ortografia e adotar estratégias gerativas, a criança resolve o problema da opção ortográfica não só para aquela palavra, mas também para um conjunto de palavras similares.

Em relação à definição de metas para o ensino de ortografia, Morais (2010, p.77) faz um alerta dizendo que “[...] num momento inicial, o professor precisa diagnosticar cuidadosamente quais são as principais dificuldades de *seus* alunos, para então poder definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica com que trabalha.”

Diante disso, para a realização do trabalho aqui empreendido, foi realizada uma avaliação que permitiu diagnosticar as dificuldades dos alunos em relação à construção da escrita conforme a ortografia oficial. Portanto, a atenção e a compreensão da natureza das dificuldades de escrita das crianças é que proporcionaram a elaboração das necessárias intervenções didáticas e o desenvolvimento de um trabalho adequado e sistemático para ortografia. Isso possibilitou observar como se dá a apropriação do princípio ortográfico pelos alunos, mediante situações de aprendizagem que não priorizem “certo” ou “errado”, mas a análise e reflexão sobre a língua, em situações de uso e como forma de dar qualidade a esse uso.

A seleção e elaboração de atividades e encaminhamentos das situações didáticas para focalizar as questões regulares apresentou uma preocupação de que as mesmas favorecessem uma atenção especial ao encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem as quais MORAIS (2010) recomenda que:

- O aluno precisa conviver com modelos que apresentem a norma ortográfica.
- A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita.
- A escrita espontânea dos alunos não deve ser controlada.
- A nomenclatura gramatical não deve ser um requisito para aprendizagem de regras.
- O professor precisa promover sempre a discussão coletiva sobre os conhecimentos que os alunos expressam.
- As descobertas dos alunos devem ser registradas – regras, listas de palavras, etc.
- As atividades a serem desenvolvidas no trabalho com a ortografia podem ser coletivas, em pequenos grupos ou em duplas.
- O professor deve levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos ao definir metas.

Após a correção e a categorização dos problemas de escrita ortográfica demonstrados¹, ²foi feito um recorte de um aspecto da apropriação da língua escrita para o trabalho deste plano: Regularidades Contextuais, que englobam as variações de escrita da **Categoria 4** - variação por desconsideração das regras contextuais e morfológicas.

² 1-Anexo 1 – Quadro de categorização dos erros

Portanto, para realizar o plano é que foi planejado um conjunto de atividades voltadas para a aquisição da capacidade da escrita de palavras dependentes de regras. As atividades foram selecionadas e elaboradas para serem desenvolvidas com todos os alunos da turma. Essas atividades foram usadas para análise do Plano, independente de o aluno possuir ou não dificuldade naquele campo ortográfico, uma vez que um dos objetivos seria o de consolidar as capacidades da apropriação da escrita ortográfica no 3º ano do ensino fundamental.

Tais atividades visaram conduzir à reflexão sobre a escrita e à dedução, construção e sistematização de regras pelos alunos, para os casos de regularidades da língua escrita. Assim, as atividades foram selecionadas, tendo como base as orientações dos autores anteriormente citados, sendo retiradas de livros didáticos, coleções de ortografia ou elaboradas pela professora regente com o uso de materiais impressos.

Os casos de regularidades contextuais abaixo descritos são considerados os principais casos em nossa ortografia e foi objeto de estudo neste Plano de Ação:

- O uso do R ou RR como “rato”, “porta”, “honra”, “barata” e “guerra”;
- O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- O uso do C ou QU, notando som /K/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- O uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- O uso do Z em palavras que começam com “com som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc
- O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;

- O uso de O ou U no final de palavras que terminam “com som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”);
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).

Fonte: Morais (2010), p.39

2.4.1 Cronograma descritivo das atividades realizadas:

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Fevereiro 1ª etapa 15/02 Anexo 8	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico inicial através da escrita de uma carta às personagens da história do livro “Bonequinho Doce”, de Alaíde Lisboa de Oliveira, com a proposta de contar a elas que a turma do 3º ano da EJMMG também iria modelar um bonequinho doce. O livro fazia parte de um projeto que estava sendo desenvolvido na turma em parceria com a biblioteca da escola. A atividade teve o propósito de categorizar os erros ortográficos dos alunos.
16/02	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do cantinho de ortografia e o hospital das palavras como estratégia para o início das reflexões sobre a língua escrita. • Afixação no hospital das palavras, dos grupos de palavras diagnosticadas com problemas de escrita.
2ª etapa Estudo e sistematização das regularidades	<ul style="list-style-type: none"> • Após a correção e categorização dos problemas de escrita ortográfica demonstrados, foi planejado um conjunto de atividades voltadas para o estudo e sistematização das regularidades ortográficas a partir da seleção de uma regularidade de cada vez, tomando, como base para a reflexão, as palavras do hospital das palavras.

<p>27/02</p>	<p>Análise e reflexão do uso do “S”</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexão coletiva a partir das palavras *paso (passou) e *profesora (professora), afixadas no hospital. O objetivo era de provocar nos alunos questionamentos sobre a escrita ortográfica dessas palavras e de outras que eles foram falando e a professora foi escrevendo no quadro. O momento foi aproveitado para o confronto das hipóteses que eles mesmos levantavam. Partindo então para a construção coletiva de regras, eles foram incentivados a dizerem como e quando podemos fazer uso do “S”, além de refletir e constatar em que situações o S é pronunciado com o som de Z e quando é pronunciado com seu próprio som. Foi aplicada e recolhida uma atividade xerocada com palavras com “S” inicial, “SS”, “S” com som de Z. As regras foram anotadas para serem digitadas e afixadas no quadro de regras do Cantinho de Ortografia. Este foi o primeiro contato formal da turma com a construção de regras, que até então eram somente verbalizadas pela professora. Esta, ao mudar sua concepção de trabalho, evitou fazer uso oral das regras tradicionais já instituídas. <p>Regras estabelecidas pela turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> O “S”, quando está entre duas vogais, fica com o som de “Z”. Não se pode começar palavras com “SS” e nem com “Ç”. O “S”, no princípio da palavra, tem o som de “S” mesmo.
<p>01/03</p> <p>Anexo 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> As regras do uso do S foram lidas pela turma e afixadas no quadro de regras. Alguns alunos reconheceram suas falas nos registros e se sentiram valorizados. Quadro de classificação de palavras: <p>Atividade realizada em duplas. Serviram de orientação aos alunos as palavras escritas pela professora no quadro. Elas continham o “S” em diversas situações. A partir disso, os alunos procuraram em revistas palavras com o mesmo uso do S e colaram em um quadro para a classificação das palavras do exercício da aula anterior (27/02). O objetivo dessa atividade foi o de possibilitar aos alunos montar um quadro utilizando as regras aprendidas.</p>

<p>05/03</p>	<p>Análise e reflexão do “N” nasal e “M” ou “N” quando antecede outra consoante.</p> <p>Reflexão coletiva com construção de regras a partir das palavras *conprar (comprar), *tabém, *tanbém, *tabéim, *tanbéi (também). As crianças não tiveram dificuldades para falar sobre esta regra, pois já tinham algum conhecimento e a regra tradicional já estava bem formulada para eles no estudo com o livro didático no ano anterior.</p> <p>Regra estabelecida pela turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de “P” e “B” só usamos “M”
<p>06/03</p> <p>Anexo 3</p>	<p>Análise e reflexão do uso do “R” brando, “RR”, “R” inicial e final e entre consoante e vogal como em honra.</p> <p>Atividade desenvolvida em duplas, com o objetivo de construção de regras e suas aplicações. Os alunos deveriam concluir que uma mesma letra, ao ocupar posições diferentes na palavra, tem sons diferentes. A professora escreveu várias palavras no quadro de giz mediante a leitura e os questionamentos sobre como ficava o som do “R” em cada palavra. Os alunos foram inferindo sobre como se muda uma palavra mudando apenas uma letra e que a sonoridade da letra em questão dependia da sua posição na palavra. Em seguida, para formalizar as regras, eles foram falando as várias situações do uso do “R”. A professora os auxiliou na organização das regras. Foi pedido aos alunos que classificassem as palavras em um quadro de acordo com a posição do “R” na palavra. Eles já tinham conhecimento das denominações “R” brando e “R” forte.</p> <p>Regras estabelecidas pela turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nós não podemos começar palavras com “RR” • Quando o “R” fica no princípio da palavra ele fica forte. • O “R”, quando está no meio de duas vogais, fica brando. • Quando o “R” está na palavra entre duas vogais e precisa ser forte, tem que colocar dois “erres” (“RR”) • Quando o “R” está entre uma consoante e uma vogal, ele fica com som forte.
<p>09/03</p> <p>Anexo 4</p>	<p>Leitura e afixação das regras do uso do R no quadro de regras.</p> <p>Ditado de palavras inventadas.</p>

	<p>O objetivo da atividade foi comprovar se os alunos se apropriaram do princípio gerativo para a escrita de palavras que não conheciam, usando as regras construídas para a sua escrita, já que não poderiam se valer da memória ou da visualização da palavra para a escrita. As palavras ditadas foram: garruta – jutarba – matrica – vabira – rodema – panruta – corajar – bombico – cantelo – siprena – molingo – cassate – drassão – caridema</p> <p>Obs.: A palavra siprena não foi bem pensada, pois sua escrita poderia ser com S ou C. Portanto, foi aceito as duas grafias. Alguns alunos fizeram este questionamento.</p>
<p>13/03 a 19/03</p>	<p>Análise reflexão da letra “G” seguida de A, O e U, como em gato - argola – Gustavo; e “GUE” “GUI”, como em guerra – Guilherme</p> <p>A partir da palavra *guente (gente) do hospital das palavras, os alunos foram conduzidos à refletir sobre o som de G quando seguido das vogais, com o objetivo de os levarem à conclusão de que o G seguido de “E - I” tem som de J e que para ter o som de G, precisa da utilização da letra U na sílaba. Várias palavras faladas por eles foram escritas no quadro de giz e exploradas.</p> <p>Análise e reflexão da letra “C” seguida de A, O e U com notação de /K/, como em casa - barco – cueca, e “QUE” “QUI”, como em queijo – esquilo.</p> <p>Foi proposital o estudo das duas regularidades no mesmo dia em consequência de que os alunos já estavam mais familiarizados com o uso dessas sílabas e da semelhança da tratativa. Portanto, necessitavam apenas de uma retomada de forma mais sistematizada. A mesma metodologia foi usada para as duas regularidades. Ao serem indagados pela professora como poderiam fazer para obter o som de /K/ para terem QUE e QUI, um aluno respondeu que era só colocar o U entre as letras CE e CI = CUE e CUI. A professora atribuiu valor a este raciocínio, pois ele corrobora com o fato de que o aprendiz neste momento usou o princípio gerativo e de regularização, pois ele aplicou o mesmo caminho usado para a letra G. Após a análise dessas sílabas, a professora os lembrou que a escrita é resultado de normas convencionais, que foram determinadas por estudiosos da língua, e que nem sempre correspondem à fala. Foi válido ressaltar que, após a escrita alfabética, é necessário conhecer e primar pela escrita ortográfica.</p>

	<p>Regras estabelecidas pela turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O “G”, quando está seguido de I e E, fica com som de J. GE, GI • O “G”, para ficar com som de “G”, tem que colocar o U antes do E e I. Guerra - Guilherme • O “C”, quando está seguido de A, O e U, fica com som de K. Casa – cola - cueca • O “C”, quando está seguido de E e I, fica com som de S. Cebola - circo • O “Q”, quando está seguido de U e E e de U e I, fica com som de /K/. Quilo – querida <p>As regras para o uso do G e do C, depois de digitadas, foram lidas e afixadas no quadro de regras. Os alunos, a esta altura do trabalho, já estavam bastante envolvidos com a elaboração das regras e esperavam ansiosamente para verbalizá-las. Eles se atropelavam para falar e a professora tinha que interferir constantemente para não perder as falas e organizar a escrita formal das regras. Isto era feito articulando o raciocínio de um aluno ao de outro, de modo que, ao final, representassem o que se desejava expressar. Os alunos estavam orgulhosos de criarem regras, que depois eram impressas para colar no mural da sala. Já se achavam autossuficientes para isso, o que foi muito positivo.</p>
<p>20/03 Anexo 5</p>	<p>Atividade de escrita da receita culinária da massa usada para modelar o bonequinho doce, com o objetivo de oportunizar a escrita contextualizada e a avaliação processual.</p> <p>- Ao analisar as atividades dos alunos, pôde-se perceber que eles estavam se aproximando da forma padrão da escrita quando usaram o plural, alguns verbos na 2ª pessoa, a estrutura textual do gênero, embora ainda troquem letras e a escrita sofra grande influência da oralidade .</p>
<p>21/03</p>	<p>Quebra – cabeça com palavras escritas com “C” e “Q”</p> <p>Os alunos receberam uma cópia do quebra-cabeça para recortar, montar e colar no caderno, com várias palavras que são escritas com “C” seguido de A,</p>

	O e U, e “Q” seguido de E e I. Esta atividade foi realizada com objetivo de ampliar o vocabulário dos alunos em relação a palavras escritas com “que” e “qui”.
23/03	Análise e reflexão do uso do “J”, formando sílabas com A,O e U em palavras como “jabuti”, “João”, “caju” Esperava-se que, com essa reflexão, os alunos superassem as trocas que eventualmente fazem de J por G.
26/03 Anexo 6	Atividade de escrita de bilhete de agradecimento à professora da biblioteca que participou do desenvolvimento do projeto Bonequinho Doce. O objetivo era o de oportunizar a escrita contextualizada e avaliação processual da escrita ortográfica. - Ao analisar as atividades dos alunos, percebe-se um bom avanço da escrita alfabética para a escrita ortográfica. Eles escreveram com facilidade de expressão e uma grande maioria, aproximadamente 80%, de palavras sem desvios ortográficos.
30/03	Atividade para formação de palavras a partir de uma cartela de sílabas específicas oferecidas aos alunos. Deveriam ser formadas palavras com “GA”, “GO”, “GU”, “GUE”, “GUI”, com a finalidade de oportunizar aos alunos a verbalização de suas hipóteses e entabular discussões acerca das palavras que formaram.
02/04	Análise e reflexão do uso do “E” ou “I” no final de palavras que terminam com “som de i” como em “perde” e “perdi” Os alunos foram conduzidos à reflexão, novamente, sobre a fala e a escrita e o fato de a escrita nem sempre ser a representante fiel da fala, mas de haver normas, isto é, convenção para as palavras serem escritas. A partir de explicações da professora, eles construíram a regra para essa regularidade e concluíram que ela se baseia na pronúncia da última sílaba de forma fraca (átona) ou forte (tônica) Regra estabelecida pela turma: <ul style="list-style-type: none"> • Quando a palavra termina com som de i, se o som for fraco, ela é escrita com “E”. Se o som for forte, ela é escrita com “I” mesmo.

<p>09/04</p>	<p>Atividade de escrita de palavras em duplas</p> <p>As duplas deveriam escrever palavras que se lembrassem com CA, CO, CU, QUE e QUI, isto é, recorrendo à memória, em folha separada para entregar. O objetivo desta atividade foi o de pensar nas palavras e articulá-las à regra definida, ressaltando que essa regra ainda não estava no mural. Leitura e afixação da regra já elaborada no cantinho da ortografia.</p>
<p>11/04</p>	<p>Escrita de palavras malucas</p> <p>Foi proposto aos alunos que escrevessem uma lista de palavras inventadas por eles, mas deveriam fazer uso das regras já formuladas anteriormente ao escrevê-las.</p>
<p>18/04</p>	<p>Análise e reflexão do uso de O ou U no final de palavras que terminam “com som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”)</p> <p>Partindo do exemplo do que já havia sido estudado anteriormente, os alunos foram incentivados a refletirem sobre o som final de U em algumas palavras, mas que na verdade são grafadas com O ou U. Várias palavras sugeridas por eles e pela professora foram pronunciadas. Mediante questionamentos sobre a grafia correta dessas palavras, registrava-se a palavra no quadro. Ao final da atividade, os alunos estabeleceram a regra que, por sinal, não ofereceu grandes dificuldades, por seguir o mesmo princípio de outra regra já construída.</p> <p>Regra estabelecida pela turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a palavra termina com som de u, se o som for fraco, ela é escrita com “O”. E se o som for forte, ela é escrita com “U” mesmo.
<p>24/04 Anexo 7</p>	<p>Atividade desenvolvida em duplas. Inicialmente foi pedido às crianças que falassem várias palavras terminadas com som de i e a professora foi escrevendo-as no quadro. Após isso, foi pedido o registro da regra para essas palavras. Ressalta-se que tal regra ainda não havia sido afixada no mural, portanto, cada dupla deveria escrevê-la como a havia entendido. Depois, iriam classificar as palavras de acordo com a terminação em E ou I. O objetivo aqui era o de proporcionar a oportunidade aos alunos de pensarem e fazerem eles próprios o registro da regra que formularam.</p>

<p>25/04</p>	<p>Análise e reflexão do uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).</p> <p>Várias vezes este caso já havia sido pontuado com os alunos, pois normalmente eles apresentam dificuldade para grafar as palavras com nasalizações e as letras correspondentes a elas. Geralmente, os aprendizes omitem essas letras, o que compromete a escrita dos mesmos. Foi esclarecido que é preciso sentir o som passando pelo nariz e este som é representado pelas letras M, N, NH ou ~.</p> <p>Regra estabelecida pela turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para escrever palavras com som nasal, usamos: M – N – NH - ~ como em Lucinha – mamão – gente – também
<p>3ª etapa</p> <p>27/04</p> <p>Anexo 8</p>	<p>Avaliação diagnóstica final com objetivo de fazer um paralelo entre a produção escrita inicial e final do Plano de Ação, quando as regularidades contextuais já haviam sido trabalhadas.</p> <p>Essa atividade consistiu em ditar para os alunos um final diferente para a história do bonequinho doce. Esse final foi produzido por eles mesmos no início do projeto e anotado pela professora para posterior utilização. O objetivo desse trabalho foi produzir uma escrita ortográfica. Isso foi colocado para os alunos de forma clara e a proposta era de se pensar na grafia das palavras com cuidado. Durante o ditado, os alunos eram indagados das possíveis dificuldades nas palavras naquela oração. A todo momento, eles deveriam pensar para escrever de acordo com a convenção da língua portuguesa.</p>

Obs.: Outras atividades foram aplicadas no dia a dia da sala de aula ou como atividade de casa.

3. ANÁLISE DE DADOS

Ao final do período de aplicação de um Plano de Ação, ao se falar em análise de dados, pode-se, num primeiro momento, tender a contabilizar resultados. Entretanto, não será esta a finalidade desta reflexão. Não se registrará aqui resultados alcançados como um “produto final”, pois nenhum aprendizado se esgota em um período determinado como foi, e nem era esse o objetivo delineado para o plano. O que se pretende aqui é estabelecer um diálogo sobre o processo desenvolvido com as crianças, de um conteúdo específico e de forma sistematizada, levando em consideração os avanços e as apropriações que estas fizeram em decorrência de uma prática que considera o aluno como sujeito de sua aprendizagem e capaz de refletir sobre o mundo da escrita que o cerca.

Para esta análise, a escrita de todos os alunos foi levada em consideração, uma vez que a turma, respeitando-se a heterogeneidade natural, tem um nível de desenvolvimento próximo.

No início do Plano de Ação, percebeu-se que os alunos escreviam sem muita preocupação com a ortografia. Agiam assim porque, até então, a prática pedagógica os incentivava a escrever, a colocar no papel suas ideias. A escrita das palavras era, então, calcada no som da fala. Até o momento não fora desenvolvido um trabalho que lhes dessem condições de refletir sobre a escrita ortográfica de forma mais aprofundada e sistematizada.

O envolvimento foi um elemento essencial para que o trabalho proposto pelo Plano de Ação fosse desenvolvido. As crianças aprovaram desde o início, também porque estava intencionalmente atrelado a um projeto que tratava de um assunto prazeroso dentro do universo deles: o Projeto Bonequinho Doce.

Dessa forma, as crianças foram convidadas a entrar no mundo da escrita ortográfica. A todo o momento, foram discutidas as questões que estão envolvidas na ortografia, sendo explicitada para elas a necessidade de se obedecer ao código padrão para a língua escrita, não desvalorizando a forma de expressão oral de cada um, mas sim colocando cada linguagem em seu respectivo campo de uso. Ao desvendar os olhos do aluno, abrindo-os para um mundo de aprendizagens - que podem ser estrategicamente atraentes e divertidas - faz-se com que esse aluno descubra, em si mesmo, a capacidade de raciocínio, a competência para criar e expressar suas elaborações mentais e abrir múltiplas possibilidades para que seja sujeito de sua própria aprendizagem.

Ao se pensar sobre a escrita, é fundamental levar em consideração que seus usuários têm, como referencial para representar os sons produzidos durante a fala, tanto a própria fala, quanto as regras que definem o emprego de letras de acordo com as situações de uso. Sendo assim, esses usuários se defrontam com um sistema de escrita que fixa a grafia de mesma letra para diferentes sons ou vice-versa, precisando então fazer uma opção.

Considerando esse caráter duplo do sistema de escrita, que oferece possibilidades de letras diferentes para representação de mesmo som, mas que, ao mesmo tempo e arbitrariamente, determina uma grafia como a padrão e o desconhecimento das regras para as regularidades contextuais que lhes permitirão gerar princípios para a escrita de palavras na mesma condição de uso, justificam-se os desvios cometidos pelos aprendizes envolvidos nessa ação nos registros iniciais.

Os alunos comprovaram, conforme o estudo feito, que, primeiramente, baseiam-se nos sons da fala para representar sua escrita, isto é, levantam hipóteses acerca da escrita, o que comprova que pensam sobre a mesma. Durante o processo, eles revelaram interesse na aprendizagem da escrita correta das palavras e, compreendendo o sentido das regularidades, deduziram as regras para as mesmas.

Ao formalizarem as regras para anotação e posterior digitação, os mesmos desenvolveram a habilidade de elaborar dizeres que serviriam de orientação para alguém e por isso pensavam na melhor forma de fazer isto, falando e reelaborando suas falas com um tom mais formal.

No entanto, pôde-se perceber durante o processo, que as crianças estão constantemente em um movimento de ida e volta enquanto não fixam as novas aprendizagens. Isto se constata pelos desvios ortográficos que aparecem ou não em palavras iguais em um mesmo texto ou em atividades diferentes, cuja regra já havia sido utilizada corretamente em atividade anterior.

A metodologia utilizada nesse Plano de Ação explicita muitas práticas, como elas foram estabelecidas com os alunos e suas reações. Não se pode negar que o processo de ensino utilizado em sala de aula e que conduziu os alunos à reflexão e dedução das regras para as regularidades contextuais fez uma grande diferença no que diz respeito à ortografia – a relação dos mesmos com esse objeto de estudo tornou-se realmente uma relação de estudo, de investigação.

Embora tenha sido feito um trabalho e apesar do envolvimento com a ação, os desvios ainda não deixaram de ser cometidos. Desvios ocorriam e ainda ocorrem, mas o grande diferencial está no olhar de cada um para a palavra escrita, pois os alunos ampliaram o olhar acerca da escrita, não mais escrevendo em conformidade com a fala. Aprenderam, conscientemente, que há um porquê para o uso de determinadas letras e o lugar em que se encontram nas palavras. Durante as escritas, ao ser questionado sobre o que havia escrito, ou lhe era pedido para ler uma palavra em que havia cometido um desvio, o aluno por si só, imediatamente, reconhecia o que havia feito fora do padrão e se prontificava a reescrever a palavra dentro do padrão ortográfico, demonstrando seu conhecimento e também a imaturidade e a falta de atenção inerente a esta faixa de desenvolvimento infantil.

Portanto, nesse nível que os alunos se encontram, é válido lembrar que, quando eles se desviam do padrão ortográfico de determinadas palavras, cabe ao professor agir com bom senso, ajudando-os a dominar progressivamente a escrita dessas palavras, por meio de trabalho sistemático, de acordo com a natureza da dificuldade ortográfica. No estudo feito, é bastante claro que os autores em questão tratam a aquisição da língua escrita como um conhecimento escolarizado para ser adquirido progressivamente, pois a dúvida será sempre companheira dos usuários da língua escrita, uma vez que ninguém será capaz de saber a grafia de todas as palavras de sua língua.

Contudo, o trabalho sistemático com a ortografia lhes fez avançar no desempenho enquanto usuários da língua escrita, adotando uma postura mais participativa e reflexiva em relação à escrita das palavras, que era um importante objetivo da ação. A maioria, com o decorrer do desenvolvimento das atividades, apresentou um progresso significativo no tocante às suas reflexões e deduções das regras para a escrita das regularidades contextuais. A ação de reflexão é que será responsável pela formação de um sujeito que não irá se portar passivamente frente aos desafios da língua escrita, mas será capaz de utilizar seus conhecimentos adquiridos como ponte para novas construções.

4. CONCLUSÃO

A questão que se apresentava como o problema para o qual a ação foi pensada, planejada e aplicada era: Que práticas pedagógicas favorecem a apropriação das regularidades contextuais e a transposição da escrita alfabética para a escrita ortográfica?

Confirmando a hipótese inicial de que o desconhecimento e a ausência de um trabalho pedagógico sistemático, no que diz respeito à construção e aquisição do sistema de escrita, é o grande comprometedor do bom desempenho dos alunos na escrita, é que essa pesquisa- ação conclui-se de forma satisfatória.

Acredita-se que a aplicação do plano de ação e sua análise, seja ela a partir das atividades diagnósticas inicial e final ou das demais atividades aplicadas durante a execução do plano e os seus desdobramentos em termos de discussões, permitiu vivenciar o processo pelo qual o aluno passa a entender como ele se posiciona diante da palavra escrita, esclarecendo que ele tem uma hipótese para eleger a grafia de uma palavra.

A principal questão, elencada como problema na justificativa e na fundamentação deste trabalho, é conhecer como a criança pensa a escrita da língua portuguesa e, simultaneamente, explicitar práticas pedagógicas que a conduza à aprendizagem da ortografia. Sendo assim, é pertinente dizer que não cabem eternas reclamações por parte dos professores do mau desempenho ortográfico dos alunos, mas sim buscar um trabalho que preveja intervenções específicas para cada caso de desvio ortográfico, bem como práticas que privilegiem reflexões individuais e coletivas em sala de aula. Ao não utilizar práticas que conduzam os aprendizes a uma escrita ortográfica, o professor contribui para manter as diferenças sociais, reproduzindo e

fortalecendo as desigualdades através do abismo que separa os bons e maus usuários da língua escrita.

O ensino sistemático de ortografia, [...], é apenas uma estratégia a mais para avançarmos na perspectiva de formar leitores e produtores de textos reais. Creio que quando ajudamos o aluno a internalizar a norma ortográfica como um objeto de conhecimento, como uma faceta da língua que ele pode desvelar a partir da reflexão, estamos contribuindo para democratizar o acesso ao mundo da escrita. Estamos ajudando o aluno não só a internalizar conhecimentos que lhe permitirão comunicar-se melhor (e deixar de ser alvo de discriminações), mas também ampliar os sentidos que ele pode estabelecer quando interage com a linguagem escrita – especificamente com as palavras (MORAIS, 2010, p. 134).

Portanto, todo aquele que se propõe a se comprometer com o ensino da ortografia, o deve fazer considerando-a como objeto de análise e reflexão, compreendendo como se fundamenta e organiza o ensino ortográfico para, assim, ajudar o aluno a compreender, deduzir e aprender a escrever com correção.

É necessário que o professor mude sua concepção de erro, para que faça dele um aliado na hora de ensinar, transformando-o em objeto de reflexão, semeando a dúvida e a curiosidade, estimulando a construção de aprendizados e a busca de soluções. É função de o professor tornar a sala de aula um ambiente propício à produção do conhecimento, promovendo situações de ensino e aprendizagem que efetivamente atinjam o aluno.

Enfim, acredita-se que o professor deve conhecer mais profundamente o objeto de conhecimento com o qual trabalha – no caso, as metodologias mais adequadas para que o aluno internalize e faça uso das normas ortográficas para o domínio da tecnologia da escrita. Dessa forma, ele irá formar um aluno autônomo enquanto usuário da língua escrita, que seja capaz de expressar, via escrita, suas reivindicações sociais, emoções, fantasias, sonhos e desejos.

5. REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Capacidades de alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Coleção Instrumentos da Alfabetização

GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antônio. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In MORAIS, Artur Gomes. **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 61-75.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “Sebra-ssono-pessado-asado”: o uso do “s” sob a ótica daquele que aprende. In MORAIS, Artur Gomes. **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 43-59.

MORAIS, Artur Gomes de. (org). **O aprendizado da Ortografia**. 3.ed, 3. reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

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

TONELI, Neiva Costa. **A construção do sistema ortográfico: uma análise das variações de escrita em pontos de instabilidade silábica**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 CATEGORIZAÇÃO DAS VARIAÇÕES DE ESCRITA DOS ALUNOS

ALUNOS	Categoria 1: Variações provenientes da utilização de outros tipos de escrita	Categoria 2: Variações provenientes de problemas ligados à percepção auditiva e visual 2 a – visual 2 b - auditiva	Categoria 3: Variações provenientes da interferência da oralidade na grafia	Categoria 4: Variações por desconsideração das regras contextuais	Categoria 5: Variações por violação da forma dicionarizada das palavras
A.		* crebrando (quebrando)			
A. J.		* costo (gosto)	* nois (nós) *fase (fazer)	* a brasso (abraço)	
B.			* faze (fazer) * ajuda (ajudar) * agente (a gente)	* tabém (também)	
D.		* fozes (vocês)			
E.				*dose (doce) * munto (muito)	* istória (história)
F.			* pra (para)		
G.		* igual (igual)	* fica (ficar) * agete (a gente) * dedose (de doce) * fase (fazer) * cororido (colorido)	* gete (gente) * dose (doce) * lido (lindo)	
I.			* tambeim (também) * miu (mil)	* professora (professora)	* Lusinha (Lucinha) * estorinha (historinha)
J.		* de (te) * mantei (mandei)	* bumeco (boneco) * inguau (igual) * au (ao)	* ceu (seu)	* comeso (conheço) * abrasos (abraços)
J. C.				* tanbei (também) * Lucina (Lucinha) * dose (doce)	* tial (tchau) * estória (história)
K.		* vazer (fazer) * te (se)	* au (ao)	* tevece (tivessem)	
L.		* una (uma) * visero (fizeram) * donequinho (bonequinho) * chanado * vanos (vamos) * chateu (chapéu) * drusa (blusa)		* pitar (pintar) * verneho (vermelho)	* azum (azul)
Ly.			* tecero (terceiro)		
M.			* istou (estou)		* fazer (fazer) * istória (história)
R.			* teja (tenha)	* também (também) * brica (brincar)	
Re.				* comprar (comprar) * beigos (beijos) * ingredietes (ingredientes) * abrasos (abraços)	* estorinha (historinha)
T.		* vazer (fazer)		* professora (professora) * tanbém (também) * abrasos (abraços)	
W.			* tabalho (trabalho) * bejus (beijos) * fala (falar) * vo (vou) * fase (fazer)	* esa (essa) * nuca (nunca) * paso (passou) * tea (tenha)	* ceu (seu) * el (eu) * cabesa (cabeça)
Y.			* fase (fazer) * miu (mil)	* tanbém (também) * guente (gente) * esa (essa)	* conheser

Obs.: Um aluno em processo de alfabetização não participou do diagnóstico porque estava no PIP.

Anexo 2

Filosofia	DISSO	SISTEMA
bra saraco rosa camisa tesoura sorvete Mora cara	orro torra arrum arrobio arrei perreca bussola pássaro parradeira Marra varrowa mirra	raco - suado ruco - rapato raia - rofá rapo - semana racola - rabão ruco - rapica Rabonete - rim rola - rueli rai - ropa - rol - rala -
	Haynae Isabelle	parabéns!

Anexo 3

reinicia	FUTURO	ferradura	APRENDENDO	Tazer	HONRA
rabiscar eta usada	Querido diferente piulito parafuso ferido ração	Bivico lauro moveu terra sorvete cigara barra	Comprou grande gritou depressa grosso pobre estreito	Murinho zagaréu orar rabiscar	

Anexo 4

DIADU DE PALAVRAS
ENVENTADAS

- 1- GARRUTA
- 2- JUTARBA
- 3- MATRICA
- 4- VABIRA
- 5- RACOLA
- 6- PODENA
- 7- PANRROTA
- 8- CORAJAR
- 9- BOMBICO
- 10- CANTELO
- 11- SANTOBO
- 12- SIPRENA
- 13- MOLINGO
- 14- CASSATE
- 15- DRAÇÃO
- 16- CARIDEMA

Traballo

Anexo 5

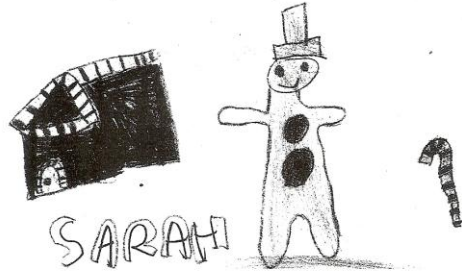
20/03/12 (Bacata do Banzinho doce)

Ingredientes

- 4 pacotes de leite impo.
- 1 quilo e meio de açúcar refinado.
- 3 vidros de leite de coco.

Modo de fazer:

Levar uma varilha.
 Depois pegar os 4 pacotes de leite impo.
 E 1 quilo e meio de açúcar refinado.
 3 vidros de leite de coco
 Macher bem.
 E antes de fazer tem que por toalha por
 não cair rabelo.



Anexo 6

Maria

Muito obrigado por fazer o
 banequinha doce foi muito
 legal foi divertido e estava
 muito bom e delicioso.

OBRIGADO

26/03/2012

Ana Julia

Anexo 7

Palavras com E.		Palavras com I
as palavras que terminam com a última sílaba fraca não escritas com E.		as palavras que terminam com a última sílaba forte não escritas com i
<u>1 gente</u> <u>9 tridente</u> <u>2 rei</u> <u>10 dente</u> <u>3 colme</u> <u>4 roscante</u> <u>5 vinagre</u> <u>6 dente</u> <u>7 ra bone</u> <u>8 horizonte</u>		THAYÁ/ELFRANCIELE <u>Riquarani</u> <u>2 rei</u> <u>3 assumi</u> <u>4 ri</u> <u>5 desc</u> <u>6 sul</u> <u>7 lantau</u> <u>8 madri</u> <u>9 rasi</u> <u>109 . 71</u>

Anexo 8

Atividade para diagnóstico final: Ditado

Final da história "O bonequinho doce" criado na turma em que o plano de ação foi desenvolvido:

O bonequinho doce fugiu / ele correu e pulou a janela. / Então passou um caminhão, / o atropelou, / passou bem em cima da perna dele.

Lucinha e Lalá construíram outra perna / e ele aprendeu a lição. /

Nunca mais o bonequinho doce fugiu, vivendo feliz para sempre.

Diagnóstico inicial

Bila Horizonte, 16 de Fevereiro de 2012

 Lucinha e Lala gostei muito do conteúdo.

 Era o dia mais passadinha

 coberto.

 Lala falou para a água morna

 Eles a hora fase

 teu beijos tem umra boa vida

 Wilton de Jesus Santos

Diagnóstico final

Wilton de Jesus Santos

21/02/2012

Final do livro "O bonequinho doce",
Criado no tema 13-Ct

O bonequinho doce fugiu, Ele correu e pulou
a janela.

Então passou um camião, Ou o tropelou,
passou bem em cima da perna dele.

Lucinha e Lala e ele aprendeu a lição.

Nunca mais o bonequinho doce fugiu, virou
feliz para sempre!

