



**CURSO DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROCESO DE ADQUISICIÓN DE ORTOGRAFÍA EN LA SERIE FINAL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, EN LA ESCUELA ESTATALE PROF. JÚLIO CÉSAR
DE MORAES PASSOS, DEL MUNICIPIO DE MANAUS-AM EN LOS AÑOS 2021
Y 2022**

LEIDE MARIA VIANA DE SOUZA

SAN LORENZO, PARAGUAY

2023



**CURSO DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROCESO DE ADQUISICIÓN DE ORTOGRAFÍA EN LA SERIE FINAL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA, EN LA ESCUELA ESTATALE PROF. JÚLIO CÉSAR
DE MORAES PASSOS, DEL MUNICIPIO DE MANAUS-AM EN LOS AÑOS 2021
Y 2022**

LEIDE MARIA VIANA DE SOUZA

Trabajo de tesis presentado como
requisito parcial para la obtención del
título de Doctor en la Ciencia de la
Educación

ORIENTADOR: PROF. DR. AMAURI SIQUEIRA DA SILVA

SAN LORENZO, PARAGUAY

2023

SOUZA, Leide Maria Viana de

Processo de aquisição da ortografia nas séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Profº Júlio César de Moraes Passos, do Município de Manaus-AM nos anos de 2021 e 2022.

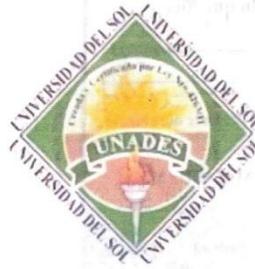
Total de páginas: 105

Tutor: Prof. Dr. José Amauri Siqueira da Silva

Tese de Doutorado acadêmico em Ciências da Educação Universidad Del Sol, San Lorenzo, Paraguai, ano 2023

Áreas temáticas: Aprendizagem, Autorregulação, Estratégia de Aprendizagem, Linguagem.

CDU/UDC: 811.131.1



LEGALIZADO
M.E.C.

Doutorado em Ciências da Educação

PROCESO DE ADQUISICIÓN DE ORTOGRAFÍA EN LA SERIE FINAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, EN LA ESCUELA ESTATAL PROF° JÚLIO CÉSAR DE MOARES PASSOS, DEL MUNICIPIO DE MANAUS-AM, EN LOS AÑOS 2021 Y 2022

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Del Sol - UNADES

MIEMBROS DE LA MESA EXAMINADORA

NOMBRES Y APELLIDOS	FIRMA
Prof. Dra. María Elba Medina B. PRESIDENTE	
Prof. Dr. Enrique López VOCAL	
Prof. Dra. Alba María Mendoza C VOCAL	

CALIFICACIÓN FINAL: LEIDE MARIA VIANA DE SOUZA

NÚMERO	LETRAS
5	Cinco

San Lorenzo 28 de janeiro de 2023



Blas Javier Rotea Acuña
Secretario General
Universidad del Sol



Lira Gladys Petrona Moraes
Rectora
Universidad del Sol

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIAS
SECRETARIA GENERAL
DIRECCION DE CERTIFICACION ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES**
CERTIFICO QUE: La firma y sello que dice:

Blos Drotela
Secretario General - UVADES

Guarda similitud con la registrada en esta oficina
NOTA: Esta legalización no juzga el contenido del presente documento

Asunción: *23 ENE 2025*

[Signature]
Lic. Leticia C. Salinas Vázquez
Dpto. de Legalizaciones
Dirección de Certificación Académica
M.E.C.

LEGALIZADO - M.E.C.




[Stamps: Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Educación y Ciencias]

REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
Hoja de Seguridad Según Decreto N° 606/18
Correspondiente a la SERIE C Nro **02715016**

**MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES**
Según Decreto N° 606/18
COMPROBANTE DE INGRESO

SERIE C Nro **02715016**

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)	
1. País (country / pays):	REPUBLICA DEL PARAGUAY <small>(This public document - Le présent acte public)</small>
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par):	LETICIA CONCEPCION SALINAS VAZQUEZ
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de):	Funcionario/a
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the seal/stamp of / est revêtu du sceau / timbre de):	Ministerio de Educación y Ciencias
Certificado (Certified - Attesté)	
5. en: (at / à)	ASUNCION
6. el día: (the / le)	24/1/2025 08:46:29
7. por: (by / par)	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY <small>Ministry of Foreign Affairs of Paraguay / Ministère des Affaires Étrangères du Paraguay</small>
8. bajo el número: (under the number of / sous le numéro de):	12293/2025 C-2715016
	<i>[Signature]</i> CYNTHIA BRAY

Seq: 3811373
Fecha: 24/1/2025 08:46:29
Cliente: ROXANA SALINAS
Ruc: 6628421
Cambio Dolar: Ga. 7.918
Usuario: RODRIGO COLMAN

Cant	Concepto	Total
1	Apostilla de la Haya	215.300
		Total: 215.300

Nro Recibo: C-2715016
Nro de Orden: 12293/2025

Obs:
Lic. Rodrigo Colman
Dirección de Legalizaciones
M.R.E.

Tipo de Documento: DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS - A-L634906

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público esté revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante: www.mre.gov.py/legalizaciones.

Firma y Sello del Perceptor



Nombre del Titular: LEIDE MARIA VIANA DE SOUZA
Corrado Por: JUAN C. FERREIRA Registrado Por: RODRIGO COLMAN
Fecha Impresión: 24/1/2025 08:46:37 RODRIGO COLMAN
D.G.T.P. - Dpto. de Valores Fiscales - M.E.F.

Alberdi esq. Eduardo Víctor Haedo - Tel. 463872
Email: legalizaciones@mre.gov.py
RUC: 80001464-2 - Site Web: www.mre.gov.py
Original
D.G.T.P. - Dpto. de Valores Fiscales - M.E.F.

Dedicatória

Dedico este trabalho a Deus, por me proporcionar a vida e a oportunidade de dias melhores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e forças para conseguir enfrentar o desafio desta pesquisa com responsabilidade fé e força, pois sem Ele não seria possível.

À minha mãe Neide Viana (IN Memoriam), que sempre estará em meu coração e em minha memória, e cuja influência continua a me inspirar, motivar e me guiar.

Aos meus filhos: Layza Viana, Anderson Bruno Viana, Cezar Augusto Viana, por seu amor incondicional, e por me fazerem sentir orgulhosa todos os dias, pelo amor, carinho, compreensão e aparatos consolidados a este projeto.

Ao meu esposo (Yurandy Souza), por ser meu parceiro em outros aspectos da vida, mesmo que os meus estudos não tenham sido a sua prioridade.

Aos meus netinhos, pelas alegrias em tê-los nos momentos de ansiedade neste estudo, vovó ama muito.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados que mesmo longe torceram para esta realização.

Aos colegas de sala, pelos momentos que apesar de ter sido turbulento, valeu a pena, pois os minutos de alegria e amizade foram muito mais intensos.

À bibliotecária e amiga Nilma (UFAM), por sua ajuda e apoio na localização e empréstimos de materiais bibliográficos essenciais para esta pesquisa.

Ao Prof^o. Dr. Manuel Samudio por sua dedicação e contribuição significativa para o sucesso deste estudo.

Ao Prof^o Dr. Amauri, por ter sido listado como orientador desta pesquisa, embora não tenha havido interação direta durante o desenvolvimento do estudo.

À Universidade Del Sol - UNADES, por proporcionar o ambiente e os recursos necessário para a realização desta pesquisa.

“A ortografia não é uma pele artificial da expressão verbal, é uma estrutura profunda que se revela na imagem grafada”.

Lídia Jorge

SUMÁRIO

RESUMO	15
RESUMEN	16
CAPÍTULO I - MARCO INTRODUTÓRIO	17
I.1 Introdução.....	17
I.2 Problema.....	18
I.2.1 Formulação do problema (Pergunta Geral)	19
I.2.2 Perguntas de investigação	20
I.3 Objetivos de investigação	20
I.3.1 Objetivo Geral.....	20
I.3.2 Objetivos Específicos	20
I.4 Justificativa	21
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO	22
II.5 Bases teóricas.....	22
II.5.1. Evolução histórica da Ortografia.....	22
II.5.2. A ortografia na prática da escrita	26
II.5.3. Fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno	30
II.5.4. O ciclo de vida das palavras	34
II.5.5. Concepções do regulamento ortográfico	38
II.5.7. A Relação entre Fonema e Grafema no Processo de Ensino da Ortografia	40
II.5.6. Algumas mudanças ortográficas no português brasileiro.....	51
<i>II.5.6.1. Acento agudo.....</i>	<i>51</i>
<i>II.5.6.2. Acento diferencial.....</i>	<i>51</i>
<i>II.5.6.3. Acento circunflexo.....</i>	<i>52</i>
<i>II.5.6.4. Hífen.....</i>	<i>54</i>
II.5.8. Contextualização da Correspondência Regular	55
II.5.9. Correspondência irregular	61
CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO	66
III.6 Enfoque de investigação	66
III.6.1. Desenho da investigação	67
III.6.2. População e Amostra (Conforme abordagem).....	69
III.6.3. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados	69

<i>III.6.3.1. Questionário</i>	69
<i>III.6.3.2. Entrevista</i>	72
III.6.4. Processamento de Dados	73
CAPÍTULO IV – MARCO ANALÍTICO	75
CONCLUSÃO	90
RECOMENDAÇÕES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
APÊNDICE	102
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II	104

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstra alguns Arcaísmos	37
Quadro 2 - Algumas palavras do léxico português que são oriundas de outros países	38
Quadro 3 – Descreve os tipos de acentos do português	53
Quadro 4 - Regras de acentuação gráfica conforme o Novo Acordo	54
Quadro 5 - Questionário aplicado aos docentes de perguntas de múltipla escolha e abertas.....	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenvolvimento do Léxico Ortográfico	49
Figura 2 - Transição entre Regularidade e Irregularidade	57
Figura 3 - Escola Estadual Professor Júlio César de Moares Passos	67
Figura 4 - Recorte de texto de um aluno do 8º ano.....	87
Figura 5 - Recorte de uma aluna do 8º ano	88
Figura 6 - Recorte de ditado de palavras de uma aluna do 9º ano	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Redução do fracasso escolar - Brasil / 2010.....	42
Gráfico 2 - Qual o conceito que o docente tem de ortografia?	76
Gráfico 3 - Qual o processo de aquisição da ortografia?	77
Gráfico 4 - De que maneira o aluno aprende ortografia?	78
Gráfico 5 - Quando o aluno entende que a ortografia é importante para seu aprendizado?	79
Gráfico 6 - Qual o seu olhar ao se deparar com as dificuldades da ortografia na realidade brasileira?	80

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria estadual de Educação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

A ortografia é a parte da gramática que estabelece a forma correta de escrever as palavras da Língua Portuguesa, composta por um conjunto de regras que norteiam a compreensão da escrita. Assim, assegurar o processo da relação entre a escrita e a fala em uma sociedade grafocêntrica é extremamente significativa, não só para o professor das séries finais do Ensino Fundamental, sobretudo, aos alunos que, precisam prosseguir o seu processo de alfabetização. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo de aquisição da ortografia da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Profº Júlio César de Moraes Passos, do Município de Manaus-AM nos anos de 2021 e 2022. E especificamente, compreender como ocorre o processo de assimilação da ortografia da Língua Portuguesa dentro do contexto educacional brasileiro; discorrer sobre os fatores sociais, culturais e históricos que influenciam a alfabetização dos indivíduos da educação regular brasileira junto a aquisição da ortografia; identificar as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de aprendizagem e melhoria da ortografia dentro do contexto dos anos finais do Ensino Fundamental; evidenciar os principais desafios que os docentes de Língua Portuguesa enfrentam quanto ao processo de ensino da ortografia. O estudo compreende a área do Ensino de Língua Portuguesa, sobretudo em ortografia que se tem como objeto de estudo, traz reflexões de uma motivação linguística para a ortografia com o intuito de demonstrar a relação da ortografia com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Para tanto, trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e quantitativa, exploratória e descritiva, realizada através de pesquisa bibliográfica, entrevista e análise estatística e de conteúdo. De acordo com os resultados, pôde-se constatar que parte das dificuldades do aluno em realizar o processo da escrita adequadamente se deve as velhas práticas da escrita no ensino da ortografia: ditado de palavras regulares não contextualizadas, a imposição em decorar as palavras irregulares, reescrever por diversas vezes a palavra com desvios ortográficos. Graças aos esforços das professoras, têm sido ilimitados a construção de estratégias de ensino voltadas para o público predominante na educação pública, que, em sua maioria, caracteriza-se pelo uso das variantes linguísticas orais de menor prestígio social. No entanto, ao relatar suas práticas em sala de aula, mencionavam sobretudo a tradicional estratégia de fazer ditados – de textos ou lista de palavras – com a posterior correção coletiva no quadro. Na hora de avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, quase todas as professoras diziam levar em conta o rendimento ortográfico e, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental, várias delas explicitavam que esse rendimento era um item essencial para decidir sobre a aprovação ou não dos alunos.

Palavras-chave: Aquisição ortográfica. Correspondência biunívoca. Escrita. Ortografia. Metodologia de ensino.

RESUMEN

La ortografía es la parte de la gramática que establece la forma correcta de escribir las palabras del idioma portugués, compuesta por un conjunto de reglas que guían la comprensión de la escritura. Así, asegurar el proceso de relación entre la escritura y el habla en una sociedad grafocéntrica es extremadamente significativo, no solo para el profesor de los grados finales de la Educación Primaria, sino sobre todo para los alumnos que necesitan continuar su proceso de alfabetización. En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo general analizar cómo ocurre el proceso de adquisición de la ortografía del idioma portugués en los grados finales de la Educación Primaria en la Escuela Estatal Prof. Júlio César de Moraes Passos, del Municipio de Manaus-AM en los años 2021 y 2022. Y específicamente, comprender cómo ocurre el proceso de asimilación de la ortografía del idioma portugués dentro del contexto educativo brasileño; discutir los factores sociales, culturales e históricos que influyen en la alfabetización de los individuos de la educación regular brasileña junto con la adquisición de la ortografía; identificar las metodologías utilizadas por los profesores de idioma portugués en el proceso de aprendizaje y mejora de la ortografía dentro del contexto de los grados finales de la Educación Primaria; evidenciar los principales desafíos que los docentes de idioma portugués enfrentan en cuanto al proceso de enseñanza de la ortografía. El estudio comprende el área de Enseñanza del Idioma Portugués, especialmente en ortografía, que se tiene como objeto de estudio, trae reflexiones de una motivación lingüística para la ortografía con el propósito de demostrar la relación de la ortografía con la Gramática Normativa del Idioma Portugués. Para ello, se trata de una investigación de campo, con un enfoque cualitativo y cuantitativo, exploratorio y descriptivo, realizada a través de investigación bibliográfica, entrevistas y análisis estadístico y de contenido. De acuerdo con los resultados, se pudo constatar que parte de las dificultades del alumno en realizar el proceso de escritura adecuadamente se debe a las viejas prácticas de escritura en la enseñanza de la ortografía: dictado de palabras regulares no contextualizadas, la imposición de memorizar palabras irregulares, reescribir varias veces la palabra con desviaciones ortográficas. Gracias a los esfuerzos de las profesoras, han sido ilimitadas la construcción de estrategias de enseñanza dirigidas al público predominante en la educación pública, que, en su mayoría, se caracteriza por el uso de variantes lingüísticas orales de menor prestigio social. Sin embargo, al relatar sus prácticas en el aula, mencionaban sobre todo la tradicional estrategia de hacer dictados – de textos o listas de palabras – con la posterior corrección colectiva en la pizarra. En el momento de evaluar el rendimiento de los alumnos en idioma portugués, casi todas las profesoras decían tener en cuenta el rendimiento ortográfico y, principalmente en los grados finales de la Educación Primaria, varias de ellas explicaban que este rendimiento era un elemento esencial para decidir sobre la aprobación o no de los alumnos.

Palabras clave: Adquisición ortográfica. Correspondencia biunívoca. Escritura. Ortografía. Metodología de enseñanza.

CAPÍTULO I - MARCO INTRODUTÓRIO

I.1 Introdução

A ortografia é a parte da gramática que estabelece a forma correta de escrever as palavras da Língua Portuguesa, composta por um conjunto de regras que norteiam a compreensão da escrita. Assim, a ortografia manifesta-se mediante padrões convencionais preestabelecidos, obedecendo princípios etimológicos (origem das palavras) e fonológicos (fonemas representados).

Para tanto, assegurar o processo da relação entre a escrita e a fala em uma sociedade grafocêntrica é extremamente significativa, não só para o professor das séries iniciais e finais do ensino fundamental, sobretudo, aos alunos que, precisam prosseguir o seu processo de alfabetização. Nesse sentido, uma vez que as etapas ortográficas são necessárias para a construção de aprendizagem do aluno através do ensino sistematizado, no momento em que dominam as palavras com segurança e entendem as relações entre som e letra, os alunos não precisam verificar a grafia para ler e escrever corretamente.

Contudo, é necessário considerar que o processo de escrita possui vias de regras, que dentro do contexto de alfabetização é imprescindível a memorização das palavras, tanto quanto a sua estrutura gráfica e/ou fonética. Assim sendo, é papel do professor está em ajudar os alunos a refletirem sobre erros de ortografia, realizando atividades de reescrita, recursos didáticos do dicionário e leituras, o que carece da internalização das regras, sem pensar na complexidade.

De tal modo, o aprendizado implica nos conhecimentos das normas ortográficas, que visam contribuir para a aquisição da aprendizagem do aluno, superando a ansiedade de se expressar oralmente e por escrito, com foco interativo em palavras cujo o som possui similaridade entre as letras. Como por exemplo nas palavras irregulares nas letras x (enxada, enchente), s (pensar, casa), z (zebra, êxito), j (jenipapo, gengibre). Isto é, cabe treinamento para que haja execução de uma ortografia assídua.

A ortografia normatiza a escrita através de regras e usos, uma vez que não há correspondência perfeita entre fonemas/grafemas em muitas palavras, pois há fonemas semelhantes que podem ser representados por grafemas diferentes. Cabe as regras de acentuação gráfica, delimitar o uso correto das palavras, a

medida em que a sílaba tônica muda de posição, ocasiona a classificação da tonicidade (maio, maiô/ médico, medico), nas palavras em que a unificação do fonema é a mesma, mas o grafema é diferente, dando outro significado, concerto/conserto, paço/passo, esses vocábulos em desobediências as regras de convenção da língua escrita, grafemas diferentes com fonemas iguais, permitem a internalização sem ocorrência de erro ortográfico. Em uma conjuntura agravada por causa da defasagem provocada pela pandemia, os brasileiros avaliam que a baixa qualidade do ensino, os salários insuficientes dos professores e o desinteresse dos alunos são os principais problemas da educação pública no país.

Enquanto a aquisição da fala acontece de forma natural no ambiente familiar; a escrita exige um aprendizado formal, pois consiste na apropriação de conhecimentos convencionados pelo aprendiz de maneira arbitrária, e tem na escola o principal espaço para o desenvolvimento de seu aprendizado, após ultrapassar os estágios mais avançados de conceituação da escrita, começa a ocupar-se de suas produções textuais.

Nesse período, ao se utilizarem de estratégias para a solução de problemas ortográficos, podem ter maior autonomia e desenvoltura na escrita. Desse modo, faz-se necessário um estudo da interface língua falada e língua escrita para se observar como estas se relacionam ou não como práticas interacionais e quais as suas implicações no processo de ensino/aprendizagem; uma vez que essas duas modalidades de interação são intensamente utilizadas, em maior ou menor proporção, pela escola.

I.2 Problema

No panorama escolar, a aquisição da língua escrita é o grande desafio para alunos e professores. Apesar dos avanços alcançados, a realidade escolar tem revelado, por meio de resultado de avaliações, domínio ainda insuficiente de algumas habilidades letradas, em especial, a leitura e a escrita. No que se refere à relação entre a oralidade e a escrita, na escola, uma é privilegiada em detrimento da outra.

Sabe-se que as motivações advindas do professor importam no desempenho do aluno sobretudo no ensino e aprendizagem, por isso, pretende-

se verificar as metodologias aplicadas em sala de aula, no que diz respeito à ortografia na prática da escrita, se as regras ortográficas são aplicadas de maneira contextualizadas, como suporte de superação das dificuldades, identificadas na maioria dos alunos.

Dessa forma, o caminho usado para esta pesquisa é justamente a busca do entendimento da linguagem oral e escrita, bem como o conhecimento teórico-metodológico do ensino da ortografia, conforme o marco teórico em relação a ortografia e a percepção dos educadores quanto ao processo de aprendizagem dos alunos.

A aquisição da escrita é um processo, e como tal, leva tempo. Entender esse processo é fascinante e desafiador, contudo, é necessário compreender as dificuldades que surgem nesse trabalho tornam o professor mais observador para seus alunos e um educador proficiente para sua prática pedagógica. Já que, descobrir quais as dificuldades da escrita em sala de aula é uma tarefa muito necessária na prática docente.

O professor que conhece sua turma e suas dificuldades de escrita saberá inventar e reinventar sua prática em busca de objetivos e metas por ele estipulados. O educador deve evitar técnicas que só prejudiquem e que desmotivem o educando, neste período em que se deve ajudá-lo com o intuito de despertar o interesse nele.

Nesse sentido, o enfoque se dá, às questões relativas ao processo de aquisição da ortografia da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental no âmbito do ensino regular público. Visto que, é imprescindível o comprometimento da escola com alunos, família e uma prática intencional do professor alfabetizador com os estudos referentes a apropriação da linguagem escrita, visando superar práticas pedagógicas inconsistentes e empíricas, bem como a melhoria das condições de funcionamento e de estrutura do espaço escolar e do trabalho de seus profissionais.

I.2.1 Formulação do problema (Pergunta Geral)

Como ocorre o processo de aquisição da ortografia da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Prof. Júlio César de Moraes Passos, do Município de Manaus-AM nos anos de 2021 e 2022?

I.2.2 Perguntas de investigação

- Como se dá o processo de assimilação da ortografia da Língua Portuguesa dentro do contexto educacional brasileiro?
- Quais os fatores sociais, culturais e históricos que influenciam a alfabetização dos indivíduos da educação regular brasileira junto à aquisição da ortografia?
- Quais metodologias utilizadas para o processo de aprendizagem e melhoria da ortografia dentro do contexto dos anos finais do Ensino Fundamental?
- Quais os principais desafios evidenciados pelos docentes de Língua Portuguesa quanto ao processo de ensino e aprendizagem da ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental?

I.3 Objetivos de investigação

I.3.1 Objetivo Geral

Analisar como ocorre o processo de aquisição da ortografia da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Profº Júlio César de Moraes Passos, do Município de Manaus-AM nos anos de 2021 e 2022.

I.3.2 Objetivos Específicos

- Detalhar como ocorre o processo de assimilação da ortografia da Língua Portuguesa dentro do contexto educacional brasileiro;
- Especificar sobre os fatores sociais, culturais e históricos que influenciam a alfabetização dos indivíduos da educação regular brasileira junto à aquisição da ortografia;

- Identificar as metodologias utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de aprendizagem e melhoria da ortografia dentro do contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.
- Delimitar os principais desafios que os docentes de Língua Portuguesa enfrentam quanto ao processo de ensino da ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

I.4 Justificativa

A motivação para realização desta pesquisa se deu devido a minha vida profissional como professora de Língua Portuguesa. No qual, foi notado que o estudante sempre enfrenta dificuldades na escrita, não somente na troca de fonemas, mas na separação silábica, acentuação gráfica e o uso dos tempos verbais. Imediatamente, algumas características percebidas, tais como: ansiedade em cometer erros, medo e angústia denotada a cada entrega de atividade ou provas.

Nesse viés, enquanto educadora, isso preocupa pelo fato de implicar no ato da leitura e da escrita. Há de se admitir que a língua escrita requer a compreensão das regras ortográficas. Por isso, faz-se necessário entender que a ortografia se caracteriza por estabelecer padrões para a forma escrita das palavras. Essa escrita está relacionada tanto a critérios etimológicos (ligados à origem das palavras) quanto fonológicos (ligados aos fonemas representados), as palavras provenientes de outras línguas deveriam preservar as grafias que tinham nas línguas de origem.

Quanto a relevância acadêmica, o estudo justifica-se pela intencionalidade de se verificar o motivo das dificuldades do estudante em relação à leitura e a prática da escrita, tendo como importância o ensino da ortografia. Uma vez que, os docentes sentem necessidades de arcabouços teóricos da área de Língua Portuguesa para executar um processo de ensino e aprendizagem ortográfico eficaz e de eficiência. Logo, ao se construir esta pesquisa identificou-se a necessidade de uma metodologia ativa em que o estudante sinta o prazer em diferenciar a linguagem oral a linguagem escrita.

No que tange a relevância social, é importante compreender que a ortografia é fruto de uma convenção. A forma de grafar as palavras é produto de acordos ortográficos que envolvem os diversos países em que a língua Portuguesa é falada.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

II.5 Bases teóricas

II.5.1. Evolução histórica da Ortografia

Definem-se três períodos distintos dentro da trajetória da ortografia da língua portuguesa: fonético, etimológico e simplificado. O período fonético, caracterizado pelo uso da escrita de acordo com os sons das palavras, buscava uma maior aproximação entre a fala e a escrita. Já o período etimológico, por sua vez, priorizava a preservação da origem das palavras, com o objetivo de manter a conexão com as línguas de onde elas se derivavam, como o latim e o grego. Finalmente, o período simplificado visava uma racionalização da ortografia, estabelecendo regras que tornassem o sistema de escrita mais acessível e padronizado, facilitando o processo de alfabetização e a comunicação escrita de maneira geral (AGUIAR, 2007).

A evolução da ortografia no Brasil, especialmente durante o período fonético, reflete esforços para alinhar a escrita com a fala, promovendo maior clareza e uniformidade na língua portuguesa. Este processo teve impactos significativos na padronização do português brasileiro, influenciando tanto a educação quanto a comunicação escrita.

Cagliari (2005) ressalta que a ortografia do português no Brasil passou por várias reformas para se tornar mais fonética, buscando refletir melhor os sons da fala cotidiana. Uma das mudanças importantes foi a simplificação de consoantes duplas e a eliminação de letras silenciosas, tornando a escrita mais acessível para novos alfabetizados. Por exemplo, palavras como "pharmacia" foram simplificadas para "farmácia".

De acordo com Bagno (2011), o Acordo Ortográfico de 1990, implementado em 2009, é um exemplo recente de tentativa de unificação ortográfica que visava aproximar ainda mais a escrita da pronúncia. O acordo introduziu mudanças como a eliminação do trema em palavras como "frequência" e a padronização do uso do hífen. Bagno destaca que essas mudanças foram projetadas para facilitar a compreensão e a aprendizagem, especialmente em um contexto educacional.

Ilari (2006) argumenta que embora a busca por uma ortografia fonética tenha sido uma prioridade, o português brasileiro também teve que equilibrar considerações históricas e culturais. A manutenção de certas formas ortográficas, mesmo que não totalmente fonéticas, reflete uma continuidade histórica e cultural importante. Por exemplo, a manutenção do "h" inicial em palavras como "homem" preserva uma conexão com as raízes latinas da língua.

Além disso, Bechara (2009) observa que o ensino da ortografia no Brasil precisa lidar com as variações regionais de pronúncia, que podem influenciar a forma como as palavras são escritas e lidas, sugerindo que as reformas ortográficas devem considerar essas variações para que a escrita possa servir como um meio eficaz de comunicação nacional. Logo, o período fonético na evolução da ortografia no Brasil buscou alinhar a escrita com a fala, promovendo clareza e uniformidade. No entanto, o processo também envolveu a preservação de elementos históricos e culturais, mostrando a complexidade de criar um sistema que atenda tanto à precisão fonética quanto à identidade cultural.

Segundo Dias (2015), as transformações fonéticas em uma língua apresentam três características fundamentais: são inconscientes, graduais e constantes. Elas são consideradas inconscientes porque ocorrem sem que os falantes tenham a intenção de alterá-las; as pessoas simplesmente falam conforme as tendências linguísticas do seu tempo. Ao longo da história de uma língua, essas tendências podem mudar, o que explica as variações observadas no tratamento de certos vocábulos.

As transformações são também graduais, pois seguem um processo natural de evolução. Muitas vezes, ao comparar formas do latim com as do português atual, pode-se ter uma percepção equivocada sobre a evolução dos vocábulos, pois nem sempre são apresentadas as formas intermediárias que elucidam todo o processo de mudança. Por último, essas transformações são constantes, já que um fonema tende a se modificar de maneira consistente em determinadas circunstâncias.

Dias (2015) ressalta a natureza dinâmica e inevitável das transformações fonéticas nas línguas, destacando que essas mudanças ocorrem independentemente da vontade dos falantes. Isso reflete a complexidade da evolução linguística, que é influenciada por uma combinação de fatores sociais, históricos e culturais. A evolução gradual e constante dos fonemas ilustra como

uma língua se adapta e responde às necessidades comunicativas dos seus falantes ao longo do tempo. Essa perspectiva nos ajuda a compreender que a língua está sempre em fluxo, e que as mudanças fonéticas são uma parte natural desse processo contínuo de adaptação e renovação.

O período etimológico na evolução da ortografia da língua portuguesa representa uma fase em que a preocupação com a origem das palavras influenciou significativamente a forma como elas eram escritas. Este período é marcado pelo esforço de preservar a conexão histórica e etimológica das palavras, muitas vezes em detrimento da simplicidade fonética.

Dias (2001) discute como o período etimológico buscou manter a integridade das raízes latinas e gregas na ortografia portuguesa. Ele argumenta que essa abordagem visava não apenas preservar a história linguística, mas também reforçar a conexão cultural e intelectual com a tradição clássica. Durante este período, muitas palavras foram grafadas de acordo com suas origens latinas, mesmo que isso criasse discrepâncias entre a pronúncia e a escrita. Exemplos incluem palavras como "philosophia" e "thesouro", que posteriormente evoluíram para "filosofia" e "tesouro".

Pita (2001) acrescenta que o período etimológico teve um impacto duradouro na ortografia do português, deixando um legado que ainda pode ser observado nas regras ortográficas atuais. Ele observa que, embora muitas dessas grafias tenham sido simplificadas em reformas ortográficas posteriores, o princípio de respeitar a etimologia das palavras continua a influenciar decisões ortográficas. Isso pode ser visto em palavras como "húmido" e "óptimo", que mantiveram o "h" e o "p" etimológicos, apesar de sua pronúncia simplificada.

No entanto, Dias (2001) também reconhece que a ênfase na etimologia criou desafios para a aprendizagem e a padronização da ortografia. A complexidade das grafias etimológicas muitas vezes dificultava o processo de alfabetização, especialmente para falantes não familiarizados com as raízes latinas. Isso levou a uma demanda crescente por simplificações e reformas que tornassem a escrita mais acessível, sem sacrificar completamente as considerações etimológicas.

Pita (2001) destaca que, apesar desses desafios, o período etimológico contribuiu para enriquecer a língua portuguesa, fornecendo uma profundidade histórica que enriquece o vocabulário e a expressão cultural. Ele sugere que a

ortografia etimológica, ao preservar a história das palavras, também preserva as histórias culturais e intelectuais associadas a elas, conferindo à língua uma dimensão adicional de significado e identidade.

Em resumo, o período etimológico na evolução da ortografia portuguesa foi um momento de preservação e valorização das raízes históricas das palavras. Enquanto trouxe desafios para a simplicidade e padronização da escrita, também enriqueceu a língua ao manter uma conexão viva com sua herança cultural e intelectual.

O período simplificado na trajetória da ortografia da língua portuguesa representa uma fase em que a ênfase foi colocada na simplificação e padronização da escrita, visando facilitar o aprendizado e a comunicação. Este período reflete uma resposta às complexidades herdadas de ortografias mais antigas, especialmente aquelas influenciadas por considerações etimológicas.

Rosa (2017) destaca que o período simplificado foi impulsionado pela necessidade de tornar a escrita mais acessível e coerente para um público mais amplo. Durante este tempo, reformas ortográficas foram introduzidas para eliminar grafias redundantes e alinhar a escrita mais de perto com a pronúncia moderna. Um exemplo notável é a simplificação de palavras como "pharmacia" para "farmácia" e "orthographia" para "ortografia", removendo letras que já não tinham relevância fonética.

A autora também observa que o Acordo Ortográfico de 1990, implementado em 2009, representa um marco significativo neste período de simplificação. Rosa (2017) explica que o acordo teve como objetivo unificar a ortografia entre os países de língua portuguesa, eliminando variações desnecessárias e promovendo uma escrita mais consistente. Mudanças como a eliminação do trema em palavras como "frequência" e a simplificação do uso do hífen refletiram essa tendência de simplificação.

Além disso, Rosa (2017) argumenta que o período simplificado trouxe benefícios significativos para o ensino da língua portuguesa. A simplificação ortográfica facilitou o processo de alfabetização, permitindo que os alunos aprendessem a ler e escrever de forma mais rápida e eficiente. Isso teve um impacto positivo na educação, especialmente em regiões onde o acesso à educação formal era limitado.

No entanto, Rosa (2017) também reconhece que a simplificação ortográfica não foi isenta de controvérsias. Alguns críticos argumentam que a simplificação excessiva pode levar à perda de nuances históricas e culturais presentes nas formas ortográficas tradicionais. Apesar disso, a autora sugere que a simplificação é necessária para garantir que a língua permaneça viva e funcional em um contexto globalizado e em constante mudança.

Em conclusão, o período simplificado na evolução da ortografia portuguesa reflete um esforço para tornar a escrita mais acessível e eficiente, promovendo a unificação e a padronização. Enquanto enfrenta críticas pela potencial perda de riqueza cultural, essa simplificação é vista como essencial para atender às demandas educacionais e comunicativas do mundo contemporâneo.

II.5.2. A ortografia na prática da escrita

Há de se considerar no aprendizado, as particularidades individuais, a cultura, os costumes, idade e ascensão social. Como já foi dito em tópicos anteriores, ao longo do tempo cada língua se comunicava por sinais convencionados alfabéticos, a partir do qual se estabelecia um acordo social sobre as formas únicas autorizadas para escrever as palavras. Para alfabetizar-se, um indivíduo, criança, jovem ou adulto, precisa, inicialmente, compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais. Necessita, assim, compreender que o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo, que não pode inventar letras e que só poderá usar as que, de fato, são utilizadas por quem já sabe ler e escrever.

Necessita, ainda, compreender que o que a escrita alfabética nota ou representa são os segmentos sonoros das palavras (e não seus significados ou as características físicas dos objetos que elas nomeiam) e que, para registrar a pauta sonora das palavras, colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos. Precisar, também, compreender quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem aparecer, além dos valores sonoros que podem assumir.

Ao se deparar com tarefa tão complexa, é sobretudo natural que o aprendiz escreva coisas como “vinhessi” (viesse) ou “mácimu” (máximo), ele já

compreendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, que constitui objeto de conhecimento. Mas desconhece as restrições desse outro objeto de conhecimento que é a norma ortográfica. Importante lembrar que é convencionalizado: arbitrado, socialmente negociado e prescrito como forma única a ser seguida. Entende-se aquelas já que as propriedades do objeto “norma ortográfica” operam respeitando definidas pelo objeto “sistema de escrita alfabética”. Assim, para Silva, Morais e Melo (2007, p. 17):

A partir das combinações de letras que este último permite e dos valores sonoros que as letras nele assumem, a norma ortográfica cria outras propriedades ou restrições. Às vezes, como se vê, elas são pautadas por regras. Noutros casos, a norma estabelece formas únicas autorizadas, que o usuário terá que memorizar, sem ter como se guiar por uma regra. Para concluir essa explicação, queremos esclarecer que concebemos o objeto “norma ortográfica” como o conjunto de convenções que fixa as formas sob as quais as palavras devem ser grafadas. Não usamos a expressão “normas ortográficas” como sinônimo de regras de ortografia, já que a norma em questão inclui tanto casos regulares como irregularidades. Tampouco falamos de “sistema ortográfico”, já que entendemos que a ortografia não constitui um sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas, sim, uma “norma” que, respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados.

Por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defende-se que cabe à escola ensiná-lo letras sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho. A fim de planejar esse tipo de ensino, julga-se essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado o objeto de conhecimento que ajudarão os alunos a reconstruir. A convenção que unifica a escrita das palavras em Língua Portuguesa exige algum esforço para ser compreendida.

Em seu livro Morais (2009) elenca três casos em que reforçam as informações acima: Regulares — São as palavras cuja grafia pode-se prever e escrever, mesmo sem conhecê-las, porque existe um “princípio gerativo”, esse princípio é aplicado à maioria das palavras da Língua Portuguesa, que são regulares, por ter a correspondência do seu próprio som mas letras podem ser de três tipos:

- a) Diretas — Inclui a grafia de palavras com p, b, t, d, f e v (exemplo: pato, bode ou fivela). Não há outra letra competindo com elas, mas é

comum a criança ter dificuldade para usá-las por causa do pouco conhecimento da pronúncia.

- b) Contextuais — A "disputa" entre o r e o rr é o melhor exemplo desse tipo de correspondência. A grafia que devemos memorizar varia em função do som da letra. Por exemplo: para o som do "r forte", usamos r tanto no início da palavra (risada), como no começo de sílabas precedidas de consoante (genro). Quando o mesmo som de "r forte" aparece entre vogais, sabemos que temos que usar rr (carro, corrida). E, quando queremos registrar o outro som do r, que alguns chamam de "brando", usamos só um r, como em encabeçar e braço. Essa variedade explica por que, a princípio, as crianças têm tanta dificuldade.
- c) Morfológico-gramaticais — Nesse caso são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra com base na qual ela será escrita. Por exemplo: adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com esa (francesa, inglesa), enquanto substantivos derivados de advérbios e adjetivos se escrevem com eza (certeza, de certo; avareza, de avaro). Na maioria dos casos essas regras envolvem morfemas que são as partes internas que compõem a palavra, sobretudo sufixos que indicam a família gramatical, agregam-se ao radical nos verbos: quis/quisesse, fiz/fizesse.
- d) Irregulares — Neste caso, não há regras que ajudem o estudante a escrever corretamente. A única saída é a memorização da grafia ou recorrer ao uso do dicionário. Já que as palavras se concentram principalmente na escrita: do som do s (segurança, cidade, auxílio); do som do j (girafa, jiló); do som do z (prezado, portuguesa); do som do x (enxada, enchente); o emprego da letra h no início (hora, hospedagem); a disputa entre e, i o e u em sílabas átonas que não estão no final de palavras (seguro, tamborim); ditongos que têm pronúncia "reduzida" (encaixotar, madeira) a pronúncia da letra i torna-se inaudível.

Silva, Morais e Melo (2007, p.15) ressaltam que, no aprendizado da ortografia:

precisamos admitir que a escrita alfabética nota/representa “coisas inestáveis”, isto é, as palavras orais. Como mencionamos há pouco, as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram nossos primeiros colonizadores. Diferentes falantes de nossa língua pronunciam, por exemplo, /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/. Se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. Pensando num texto longo, em que o mesmo problema ocorreria com muitas palavras, isso implicaria um enorme trabalho para nós, leitores, já que não poderíamos identificar os vocábulos escritos valendo-nos de formas “fixas”, que vamos armazenando em nossa mente.

Desse modo, uma aprendizagem significativa, mostrar ao aluno que é preciso que ele entenda as relações entre os conhecimentos prévios sobre a escrita e o que está aprendendo sobre ela. Essa disponibilidade exige ousadia, esforço e ter um bom acompanhamento didático.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) abordam que o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para a aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça (BRASIL, 1998). Essa didática é a interação contratual professor/aluno em que o ensino/aprendizagem ocorre em razão do conhecimento e a maneira como foi repassado pelo professor e como o aluno entendeu, as réplicas são de suma importância para o entendimento, como também, treinamentos e resolução de atividades, é evidente que cada aluno tem seu modo de aprender, uns lentos, outros mais ágeis.

É natural que, no ensino fundamental, ainda haja alguns problemas ortográficos relacionados com a apropriação do sistema de escrita alfabética, tais como o emprego inadequado de rr e de ss, o emprego de m ou de n antes de consoantes, o emprego de h em início de palavras. Logo, os conhecimentos ortográficos ficam mais estruturados a partir do contato mais aprofundado com a etimologia e a morfologia das palavras. Dessa forma, no primeiro contato com a turma, é importante realizar um teste diagnóstico do domínio da ortografia. Seja nos aspectos de acentuação, uso do s, ss, ç, z, j, g, x, ch ou uso do hífen nas palavras compostas. Feito isso, é preciso analisar quais são os erros que aparecem na escrita de boa parte dos alunos e com que frequência essas palavras são usadas em suas produções cotidianas.

Por outro lado, há casos de ortografia que dependem apenas da memória. O que explicaria o fato de casa ser escrita com s e não com z? Não há uma explicação lógica, a não ser o fato de a palavra ser originária da forma latina casa. Assim, todas as formas derivadas de casa também serão com s, como casebre, casarão, etc.

Dessa forma, é preciso ser evidente que alfabetizar e ensinar ortografia são duas etapas distintas, com objetivos diferentes, mas que se complementam ao longo do processo escolar. O primeiro tem o compromisso de fazer a criança se apropriar do sistema de escrita alfabética, lendo e escrevendo, mesmo que restem algumas falhas ortográficas. O segundo tem o compromisso de aprimorar a escrita e, para isso, lança mão de diferentes recursos, que vão se sofisticando ao longo dos anos.

Para tanto, é preciso planejar o ensino de ortografia com seriedade, de forma vertical, levando em conta graus de complexidade e as regras existentes. O que já não é aceitável nesse momento, mas porque são palavras básicas e o aluno é ensinado desde a alfabetização, mesmo assim, consegue trocar de letras, como por exemplo, escrever a palavra quente desta forma: kente. Se isso ocorre, é evidente que é preciso retomar o trabalho desde a fase inicial.

II.5.3. Fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno

O conhecimento é construído pelo indivíduo num processo contínuo e dinâmico do saber, ao longo de sua história de vida, na interação com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convive: na família, na comunidade, na escola em todo âmbito de natureza social e cultural. O sujeito é visto como um ser ativo que, agindo sobre os objetos de conhecimento, no seu meio, interage socialmente e sofre as influências dos mesmos, ao mesmo tempo em que interioriza vários conhecimentos a partir de sua ação.

Dentro dessa perspectiva, o sujeito é visto como um indivíduo que traz conhecimentos decorrentes de suas estruturas cognitivas e de suas aprendizagens e experiências vividas, assim como também os recebe do meio ambiente. E é nessa interação intersíquica (dentro de si próprio) e interideias (com o meio e os outros) que os conhecimentos são construídos. Sendo assim, o indivíduo vai formando o seu intelecto aos poucos, interagindo com o mundo,

tornando – se cada vez mais autônomo, construindo e buscando o conhecimento dentro de seu ritmo, seu interesse, suas necessidades e possibilidades.

O desenvolvimento das competências do sujeito está associado a sua capacidade de aprender. Assim, influências e estímulos externos da cultura são determinantes nas relações entre o conhecido e o desconhecido no ato de aprender. Esses agentes atuam sobre o seu organismo e sobre o seu espírito, estimulando suas capacidades e aptidões e promovendo o seu desenvolvimento físico e mental.

A escola não pode mais ser considerada como uma “simples máquina” ela precisa nutrir o aprendizado do aluno em diversos níveis, Vygotsky (2007), aborda em seu livro “a formação social da mente”, que o processo de aprendizagem engloba o educando no desenvolvimento real e o proximal, o nível de desenvolvimento real é tudo aquilo que a criança já aprendeu e é capaz de desempenhar sozinha.

Enquanto o nível de desenvolvimento potencial corresponde ao que a criança ainda irá aprender e desenvolver, os quais medem a aprendizagem em diferentes idades na mesma série e capacidade, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabelecem como resultados de ciclos de desenvolvimentos já completados que o nível de desenvolvimento.

Na escola essas experiências se explicitam nas relações mantidas em torno da prática educativa com reflexos no desenvolvimento da aprendizagem. Nota-se, que um grupo de estudantes apresenta limitações e dificuldades no trato dos conteúdos em relação aos outros. Por outro lado, um grupo de professores não consegue cumprir seus objetivos na classe em virtude das inúmeras dificuldades de aprendizagem que muitos alunos apresentam.

Dessa forma, Vygotsky (2007) ocupa-se da interação entre as condições sociais em transformação dos suportes biológicos do comportamento, ele afirma que para estudar o desenvolvimento de ensino deve-se começar com a compreensão das unidades dialéticas das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural) dentro das quais e através das quais a atividade humana ocorre. Isso acontece porque os sistemas funcionais estão enraizados nas respostas adaptativas mais básicas do organismo, tais como os reflexos condicionados e incondicionados.

A aprendizagem e o desenvolvimento acontecem do plano social para o individual. Nesse processo, os sujeitos mais experientes de uma cultura auxiliam os menos experientes, tornando possível que eles se apropriem das significações culturais. Assim, entende-se que a construção de conhecimentos é uma atividade compartilhada, trazendo implicações importantes para a educação. Nessa abordagem, Nunes e Silveira (2015) destacam a importância de considerar: família, condições sociais, econômicas e culturais, políticas educacionais e escola. Esses elementos interferem na relação entre motivação e aprendizagem. Percebe-se que certos alunos ao se depararem nas séries finais do ensino fundamental em relação à escrita, são novos sistemas funcionais de aprendizado para eles, inclui um processo semelhante ao da nutrição no crescimento do corpo, em que determinados momentos, certos nutrientes são digeridos e assimilados enquanto outros são rejeitados do corpo ao se tratar da aprendizagem as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores.

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização em relação à assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada. Como afirmam Nunes e Silveira (2015, p.46):

Uma contribuição central de Piaget à área educacional diz respeito à ideia de que o ser humano constrói ativamente seu conhecimento acerca da realidade externa e de que as interações entre os sujeitos são um fator primordial para o seu desenvolvimento intelectual e afetivo.

Dessa forma, um dos objetivos fundamentais da educação é o de mediar a relação do aluno com o conhecimento e, para tanto, a linguagem. Sabe-se o quanto é imprescindível o professor conhecer a dificuldade de aprendizagem de seu aluno, buscando verificar, através de observações as atitudes e o comportamento em sala de aula, convocar os pais ou responsáveis para uma conversa, compartilhar com o pedagogo, gestor e professores se há dificuldade efetiva ou problema na aprendizagem, para que o aluno não seja rotulado nem estigmatizado como portador de uma dificuldade de aprendizagem.

Em razão de cada um possa ter uma história de vida diferente, são muitos fatores que implicam na aprendizagem: família culturalmente desprovida de conhecimento intelectual, alimentação pobre em vitaminas, desemprego em alta escala, acompanhamento nas atividades extraescolar e o seu próprio desinteresse por não ter apoio de quem deveria, no caso os pais. Por isso, entende-se a importância de o professor rever sua prática e sua forma de analisar aquele aluno, bem como conversar com a direção da escola e com os pais. Somente investigando a fundo o problema será possível levantar o verdadeiro motivo dessa não aprendizagem e buscar a sua solução., nas suas formas oral e escrita, desempenha um papel fundamental.

Mais especificamente, o acesso ao conhecimento depende do domínio da linguagem, uma vez que ele tem sido, predominantemente, veiculado via oralidade e escrita. Desse modo, a maneira de falar de cada indivíduo depende muito da sociedade na qual ele está inserido e causa grande repercussão na escrita (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Nesse contexto, para se aprender com êxito no processo de aquisição da linguagem escrita, é preciso que o aluno se conscientize de que a escrita apresenta distinções significativas da fala, da linguagem oral. Ao mesmo tempo, é muito importante que educadores entendam que a aprendizagem ortográfica é contínua, processual, partindo de um grau menos complexo para um de maior complexidade, sempre exigindo o contato direto com a atividade de leitura e escrita. Acredita-se que tais atividades contribuem significativamente para o aprendizado ortográfico.

Constitui um grande equívoco ao pensar-se que ensinar regras, leva o aluno a memorizar, garanta a aquisição ortográfica. O ensino de ortografia, assim como o ensino de uma língua deve considerar que os aprendizes são seres dotados de conhecimentos, portanto são capazes de refletirem sobre o que lhes são ensinados, não sendo passivos na apropriação das habilidades, linguísticas ou não.

Dessa forma, Travaglia (2009) defende que o processo de aprender um idioma, seja de forma natural ou no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Aprender um idioma não é apenas memorizar

vocabulário ou regras gramaticais, mas envolve um entendimento profundo de como a língua é estruturada e utilizada em diferentes contextos. Esse processo reflexivo é essencial, pois a língua é um fenômeno dinâmico, que varia e se adapta conforme a cultura e o uso cotidiano.

Impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela (TRAVAGLIA, 2009, p. 107). A reflexão sobre a língua permite ao aprendiz reconhecer padrões, entender nuances e desenvolver a capacidade de adaptar seu uso linguístico às diferentes situações comunicativas.

Segundo Travaglia (2009), a aquisição de uma língua envolve um processo ativo de reflexão e construção de conhecimento. Isso significa que o aprendiz está constantemente formulando e testando hipóteses sobre o uso da língua, ajustando seu conhecimento com base no feedback recebido, seja de professores, colegas ou através da própria prática. Este processo é contínuo e cumulativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência comunicativa que vai além do simples conhecimento das regras linguísticas, englobando também a habilidade de usar a língua de maneira eficaz e apropriada em variados contextos sociais e culturais.

Essa abordagem enfatiza a importância de um ambiente de aprendizado que estimule o questionamento e a investigação, encorajando os alunos a se tornarem aprendizes autônomos e críticos. Além disso, ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a reflexão sobre a língua como parte central do ensino, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

II.5.4. O ciclo de vida das palavras

A vida contemporânea tem desgastado vocábulos e expressões com mais rapidez, reavivando o interesse de escritores e pesquisadores pelo passado da linguagem. Assim como os documentos, objetos e seres vivos, as palavras também envelhecem, outras tornam-se melhores com a idade, tendo notoriedade em seus significados e popularidade, ao passo que outras ficam guardadinhas, estáticas, praticamente sumindo do vocabulário ou sobrevivendo com sentidos diferentes de sua originalidade.

Em certas comunidades e livros de referência, é possível identificar a persistência de algumas palavras ao longo do tempo. Determinar a longevidade

de palavras não é uma tarefa simples; é mais fácil identificar a idade de uma pessoa. No caso das palavras, é necessário recorrer a dicionários e análises críticas para verificar a datação dos vocábulos. Pesquisadores da revista do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação concluem que a filologia – ciência que estuda a língua sob uma perspectiva histórica, a partir de documentos – é a mais apta a fornecer conclusões satisfatórias sobre a idade de um termo (BRASIL, 2012). No entanto, essa tarefa frequentemente enfrenta a escassez de registros.

Graças à filologia, essas respostas são obtidas a partir de documentos originais. Como observa Algeo (2010), o tempo deixa marcas específicas na língua, um ponto corroborado pela revista *Língua Portuguesa do FNDE*. Segundo a revista, “esses sinais, assim como as rugas no rosto de um ancião, fornecem pistas importantes sobre a existência linguística das palavras” (BRASIL, 2012, p. 46).

Esses traços manifestam-se de várias formas, desde a ortografia datada, que revela a escrita de uma época, até a variação de significados de uma mesma palavra ao longo do tempo. Palavras que caíram em desuso, junto com os objetos que nomeavam, e o uso estilístico de arcaísmos e grafias antigas na literatura, são exemplos de "passadismos" que, paradoxalmente, fazem parte do presente do idioma. Como aponta Crystal (2012), a língua é um organismo vivo, onde elementos antigos coexistem com o novo, enriquecendo o seu uso contemporâneo.

Cada palavra na ortografia do português do Brasil possui uma identidade única, composta por sua etimologia, campo semântico, campo lexical e utilização, transmitida entre gerações, tanto oralmente quanto por escrito. Isso a torna um patrimônio vocabular da comunidade linguística brasileira, refletindo sua história e evolução. Segundo Faraco (2008), as palavras carregam traços culturais e históricos que revelam muito sobre a sociedade brasileira que as utiliza. A etimologia de uma palavra nos conta suas origens e as transformações que sofreu, enquanto seu campo semântico abrange os significados e nuances que adquiriu ao longo do tempo. O campo lexical demonstra as relações e associações entre as palavras dentro da língua portuguesa.

Bagno (2015) destaca que a transmissão de palavras entre gerações no Brasil é um processo que preserva e enriquece o patrimônio cultural da

comunidade. Por meio desse processo, as palavras não apenas comunicam ideias, mas também mantêm vivas as tradições, valores e conhecimentos do povo brasileiro. Assim, cada palavra do português do Brasil é mais do que uma simples unidade de linguagem; é um elo entre passado e presente, carregando a história e a identidade da comunidade linguística brasileira. Esse patrimônio vocabular é essencial para a continuidade cultural e a coesão social, mostrando como a língua é um elemento vital na definição de quem somos.

Nesse contexto substancial, os usuários de um idioma não são capazes de dominar por completo o léxico de seu idioma materno, em razão de sua característica ser mutável, devido ao idioma ser vivo e as relações humanas estarem em constante transformação.

Dessa forma, muitas palavras se tornaram arcaicas, outras são incorporadas, algumas mudam de sentido, e tudo isso ocorre de forma gradual, quase imperceptível. Vale ressaltar a necessidade desse tipo de referência às palavras arcaicas, para fazer frente à carência de obras com perspectiva diacrônica, que nos auxiliem a descrever a história do léxico português em toda a sua diversidade.

Esse é um processo inerente à língua e não uma ameaça à continuidade. O léxico de um idioma é composto de palavras semânticas agrupadas em classes, conforme a gramática do idioma. Elas são elementos de que dispõem permanentemente para formar enunciados. Há classes de palavras que existem em praticamente todos os idiomas, como: substantivos, adjetivos e verbos. O léxico (ou a maior parte) de um idioma pode ser encontrada em dicionários. A dimensão dessas palavras mudam de sentido conforme as necessidades do sistema cognitivo do indivíduo naquele determinado momento.

Segundo Basílio (1995), usamos as palavras de forma automática, sem pensar muito nelas, e muitas vezes não percebemos que algumas foram criadas por nós mesmos no momento da necessidade. Por exemplo, quando adicionamos "-ção" ao verbo "agilizar" para formar o substantivo "agilização", estamos respondendo a uma necessidade de usar essa palavra em uma classe gramatical diferente. Essa flexibilidade na formação de palavras destaca a importância do entendimento das palavras no ensino e aprendizagem da ortografia. As palavras atravessam estágios diversos, algumas caem em desuso, outras são incorporadas de outros idiomas, e muitas pertencem a diferentes campos semânticos. Compreender esses aspectos é

crucial para que falantes e escreventes reconheçam e utilizem as palavras com precisão.

Quadro 1 - Demonstra alguns Arcaísmos

PALAVRA ARCAICA	SIGNIFICADO	PALAVRA EM USO	SIGNIFICADO
Acartado	Profissional, diplomado	Acartado	do verbo acartar: causar
Aguça	Pressa	Aguça	Afia, estimula
Botica	Farmácia	Botica	pequena casa (antiga)
Coitar	Machucar	Coitar	Produzir
Depós	Após	Depós	Após
Embora	em boa hora	Embora	Embora
Garçom	Jovem	Garçom	empregado que serve a mesa num restaurante
Ladroa	Ladra	Ladra	mulher que rouba, que furta
Pera	Para	Pera	fruta doce e succulenta
Soer	Costumar	Soer	Escreve-se sói, e não "soe". Trata-se do verbo soer, que derivou do verbo latino solere e significa ter por costume e estar habituado.
Suso	Acima	Suso	acima, anteriormente, antes, atrás.
Tença	Posse	Tença	pensão dada em remuneração de serviços.

Fonte: Normaculta, 2017.

Conforme o Quadro 1, alguns termos, palavra, expressão, construção sintática ou acepção que deixou de ser us. na norma atual de uma língua [Em linguagens especiais, é comum a sobrevivência de algumas formas arcaicas (p.ex., na linguagem forense, na linguagem regional, entre locutores de idade avançada etc.); também podem ser utilizadas como recurso para recriar a atmosfera de uma época (p.ex., no romance histórico).

No Quadro em contexto, o significado difere-se quando aplicado ao português brasileiro, logo, têm-se a diferença de significado conforme o local.

Quadro 2 - Algumas palavras do léxico português que são oriundas de outros países

TERMOS IBÉRICOS	TERMOS CÉLTICOS	TERMOS GREGOS	TERMOS HEBRAICOS
Arroio	Cabana	Anjos	Aleluia
Bezerro	Bico	Apóstolos	Amém
Cama	Carpinteiro	Bíblia	Éden
TERMOS GERMÂNICOS	TERMOS CÉLTICOS	TERMOS GREGOS	TERMOS HEBRAICOS
Arreio	Açúcar	Nanquim	Biombo
Anca	Gengibre	Chá	Gueixa
Espeto	Rajá	Ganga	Quimono
Sul	Nirvana	Tutão	Samurai
TERMOS ESPANHÓIS	TERMOS RUSSOS	TERMOS HUNGAROS	TERMOS ÁRABES
Bolero	Cossaco	Coche	Arroz
Fandango	Duma	Sutache	Azeite
Jota	Estepe	Sutache	Azeite
Pandeiro	Vodca	Heiduque	Açougue

Fonte: Normaculta, 2017.

Nesse contexto, percebe-se que nem todos os vocábulos caíram no esquecimento, o que significa que a palavra dita ou falada voa e desaparece, enquanto a escrita pode ser eterna. É o que comprova a filologia.

II.5.5. Concepções do regulamento ortográfico

Ao se tratar do Português foram inúmeras as tentativas de regulamentação das convenções ortográficas e de unificação de tais regras entre os países lusófonos. Ao considerar as particularidades de um sistema da escrita alfabético-ortográfico, portanto, convencional, faz-se necessário desaguar na normatividade, desde que há muito discutia-se. De acordo com documentos oficiais embasados nos estudos de Simões (2006, p. 41) confirmam que:

Edição de 1940, aprovada unanimemente pela Academia Brasileira de Letras em 29 de janeiro de 1942; as instruções para organização do vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa no Brasil foram aprovadas pela ABL, em 12 de agosto de 1943, tendo sofrido alteração em 1971 (Lei nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971) no que concerne aos acentos diferenciais, especialmente os circunflexos. Onde havia oposição de timbre aberto/fechado e o som fechado era marcado na grafia pelo circunflexo, este ε desapareceu. Ex.zebra (s.) /e/ & cf.zebra

(f.v) // passou a ser escrito sem qualquer marca gráfica diferenciadora (SIMÕES, 2006, p. 41).

Depois de discussões iniciadas em 1986 nos sete países lusófonos em que firmaram o acordo, vem à tona a reforma ortográfica, após assinatura de quatro países que integram a Comunidade dos países de Língua Portuguesa (CPLP). O presidente do Brasil assinou, em 29 de setembro de 2008, o decreto 6.583, que “promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”, assinado em Lisboa, em 16 dezembro de 1990. Esse acordo é um instrumento que tem por objetivo criar uma ortografia unificada para o português a ser usada por todos os países de língua oficial portuguesa. Além Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe assinaram o Acordo, tendo Timor-Leste a ele aderido em 2004, após se ter tornado independente (BRASIL, 2008). O Acordo foi aprovado, para ratificação, pela Resolução da Assembleia da República n.º 26/91, de 23 de agosto, e ratificado pelo Decreto do Presidente da República n.º 43/91, 23 de agosto (BRASIL, 1991).

A entrada em vigor aconteceu em 1 de janeiro de 1994, “após depositados os instrumentos de ratificação de todos os Estados junto do Governo da República Portuguesa”, mas nem todos os Estados o ratificaram.

No Brasil, são numerosos os estudos sobre as peculiaridades na aquisição da ortografia do português brasileiro. Zanella (2011) compreende essas modificações com base nas discussões dos seguintes autores: Carraher (1985), Nunes, Buarque e Bryant (1992), Faraco (1994), Nunes (1995), Cagliari (2005), Melo e Rego (1998), Zorzi (1998), Morais (2002; 2009), Guimarães e Roazzi (2002), Monteiro (2002), Zorzi, Serapompa, Faria e Oliveira (2004), Meireles e Correa (2005, 2006), Queiroga, Lins e Pereira (2006), Zanella (2007), Mota, Anibal e Lima (2008), Santos, Rosa e Nicolau (2009), entre outros.

Esses autores buscaram explicar as dificuldades ortográficas que surgem após o domínio do código alfabético, tanto para identificá-las, como para encontrar maneiras de facilitar a aquisição da linguagem escrita e assim contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem nessa área.

A partir desse decreto, voltam as letras Kk, Ww, Yy, as quais terão seu uso oficial, que antes era utilizados somente na fala, e agora são incorporados ao alfabeto, perfazendo um total de vinte e seis letras, cada uma delas com uma forma minúscula e outra maiúscula ao idioma português.

A inclusão dessas letras se justifica pelo fato de em Portugal constarem do alfabeto. Ocupam três posições na escrita. 1. Antropônimos como Byron, Newton e Shakespeare, nomes próprios e palavras importadas do idioma inglês; 2. topônimos como Kwait, Nalawi; 3. Siglas, símbolos e palavras que indicam medidas de uso internacional: Kg – quilograma; Kw – quilowatt; yd – jarda; kb – quilobar; kcal – quilocaloria; www – Word Wide Web a redes de computadores, internet; e assim por diante. As letras

II.5.7. A Relação entre Fonema e Grafema no Processo de Ensino da Ortografia

A relação entre fonema e grafema é um aspecto central no processo de ensino da ortografia e tem sido objeto de estudo por diversos autores no campo da linguística e da educação. Essa relação refere-se à correspondência entre os sons da língua (fonemas) e as letras ou grupos de letras (grafemas) que os representam na escrita. Compreender essa correspondência é crucial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos alunos.

De acordo com Morais (1996), a alfabetização envolve um processo de compreensão e interiorização das correspondências entre fonemas e grafemas. Ele argumenta que essa relação não é sempre direta, especialmente em línguas como o português, onde as mesmas letras podem representar diferentes sons dependendo do contexto. Isso pode criar desafios para os alunos, que precisam aprender não apenas as regras gerais, mas também as exceções e variações.

Ferreiro e Teberosky (1985) destacam a importância do ambiente de aprendizagem no desenvolvimento da alfabetização. Eles enfatizam que a exposição a textos variados e a prática constante de leitura e escrita ajudam os alunos a entender melhor as correspondências fonema-grafema. Segundo os autores, o ensino explícito das regras fonológicas, combinado com atividades práticas, pode melhorar significativamente a competência ortográfica dos alunos.

Outro aspecto importante é a abordagem fonológica defendida por Capovilla e Capovilla (2000), que sugere que o ensino da ortografia deve começar pelo desenvolvimento da consciência fonológica. Isso significa que os alunos devem ser capazes de identificar e manipular os sons da fala antes de aprender a associá-los aos grafemas. Exercícios de segmentação silábica e rimas, por exemplo, são estratégias eficazes para desenvolver essa habilidade.

Além disso, Cagliari (2005) explora a complexidade da ortografia do português e como ela pode ser abordada no ensino. Ele propõe que o conhecimento morfológico, ou seja, a compreensão da estrutura das palavras e suas variações, também deve ser integrado ao ensino de fonema e grafema. Isso ajuda os alunos a reconhecer padrões ortográficos e a aplicar regras de maneira mais eficaz.

Segundo Soares (2004), a alfabetização e o letramento são processos que devem ocorrer simultaneamente. Ela defende que o ensino da ortografia deve ir além da memorização de palavras e incluir a compreensão do uso das palavras em diferentes contextos. Essa abordagem integrada facilita a internalização das correspondências fonema-grafema de forma mais significativa.

Por fim, é fundamental que os educadores adotem uma abordagem equilibrada, que combine o ensino explícito das regras ortográficas com atividades práticas de leitura e escrita. Isso é apoiado por autores como Zorzi (1998), que sugere que a diversidade de métodos pode atender melhor às necessidades individuais dos alunos e promover um aprendizado mais eficaz.

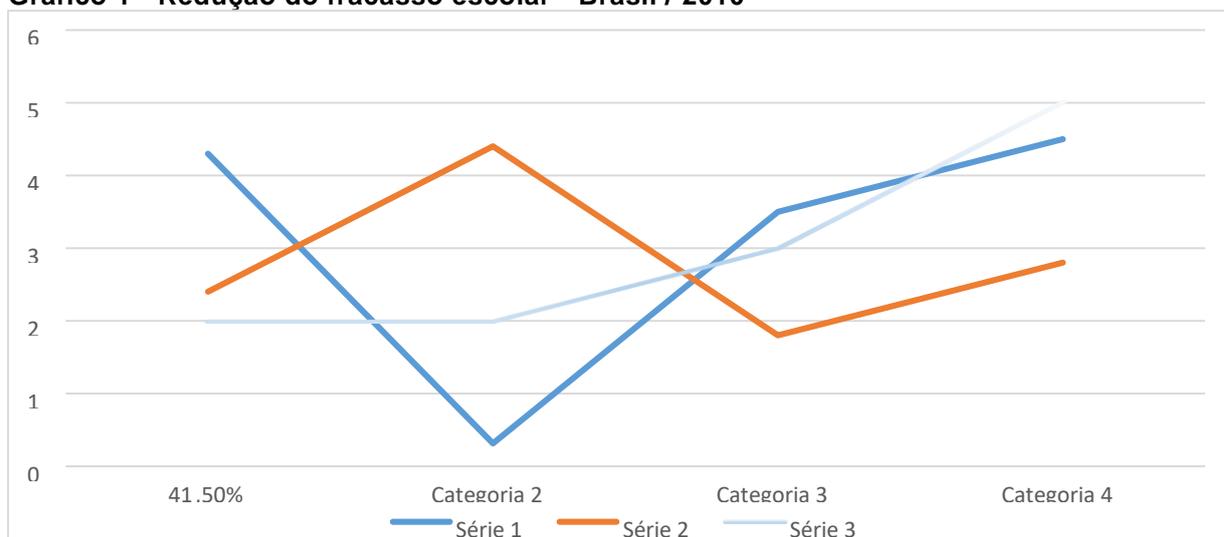
Ao longo dos anos, o Brasil tem visto uma diminuição nos índices de insucesso escolar na alfabetização, embora essa melhora ainda enfrente resistência em sua total aceitação. Para compreender essa questão, Morais (2012) relaciona a história do insucesso ao surgimento da escola pública, cujo acesso se tornou legal nas primeiras décadas do século XX. Mesmo assim, até o início dos anos 1990, mais de 15% das crianças e adolescentes estavam fora da escola.

Conforme Ferraro (2002) destaca, segundo dados do censo de 1940, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros era de impressionantes 64,9%. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir de 2010, indicam que 9,6% da população com mais de 15 anos ainda é analfabeta. Em termos comparativos, isso coloca o Brasil em uma posição desfavorável em relação a outros países da América Latina, como Uruguai, onde a taxa de analfabetismo é de apenas 1,7%, Chile com 2,95%, Paraguai com 4,7% e Colômbia com 5,9%. Esses números revelam a natureza excludente do sistema educacional, principalmente na etapa inicial de alfabetização, que corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental. Isso destaca a ineficácia do ensino

público em assegurar que todas as crianças desenvolvam competências básicas de leitura e escrita desde o início.

Este cenário é preocupante, pois revela uma lacuna significativa na educação que impacta negativamente o desenvolvimento social e econômico do país. A dificuldade em alfabetizar adequadamente nas primeiras séries compromete o futuro acadêmico e profissional dos estudantes, perpetuando ciclos de desigualdade e limitando o potencial de crescimento do país. Felizmente, o gráfico 1, apresentado a seguir, aponta para uma tendência positiva de redução desses indicadores ao longo do tempo, sugerindo que, apesar dos desafios, há um esforço contínuo para melhorar a qualidade e a inclusão no sistema educacional.

Gráfico 1 - Redução do fracasso escolar - Brasil / 2010



Fonte: IBGE, 2010.

Esse fato reflete o insucesso escolar no processo de alfabetização, um problema bastante expressivo que afeta predominantemente crianças de baixa renda, devido à falta de acompanhamento educacional adequado às suas necessidades. A importância reside em nivelar o aprendizado das turmas para garantir a aprovação dos alunos ao final do ano letivo. Indiscutivelmente, há uma diversidade de níveis de aprendizagem entre os alunos: alguns aprendem com mais rapidez, outros de maneira mais lenta; alguns são desmotivados, outros hiperativos e alguns têm baixa frequência.

Esses elementos afetam diretamente a capacidade de leitura e escrita nas últimas fases do ensino fundamental. Morais (2012, p. 23) aponta que, com a adoção do sistema de ciclos na organização escolar, destinado a oferecer um ensino que atenda às necessidades dos alunos que precisam de mais suporte, o que realmente se observa é um aumento na aceitação das diferenças entre eles. Como resultado, muitos estudantes chegam ao final do ensino fundamental sem terem consolidado os processos de alfabetização, incluindo o domínio das relações entre grafemas e fonemas em português, que são cruciais para que possam ler e escrever textos curtos de forma independente.

Todavia, é essencial não confundir fonema com letra (ou grafema). O fonema é uma entidade acústica e contrastante, que o ouvido detecta; enquanto a letra, ou grafema, é o sinal gráfico usado para representar o sistema sonoro de uma língua na escrita. A escrita alfabética constitui um aspecto vital no desenvolvimento da escrita. Para dominá-la, as crianças precisam compreender que as palavras são constituídas por sons e que as letras correspondem a esses sons. Elas devem entender que sons semelhantes são representados por letras semelhantes e que sons diferentes requerem letras distintas.

A escrita alfabética representa um estágio de transição, não um ponto de partida definitivo. Ao observar como muitas crianças são introduzidas à escrita, fica claro que, para elas, a escrita alfabética serve mais como um ponto de partida do que como uma meta final. No entanto, esse início pode, por vezes, ser mal orientado, prejudicando a compreensão do sistema.

Analogamente, as palavras seguem padrões distintos: as regulares obedecem às regras de acentuação e correspondência direta entre fonemas e grafemas, enquanto as irregulares apresentam desvios que desafiam essas regras. Assim como na construção de uma estrutura física, onde o construtor precisa conhecer os materiais e as técnicas corretas, a construção do conhecimento sobre a escrita requer ferramentas essenciais para o sucesso. Inicialmente, os elementos podem parecer desordenados, mas o resultado final é uma estrutura coerente e funcional, seja para moradia ou para outros fins.

Similarmente, a construção da escrita exige um guia que ensine o sistema alfabético, as normas ortográficas e o uso apropriado das palavras. Um texto desorganizado e confuso pode facilmente desorientar o aprendiz, dificultando seu progresso. Portanto, compreender a lógica da escrita alfabética, onde quase

todos os fonemas são representados, é crucial. Isso se torna ainda mais importante quando se lida com irregularidades ortográficas, que podem representar desafios adicionais.

Em suma, assim como um construtor deve dominar as ferramentas e técnicas de sua profissão para criar estruturas sólidas e seguras, o aprendiz de escrita deve ser orientado adequadamente para desenvolver habilidades linguísticas eficazes. Esse processo de aprendizado, quando bem direcionado, permite que a escrita alfabética seja não apenas um ponto de partida, mas também um caminho para a compreensão e o domínio da linguagem escrita.

A construção da escrita é um processo complexo que requer conhecimento e prática. Assim como um construtor precisa de materiais e ferramentas para erguer uma estrutura física, um escritor precisa de palavras e regras gramaticais para construir um texto coerente. A escolha das palavras, a estrutura das frases e a organização do texto são fundamentais para que a mensagem seja transmitida de forma eficaz. O aprendizado das normas ortográficas e a compreensão da lógica da escrita alfabética são etapas efetivas nesse processo.

Para dominar a construção da escrita, é necessário um guia que oriente o aprendiz sobre o sistema alfabético, as regras ortográficas e o uso adequado das palavras. Inicialmente, o aprendiz pode se sentir perdido diante de um conjunto desorganizado de letras e palavras. No entanto, com o tempo e a prática, ele começa a compreender a lógica por trás da escrita alfabética, onde praticamente todos os fonemas são representados. Embora as irregularidades ortográficas possam apresentar desafios, a capacidade de lidar com elas é crucial para a fluência na escrita.

A habilidade de identificar os fonemas em palavras faladas ou ouvidas e transformá-los em grafemas é crucial no processo de alfabetização. Essa competência, conhecida como consciência fonológica, é fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita, pois permite que os aprendizes compreendam a relação entre os sons da língua falada e suas representações gráficas.

De acordo com Ehri (2014), a consciência fonológica é um dos principais preditores do sucesso na alfabetização. Ela afirma que, para que as crianças aprendam a ler, elas precisam entender que as palavras podem ser segmentadas em sons menores, ou fonemas, e que esses sons podem ser representados por

letras ou grupos de letras na escrita. Esse entendimento é essencial para a decodificação, que envolve a tradução de símbolos escritos em sons falados.

Pesquisas de Goswami (2008) sugerem que a instrução explícita e sistemática em consciência fonológica e correspondência fonema-grafema pode melhorar significativamente as habilidades de leitura. Ela recomenda atividades como segmentação de palavras em sílabas e fonemas, além da prática de rimas e aliterações, para ajudar as crianças a desenvolver essa habilidade. A prática regular é um fator crucial para a internalização das relações entre fonemas e grafemas.

Treiman (2017) destaca que, para que as crianças sejam bem-sucedidas na leitura e escrita, elas devem não apenas identificar fonemas, mas também entender como esses fonemas se combinam para formar palavras. Ela sugere o uso de jogos e atividades lúdicas que envolvem a manipulação de sons, como substituição de fonemas e invenção de palavras, para tornar o aprendizado mais envolvente e eficaz.

Além disso, Castles, Rastle e Nation (2018) apontam que a proficiência em transformar fonemas em grafemas é um processo gradual, que requer prática e exposição a diferentes contextos de leitura e escrita. Eles afirmam que a leitura frequente de livros e textos variados ajuda as crianças a reconhecer padrões ortográficos e aplicar as regras fonológicas de maneira mais eficaz.

Finalmente, Seidenberg (2017) destaca que a habilidade de transformar fonemas em grafemas não deve ser ensinada isoladamente, mas sim como parte de um programa de alfabetização que inclua o desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e fluência de leitura. Essa abordagem integrada permite que os alunos vejam a prática fonológica como parte de um processo mais amplo de aquisição de linguagem.

É importante ressaltar que o processo de alfabetização não se resume apenas à decodificação de fonemas e grafemas. Ele também envolve a compreensão do significado das palavras e a capacidade de construir e interpretar frases e textos. A fluência na leitura e na escrita é alcançada através da prática contínua e do desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita. A exposição a uma variedade de textos e a prática da escrita em diferentes contextos são essenciais para o desenvolvimento dessas habilidades.

Além disso, o ensino da ortografia deve ser gradativo e contextualizado, permitindo que as crianças apliquem as regras ortográficas em situações reais de comunicação. A correção de erros ortográficos deve ser feita de maneira construtiva, enfatizando a importância da clareza e da precisão na comunicação escrita. O objetivo final é que as crianças se tornem leitores e escritores competentes, capazes de se expressar de forma eficaz e de compreender textos diversificados.

A ortografia é mais do que uma simples convenção linguística; ela é o resultado de um consenso estabelecido por uma comunidade linguística com o objetivo de assegurar a uniformidade da língua escrita. Essa uniformidade é crucial para a comunicação eficaz e para a preservação da identidade cultural de uma língua. As regras ortográficas, portanto, desempenham um papel fundamental na manutenção da consistência e na promoção da compreensão mútua entre os falantes de uma língua.

De acordo com Crystal (2012), a ortografia padronizada surgiu como uma necessidade para facilitar a comunicação em sociedades cada vez mais complexas e interconectadas. Ele argumenta que, sem um sistema ortográfico uniforme, a escrita seria caótica e ineficaz, dificultando a transmissão precisa de ideias e informações. A padronização ortográfica, portanto, é um meio de garantir que todos os membros de uma comunidade linguística possam compreender e ser compreendidos, independentemente de suas variações regionais ou dialetais.

Baron (2009) também ressalta que as regras ortográficas são acordos sociais que refletem a história e a cultura de uma comunidade. A ortografia não é apenas uma questão de regras gramaticais; ela incorpora elementos históricos e culturais que foram negociados e aceitos ao longo do tempo. Baron destaca que a ortografia é, em certo sentido, uma representação visual da língua que mantém sua continuidade ao longo das gerações.

Por outro lado, Coulmas (2013) argumenta que, embora as regras ortográficas sejam essenciais para a uniformidade, elas não são estáticas e podem evoluir com o tempo. Mudanças sociais, tecnológicas e culturais podem influenciar a forma como as palavras são escritas. O autor observa que a reforma ortográfica é uma ferramenta utilizada por comunidades linguísticas para adaptar a escrita às mudanças linguísticas e sociais, mantendo a relevância e a praticidade da língua escrita (COULMAS, 2013).

Além disso, Perfetti (2007) enfatiza a importância do ensino eficaz das regras ortográficas nas escolas. Ele afirma que o aprendizado da ortografia é um componente essencial da alfabetização, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita mais eficazes. Perfetti destaca que a compreensão das regras ortográficas ajuda os alunos a decodificar palavras, melhorar sua fluência de leitura e fortalecer suas habilidades de escrita.

Em conclusão, a ortografia é o produto de um consenso social que busca garantir a uniformidade e a eficácia da comunicação escrita. As regras ortográficas desempenham um papel crucial na manutenção da consistência linguística, refletindo a história e a cultura de uma comunidade, enquanto permanecem flexíveis para se adaptarem às mudanças sociais. É essencial que a educação valorize o ensino dessas regras para fortalecer as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Além disso, é importante ressaltar que a ortografia não é o único aspecto a ser considerado na escrita. A clareza, a coerência e a organização do texto são igualmente importantes. Um texto bem escrito não só segue as normas ortográficas, mas também comunica a mensagem de forma eficaz e compreensível. A habilidade de escrever vai além da mera correção ortográfica; ela envolve a capacidade de estruturar ideias, escolher as palavras certas e usar a gramática de forma correta.

A prática contínua e a exposição a diferentes tipos de textos são essenciais para o desenvolvimento da escrita. Os estudantes devem ser encorajados a ler e a escrever regularmente, explorando diversos gêneros literários e contextos de comunicação. Isso não só melhora suas habilidades ortográficas, mas também amplia seu vocabulário e aprimora sua capacidade de expressão escrita.

Em resumo, a construção da escrita é um processo que envolve não apenas o domínio da ortografia, mas também a compreensão da estrutura do texto, a escolha precisa das palavras e a organização lógica das ideias. A ortografia é um componente crucial, mas não exclusivo, do aprendizado da escrita.

Nesse cenário educacional, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem positiva em relação aos erros cometidos pelos alunos, vendo-os como oportunidades para uma interação construtiva e enriquecedora. Muitas vezes, os estudantes enfrentam desafios ao tentar associar e "fixar" a forma correta de

escrita que lhes é ensinada nas aulas. Por exemplo, erros como escrever "frô" no lugar de "flor", onde o "l" é trocado pelo "r", ou escrever "cilêncio" em vez de "silêncio", substituindo o "s" pelo "c", são reflexos da maneira como os alunos pronunciam as palavras no cotidiano. Para eles, essas letras não são vistas como erradas ou ausentes; ao contrário, são escritas da forma como as ouvem e falam.

Esse fenômeno evidencia a importância de entender que a linguagem escrita possui uma estrutura distinta da falada. A escrita não segue o mesmo padrão alfabético e flexível da oralidade, pois requer a compreensão de um sistema ortográfico que, para muitos alunos, é um conceito completamente novo. No entanto, com o ensino adequado dos princípios ortográficos, esse sistema pode ser desmistificado e se tornar acessível.

De acordo com as pesquisas de Ferreiro e Palácio (1990), os princípios ortográficos não se limitam apenas às letras utilizadas para formar palavras. Quando analisamos o processo de aprendizagem da escrita pelas crianças, percebemos que outros elementos da linguagem escrita também são fundamentais. Esses princípios abrangem todas as formas visuais que o sistema de escrita pode assumir, como a escrita cursiva ou manuscrita. Além disso, eles incluem as variações nas formas dos caracteres, como as diferenças entre letras maiúsculas e minúsculas. Isso significa que os princípios ortográficos englobam um conjunto mais amplo de elementos que ajudam a estruturar a escrita de maneira clara, coerente e de fácil compreensão.

Portanto, ao reconhecer os erros como parte natural do processo de aprendizagem, as escolas podem criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, onde os alunos se sintam seguros para experimentar e aprender com as suas tentativas. Essa abordagem não só melhora a compreensão dos alunos sobre a linguagem escrita, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais robustas e confiantes. Além disso, ao integrar ensinamentos sobre a diversidade das formas de escrita, os educadores promovem uma compreensão mais completa e rica da língua, preparando os alunos para enfrentar os desafios linguísticos de forma mais eficaz e criativa.

O conhecimento linguístico, especialmente aquele relacionado à fonologia, exerce uma influência significativa nas escolhas ortográficas dos estudantes, especialmente nas fases iniciais de aquisição da escrita. Este conhecimento fonológico, que engloba tanto aspectos segmentais quanto prosódicos,

desempenha um papel crucial ao auxiliar os aprendizes na compreensão de como os sons se relacionam com as grafias das palavras. Essa influência é particularmente notável quando comparada às práticas de letramento, que estão presentes antes mesmo da fase escolar e continuam a se desenvolver ao longo da vida acadêmica.

À medida que os alunos progredem em sua trajetória escolar, ocorre uma transformação na relação entre conhecimentos linguísticos e práticas de letramento. Com o aumento da experiência acadêmica, as práticas de letramento começam a exercer um impacto mais significativo nas escolhas ortográficas dos estudantes. Isso se deve ao fato de que, com o tempo, os aprendizes têm maior exposição a diferentes formas de escrita e contextos de uso, o que enriquece seu léxico ortográfico — o conjunto de formas gráficas que têm à sua disposição enquanto usuários da língua escrita.

Figura 1 - Desenvolvimento do Léxico Ortográfico



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

O diagrama mencionado na Figura 1, resume essa complexa interação entre fonologia e grafia, ilustrando como, durante as fases iniciais de aquisição da escrita, a relação entre som e letra é de particular importância. Neste estágio, a informação fonológica ajuda o aprendiz a navegar por esse novo território, proporcionando uma base sobre a qual construir seu conhecimento ortográfico.

No entanto, à medida que avançam, os alunos começam a integrar mais as práticas de letramento, que oferecem experiências enriquecedoras e diversificadas em contextos reais de uso da língua.

Em suma, o processo de construção do léxico ortográfico envolve uma interação dinâmica entre conhecimentos fonológicos e práticas de letramento. Inicialmente, a fonologia desempenha um papel primordial, mas com o avanço escolar, as práticas de letramento ganham importância, moldando de forma decisiva as escolhas ortográficas dos estudantes. Essa evolução reflete a complexidade do aprendizado da escrita e a necessidade de uma abordagem educacional que valorize ambos os aspectos do desenvolvimento linguístico.

De acordo com as ideias apresentadas por Nóbrega (2013), as letras podem assumir várias formas visuais, resultando na criação de diferentes alfabetos, como demonstrado pela evolução histórica dos sistemas de escrita. Mesmo com essas variações visuais, uma letra específica mantém sua identidade enquanto cumpre a mesma função no sistema de escrita, sendo usada conforme as regras ortográficas das palavras. As letras são, portanto, conceitos abstratos que desempenham um papel específico no sistema, ocupando um lugar determinado na composição das palavras.

Com base nisso, podemos deduzir que cada palavra possui uma forma correta (além de múltiplas formas incorretas) de ser escrita. Por exemplo, a palavra “gato” é ortograficamente correta, enquanto “gatu” não é considerada correta. O interessante é que ambas poderiam ser pronunciadas da mesma maneira, já que “o” e “u” poderiam representar um som semelhante em determinados contextos. Isso ilustra a ideia de que a escrita segue convenções específicas, independentemente de como as palavras são faladas.

O que está implícito nesse argumento é uma concepção bastante precisa do que constitui uma palavra. Aqui, consideramos uma palavra como um morfema, que pode ser mínimo ou composto, conforme registrado em um dicionário. Desse modo, palavras como “cesta” e “sesta” são distintas, apesar de serem pronunciadas de forma semelhante. Cada uma delas tem um significado diferente e uma grafia que respeita as convenções ortográficas, destacando a importância do contexto e da função no sistema linguístico.

II.5.6. Algumas mudanças ortográficas no português brasileiro

Depreende-se que a maioria das alterações se situa ao nível da acentuação e do uso de sinais diacríticos, como o trema, o hífen e o apóstrofo. No que concerne as vogais “I” e “U” dos hiatos recebem acento gráfico, quando formarem sílabas sozinhos ou com “S”: Ju-í-zo, Lu-ís, ca-fe-í-na, ra-í-zes, as-ída, e-go-ís-ta.

Todavia, não se acentuam “ba-i-nha”, “fei-u-ra”, “ru-im”, “ca-ir”, “Ra-ul”, pelo fato do “i” tônico de “bainha” vem seguido de NH. O “u” e o “i” tônicos de “ruim”, “cair” e “Raul” formam sílabas com “m”, “r” e “l” respectivamente. Essas consoantes já soam forte por natureza, tornando naturalmente a sílaba “tônica”, sem precisar de acento que reforce isso.

II.5.6.1. Acento agudo

Nota-se Ditongos abertos “ei”, “oi” Não se usa mais acento nos ditongos ABERTOS “ei”, “oi” quando estiverem na penúltima sílaba, como nas palavras: He-roi-co, ji-boi-a, as-sem-blei-a, i-dei-a, pa-ra-noi-co e joi-a. Só acentuam-se essas letras quando vierem na última sílaba e se o som delas estiverem abertos, como nas palavras: céu, véu, dói, herói, chapéu e beleléu. No entanto, se os ditongos ei, dei, comeu e foi apresentar o som fechado, será sem acento. Não se recebem mais acento agudo as vogais tônicas “I” e “U” quando forem paroxítonas (penúltima sílaba forte) e precedidas de ditongo: feiura e baiuca

Não se deve mais acentuar o “U” tônico os verbos dos grupos “GUE/GUI” e “QUE/QUI”. Por isso, esses verbos serão grafados da seguinte maneira: Averiguo (leia-se a-ve-ri-gu-o, pois o “U” tem som forte), arguo, apazigue, enxague, arguem e delinguo.

II.5.6.2. Acento diferencial

O acento circunflexo permanece nos verbos pôde (terceira pessoa do singular, pretérito perfeito do modo indicativo), para diferenciar de pode (terceira pessoa do singular, presente do modo indicativo); no verbo pôr, por (preposição). Nas formas verbais ter e vir, cuja finalidade é determinar se a 3ª pessoa do verbo

está no singular, verbo ter: Ele tem e plural: Eles têm; verbo vir: Ele vem e plural: Eles vêm. Essa regra se aplica a todos os verbos derivados de “ter” e “vir”, como: conter, manter, intervir, deter, sobrevir, reter. Não é preciso usar o acento diferencial para distinguir: Para (verbo) de para (preposição), como em certos contextos “Esse carro velho para em toda esquina” e “Estarei voltando para casa daqui a uma hora”. Ainda assim em três grupos de palavras:

- a) Pela, pelo (verbo pelar) de pela, pelo (preposição + artigo) e pelo (substantivo);
- b) Polo (substantivo) de polo (combinação antiga e popular de por e lo);
- c) pera (fruta) de pera (preposição arcaica).

A pronúncia ou categoria gramatical dessas palavras dar-se-á mediante o contexto. A atenção ao estudo das regras de acentuação será necessária para não confundir palavras tão parecidas na fala e na escrita.

II.5.6.3. Acento circunflexo

Ao se deparar com palavras cuja pronúncia é fechada ou tem som nasal, é imprescindível não acentuá-las, antes que obedeça as regras, uma vez que a complexidade equivoca na hora de escrever. Para isso verificar o seguinte:

Não se acentuam mais as vogais dobradas “EE” e “OO”, como nos vocábulos: Creem, veem, deem, releem, leem, descreem, voo, perdoe e enjoio. Em se tratando de acento, vale ressaltar a diferença entre acento tônico e acento gráfico, cujo primeiro está presente em todos os vocábulos, independe do número de sílabas, salvo em preposições dissílabas; o segundo aparece na escrita para distinguir as formas homógrafas (escritas com as mesmas letras), por exemplo. Maio / maiô. Essas duas formas sequenciais, [m] [a] [i] [o], representam noções diferentes na fala, mas suas mensagens têm contextos específicos na escrita pelo uso do acento gráfico: No mês de maio irei à praia de maiô.

O acento tônico é aquele posto foneticamente sob a sílaba mais forte da palavra. Por exemplo, a palavra maio temesse tipo de acento, o acento tônico, notadamente não tem acento gráfico. Já na palavra maiô recebe acento gráfico na letra “o” que serve para mostrar visualmente onde está localizado o acento tônico, desse modo, exerce uma função diferenciadora à formulação de regras de

utilização do diacrítico no pronunciamento correto da palavra. Então, as palavras paroxítonas e as oxítonas se encontram naturalmente marcadas pelos acentos agudos e circunflexos, a fim de diferenciarem-se das paroxítonas que terminantemente são a maioria na língua, as regras serão descritas no quadro logo abaixo de número três.

Paroxítonas terminadas em “L” têm acento, mas as oxítonas não levam porque o “L”, o “R” e o “Z” deixam a sílaba em que se encontram naturalmente forte, não é preciso um acento para reforçar a pronúncia. É por isso que: as palavras “rapaz, coração, Nobel, capataz, pastel, bombom; verbos no infinitivo (terminam em –ar, -er, -ir) doar, prover, consumir são oxítonas e não precisam de acento. Quando terminarem do mesmo jeito e forem paroxítonas, então vão precisar de acento.

Quadro 3 – Descreve os tipos de acentos do português

Vogais	Acento Agudo (´)	Acento Grave (`)	Acento Circunflexo (^)	Til (sinal de nasalização) (~)
A	Â - sofá	Ã - ir à algum lugar	Â - lâmpada	Ã - órgão
E	É - café		Ê - ingênuo	
I	Í - açaí			
O	Ó - filó		Ô - avô	Õ - corações
U	Ú - público			

Fonte: Norma culta, 2017.

O domínio das regras de acentuação gráfica, inibe os erros na escrita e pronúncia, uma vez que cada um acento é utilizado conforme seu contexto a seguir:

- O acento agudo é empregado sobre as vogais “ a ”, “ e ”, “ i ”, “o”, e “ u ” por sua vez, ele indica, além da sílaba tônica, o timbre aberto.
- O acento grave, indica uma fusão entre “a” com artigos e pronomes.
- O acento circunflexo pode ser empregado nas letras “a”, “e” e “o”. Além de indicar a tonicidade, esse acento também indica o timbre fechado.
- O til possui um formato de “s” deitado (~), deve sempre estar em cima apenas da vogal e não de duas ou mais letras, pois dessa forma seu uso se torna incorreto. É um sinal gráfico auxiliar de escrita, usado na

vogal a e na vogal o para indicar nasalização. Nem sempre indica a tonicidade da sílaba.

II.5.6.4. Hífen

De todas as normas da grafia do português, o que mais atrapalha é a utilização do hífen, mesmo sem levar em conta as incoerências do sistema ortográfico (tanto no antigo quanto ao atual) o problema é que o hífen causa congestionamento em quase todos os idiomas que o adotam. No caso da letra “H” é uma letra sem personalidade, sem som. Em “Helena”, não tem som; em “Hollywood”, tem som de “R”. Portanto, não deve aparecer encostado em prefixos como em: pré-história, anti-higiênico, sub-hepático e super-homem. Vejamos as regras de acentuação conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Regras de acentuação gráfica conforme o Novo Acordo

CLASSIFICAÇÃO	QUANDO ACENTUAR	COMO ERAM	COMO FICARAM
Proparoxítonas	Sempre	simpática, lúcido, cômodo	Continua tudo igual. A pronúncia é de acordo com a região: acadêmico, fenômeno (Brasil) acadêmico, fenômeno (Portugal)
Paroxítonas	Se terminadas em: R, X, N-	Açúcar tórax Hífen	Continua tudo igual. Terminadas em ENS não levam acento: hifens, polens. Usa-se indiferentemente agudo ou circunflexo se houver variação de pronúncia: sêmen, fêmur (Brasil) ou
	L-	Fácil	
	I-	Táxi	
	IS-	Tênis	
	UM, UNS	Álbum, álbuns	
	US-	Bônus	
	Ã (ãs)	Imã, órfãs	
	ÃO (ãos)	Órfão, Órfãos	
	Ditongo oral, seguido ou não de S-	Colégio, Séries	
Oxítonas	Se terminar em: A(s)	Vatapás, Sofás	Fica tudo igual
	E(s)	Cafés, Acarajés	
	O(s)	Igapó, Cipós	
	EM (ens)	Também, parabéns	

Fonte: SóPortuguês, 2018.

Então, letras iguais, separa. letras diferentes, junta: anti-inflamatório, neoliberalismo. Quanto ao "R" e o "S", se o prefixo terminar em vogal, a consoante deverá ser dobrada: supra+renal = suprarrenal; ultra+sonografia = ultrassonografia. Entretanto, se o prefixo terminar em consoante, não se unem de jeito nenhum: Sub-reino, ab-rogar. Quando dois "R" ou "S" se encontrarem, permanece a regra geral: letras iguais, separa: super-requintado e super-realista. Depois dos prefixos "ex-, sota-, soto-, e vice: ex-diretor, ex-hospedeira, Sotapiloto. Depois de "pós-, pré- e pró-", quando tem som forte e acento: pós-tônico, pré-escolar, pré-natal, pró-labore. Depois de "pan-", "circum-", quando juntos de vogais. Pan-americano, circum-escola. Na palavra "Circunferência" – é junto, pois está diante da consoante "F". No estudo da fonética, verifica-se a estranheza da pronúncia, caso não seja usado o hífen nas seguintes palavras: Exesposa, sotapiloto, panamericano, vicesuplente, circumescola. Não se usa o hífen após os prefixos "CO-, RE-, PRE" (sem acento) Coordenar, reedição, reestabelecer, refazer, preexistir, Coordenador.

Diante desse estudo acerca das alterações das regras ortográficas, percebeu-se a importância do conhecimento prévio por que passam os estágios e o processo da escrita, baseado em leis que regem as regras de ortografia.

II.5.8. Contextualização da Correspondência Regular

Durante o processo de escolarização, os estudantes frequentemente enfrentam desafios na escrita, muitas vezes decorrentes de lacunas no ensino do sistema alfabético. Essas dificuldades podem surgir durante a alfabetização e persistir até as séries finais do ensino fundamental. De acordo com as ideias de Moraes (2009), as crianças possuem a capacidade de aprender ortografia assim que adquirem a habilidade de ler e escrever de forma independente. É importante estimular a curiosidade dos alunos sobre questões como por que uma palavra é escrita com "S" ao invés de "Z", e transformar essas dúvidas em temas de discussão. Isso ajuda a criança a compreender os diferentes valores e regras do sistema alfabético. É crucial ensinar o que necessita ser compreendido e, também o que precisa ser memorizado.

Em geral, é necessário reavaliar a abordagem dos professores em relação ao ensino da ortografia. O objetivo não deve ser apenas "aprovar" os alunos ou

avaliar quem comete erros, mas sim garantir que eles compreendam profundamente as regras ortográficas. A norma ortográfica de uma língua, como o Português, se baseia nas convenções do sistema alfabético, respeitando as possibilidades sonoras que cada grafema pode representar e estabelecendo formas únicas e corretas de escrita.

Apesar de os grafemas no idioma português corresponderem aos fonemas, a relação entre eles nem sempre é direta. Isso significa que um grafema não necessariamente representa apenas um fonema, e um fonema pode ser representado por mais de um grafema. Na prática, são poucos os casos em que um grafema tem uma única representação fonética. Com maior frequência, encontramos situações em que vários grafemas podem representar o mesmo fonema, como o fonema /ʒ/, que pode ser escrito com "G" em "gelo" ou "J" em "jornal". Além disso, um único grafema pode representar diferentes fonemas dependendo do contexto, como o "C", que pode representar /s/ em "cima" e /k/ em "casa".

Essas complexas relações entre fonemas e grafemas são aspectos que uma criança recém-alfabetizada precisa aprender e entender. É através desse entendimento que os alunos podem se tornar mais proficientes na escrita, desenvolvendo uma compreensão mais aprofundada das regras ortográficas e fortalecendo suas habilidades de comunicação escrita.

As regularidades diretas na escrita mantêm uma correspondência um-a-um entre grafemas e fonemas, onde cada grafema representa exclusivamente um fonema e vice-versa. No entanto, Nóbrega (2013) discorre que, essa simplicidade não se aplica ao idioma português, que apresenta muitos casos que fogem a essa regra. Apesar disso, as correspondências entre fonemas e grafemas podem ser classificadas de várias maneiras.

Primeiro, há a relação direta, na qual um grafema corresponde a um único fonema e vice-versa. Em português, exemplos desse tipo de correspondência incluem as letras b, d, f, p, t e v. Por exemplo, o fonema /b/ é sempre representado pelo grafema "b" e não por outro. Da mesma forma, o grafema "j" representa exclusivamente o fonema /ʒ/, embora este também possa ser representado pelo grafema "g", como em "gelo", "jarro" e "giro" (NÓBREGA, 2013).

Em segundo lugar, há casos em que um fonema é representado exclusivamente por um grafema. Por exemplo, o fonema /ʁ/ é representado

exclusivamente pelo grafema "r", embora o "r" também represente o fonema /r/. Exemplos de palavras que ilustram isso incluem "caro" e "raro" (NÓBREGA, 2013).

Em terceiro, encontramos situações onde um único fonema pode ser representado por vários grafemas. O fonema /s/ é um caso notável, pois pode ser escrito de diversas maneiras, como em "seta", "cebola", "espesso", "excesso", "açúcar", "auxílio" e "asceta" (NÓBREGA, 2013).

Além disso, há casos em que um grafema representa vários fonemas. Por exemplo, o grafema "c" tem valores fonológicos diferentes em "casa" e "cebola", enquanto o "g" varia entre "gelo" e "garra". Da mesma forma, "x" pode variar em "xarope" e "exílio" (NÓBREGA, 2013).

Outro aspecto interessante é o grafema silencioso, que não expressa nenhum fonema. O "h" no início de palavras como "harpa", "herança", "hiato", "homem" e "humilhação" é um exemplo, assim como o "u" em palavras como "guerra" e "guinada" (NÓBREGA, 2013).

Figura 2 - Transição entre Regularidade e Irregularidade

Entre o regular e o irregular
O uso dos dígrafos "rr", "lh" e "ch" no bilhete da professora



Xapeuzinho Vermelho Apaixonada
Xapeuzinho Vermelho estava passeando pela praça quando de repente viu uma **figura** muito **interessante** era forte peludo com **olhos** grandes foi amor a **primeira** vista os dois **conversaram** a tarde toda e marcaram outros encontros um mês depois os dois começaram namorar.

"x" ou "ch"?
Seguidos por vogal, eles concorrem pelo mesmo som. A saída para a irregularidade é memorizar ou consultar o dicionário.

"l" ou "lh"?
A grafia é irregular: os sons de "l" e "lh" são próximos e ambos podem estar entre vogais. Dicionário mais uma vez!

"r" ou "rr"?
Aqui, há uma regularidade. Nessa palavra, apenas o uso de um único "r" é capaz de representar o fonema desejado.

Fonte: Lagôa, 2016.

Quando um segmento sonoro pode ser representado por mais de uma letra ou dígrafo, a norma ortográfica entra em jogo, impondo suas restrições para garantir a coerência na escrita. Nos casos de restrições regulares, onde existe um princípio gerador que se aplica a muitas palavras da língua, os alunos aprendem a regra de forma a internalizá-la, permitindo que escrevam palavras com segurança. Para as regularidades diretas, como nos sons representados por

P, B, T, D, F e V, não há competição de letras ou dígrafos para a notação desses sons, tornando o processo de escolha ortográfica mais intuitivo.

Por outro lado, nas regularidades contextuais, a posição da letra na palavra desempenha um papel crucial na determinação da grafia correta. Por exemplo, a escolha entre G ou GU, C ou QU, R ou RR, e M ou N em final de sílaba depende do contexto em que aparecem. O entendimento dessas nuances permite que os alunos escrevam corretamente e compreendam a lógica subjacente das escolhas ortográficas.

Além disso, existem as regularidades morfológico-gramaticais, que abrangem palavras formadas por sufixos e certas flexões verbais. Por exemplo, a palavra "beleza" é escrita com Z, enquanto "holandesa" usa S, refletindo a função morfológica dos sufixos. Do mesmo modo, em flexões verbais, o R dos infinitivos e o não pronunciamento do U final em verbos como "cantou", "bebeu" e "sorriu" são exemplos de como a gramática influencia a ortografia. Também é importante o uso de AM ou ãO na terceira pessoa do plural dos tempos verbais, ilustrando outra dimensão das regularidades morfológicas.

Nos casos irregulares, onde não há regra clara a seguir, a escolha da grafia de uma palavra é muitas vezes determinada pela etimologia ou pela convenção de uso. Segundo Morais (2009), nesses casos, os alunos precisam recorrer à memorização para aprender a ortografia correta. Isso inclui palavras cuja grafia não segue uma lógica aparente e deve ser aprendida por repetição e prática, enfatizando a importância da exposição contínua à língua escrita.

Os erros ortográficos apresentam naturezas variadas, o que significa que abordá-los requer estratégias de intervenção específicas e diferenciadas. Mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental, muitos alunos continuam a cometer erros básicos, o que sugere que as dificuldades ortográficas não são superadas automaticamente com o tempo e exigem atenção contínua. No caso das palavras irregulares, a ortografia não se baseia em regras claras, tornando o processo de escrita mais desafiador para os estudantes.

Em contextos irregulares, os valores que os grafemas assumem dependem da posição específica que ocupam na palavra e de seu entorno fonético e gráfico, o que significa que não se enquadram nas regularidades contextuais. Esses contextos irregulares incluem situações em que múltiplos grafemas competem para representar um único fonema, exigindo do aprendiz um maior esforço de

memorização. Por exemplo, entender quando usar "ss" ou "ç" para representar o som /s/ em palavras diferentes pode ser complicado sem uma regra clara.

Antecipar esses contextos irregulares é uma habilidade que pode ser desenvolvida com prática e exposição à língua escrita. Isso envolve a capacidade de identificar situações em que é necessário memorizar a ortografia das palavras ou consultar dicionários para confirmar a forma correta, evitando assim erros recorrentes. Essa prática regular ajuda os alunos a se familiarizarem com as exceções e irregularidades da língua, promovendo maior precisão na escrita.

Além disso, Nóbrega (2013) define irregularidades específicas que merecem atenção especial. Essas irregularidades podem incluir casos históricos ou etimológicos que explicam por que determinadas palavras são escritas de uma maneira que não segue as regras padrão. Compreender essas exceções pode ser facilitado por um ensino que contextualize a origem e o desenvolvimento das palavras, tornando o aprendizado mais significativo e menos arbitrário. Ao incorporar essas práticas, os educadores podem ajudar os alunos a navegar pelas complexidades da ortografia, desenvolvendo confiança e competência em suas habilidades de escrita.

Paralelamente, na ortografia brasileira, o sistema de escrita é baseado no princípio alfabético, onde cada grafema, ou seja, cada letra ou conjunto de letras, representa um fonema, que é a menor unidade sonora. No entanto, existem contextos irregulares em que mais de um grafema pode representar o mesmo fonema, criando um certo grau de complexidade para quem está aprendendo a escrever ou ler em português.

Nóbrega (2013) enfatiza exemplos clássicos como o fonema /s/, que pode ser representado por diversos grafemas, dependendo da posição na palavra e do contexto ortográfico. Os grafemas "s", "ss", "c" (antes de "e" ou "i"), "ç", "sc" e "x" podem todos representar o mesmo som /s/. Por exemplo: "s" em "casa"; "ss" em "passo"; "c" em "cena"; "ç" em "açai"; "sc" em "descida"; "x" em "tóxico".

Outro exemplo é o fonema /z/, que pode ser representado pelos grafemas "s" (quando entre vogais), "z" e "x". Exemplos incluem: "s" em "casa"; "z" em "zero"; "x" em "exame".

O fonema /ʒ/ (como em "jogo") também pode ser escrito de diferentes maneiras: "j" ou "g" (antes de "e" ou "i"). Por exemplo: "j" em "jogo"; e "g" em "gelo". Esses contextos irregulares são fruto do desenvolvimento histórico da

língua portuguesa, que sofreu influências de várias outras línguas e passou por diversas reformas ortográficas. Além disso, a ortografia busca conciliar a representação fonêmica com aspectos etimológicos e morfológicos, o que aumenta a variedade de grafemas para um mesmo fonema.

Para os falantes nativos e para aqueles que estão aprendendo português, é importante ter consciência desses contextos para desenvolver habilidades de leitura e escrita mais precisas. O ensino da ortografia frequentemente inclui a memorização de regras e a prática de leitura e escrita para familiarizar os alunos com essas irregularidades.

Na ortografia do português brasileiro, a representação escrita dos sons da língua nem sempre é direta, e diversos estudiosos têm explorado essas nuances. Autores como Bagno (2015) e Fiorin (2015) discutem a complexidade da ortografia brasileira e os desafios enfrentados por educadores e alunos. Um ponto de destaque é a questão dos grafemas irregulares, onde múltiplas letras ou combinações de letras representam o mesmo som. Isso pode complicar o aprendizado e a aplicação prática da escrita.

No segundo momento, é útil contextualizar as palavras irregulares, comparando a adaptação às regras ortográficas com a adaptação às normas de etiqueta social. Assim como alguém pode cometer erros ao escolher roupas ou comportar-se em eventos sofisticados, também é fácil tropeçar nas nuances da escrita correta. Este paralelo destaca que o desconhecimento inicial requer tempo e prática para se transformar em familiaridade e competência.

Muitos educadores reconhecem a importância de um pensamento crítico e reflexivo no ensino, mas frequentemente enfrentam o desafio de engajar os alunos em uma exploração mais profunda da língua. A tendência, então, é recorrer a métodos mais tradicionais, baseados na repetição e memorização. No entanto, como aponta Zorzi (2003), "aprender a grafia correta das palavras não se resume a uma simples questão de memorização ou fixação" (p. 146). A ortografia não deve ser vista apenas como um conjunto de regras a ser memorizado, mas como um campo aberto à compreensão e investigação.

Muitas vezes, essa visão reducionista é reforçada por livros didáticos e gramáticas normativas, que se concentram em apresentar regras sem fornecer uma compreensão mais profunda do motivo por trás delas. É fundamental que o

ensino da ortografia vá além do mero treino mecânico, incentivando uma compreensão mais ampla e significativa dos padrões e irregularidades da língua.

II.5.9. Correspondência irregular

A correspondência irregular entre fonemas e grafemas é um fenômeno comum em muitas línguas, e representa um desafio significativo para o aprendizado da leitura e da escrita. Essa irregularidade ocorre quando não há uma correspondência direta ou previsível entre os sons da fala e suas representações escritas, o que pode complicar o processo de alfabetização e exigir abordagens pedagógicas específicas.

De acordo com Ziegler e Goswami (2005), uma das características distintivas das línguas opacas, como o inglês, é a sua correspondência irregular entre ortografia e pronúncia. Eles explicam que essa irregularidade resulta de uma evolução linguística onde influências históricas, empréstimos linguísticos e mudanças fonéticas ao longo do tempo criaram sistemas ortográficos que nem sempre refletem a pronúncia atual. Essa complexidade exige que os aprendizes memorizem a grafia de muitas palavras, em vez de dependerem de regras fonológicas.

Treiman (2017) afirma que, em sistemas de escrita com correspondência irregular, como o inglês e, em menor grau, o português, os estudantes precisam desenvolver uma forte consciência ortográfica e fonológica. Ela sugere que estratégias pedagógicas que enfatizam a exposição frequente a palavras escritas e o desenvolvimento de habilidades de decodificação são essenciais para superar as dificuldades impostas pela irregularidade ortográfica. Além disso, Treiman (2017) destaca a importância de ensinar as exceções e padrões irregulares de forma explícita.

Perfetti e Harris (2013) argumentam que a irregularidade ortográfica pode afetar não apenas a leitura e a escrita, mas também a fluência e a compreensão textual. Eles enfatizam que a prática intensiva e a leitura regular de textos variados ajudam os alunos a internalizar padrões ortográficos, mesmo quando esses padrões são inconsistentes. Logo, os autores sugerem que a familiaridade com a estrutura das palavras e o contexto em que são usadas pode melhorar a capacidade dos alunos de lidar com a irregularidade.

Além disso, Berninger (2015) aponta que o desenvolvimento de um vocabulário visual robusto é crucial para lidar com a correspondência irregular. Ela destaca que o ensino de estratégias de reconhecimento visual de palavras, juntamente com a instrução em morfologia, pode ajudar os alunos a identificar padrões ortográficos mais facilmente, mesmo em palavras que não seguem regras fonológicas previsíveis.

Em conclusão, a correspondência irregular entre fonemas e grafemas representa um desafio significativo para a alfabetização, exigindo abordagens pedagógicas que integrem a instrução explícita de padrões irregulares, prática intensiva e o desenvolvimento de um vocabulário visual. Essas estratégias são essenciais para ajudar os alunos a navegar pelas complexidades da ortografia irregular e a desenvolver habilidades de leitura e escrita eficazes.

Os sistemas públicos de ensino enfrentam críticas recorrentes quanto à sua eficácia na instrução do sistema alfabético e das regras ortográficas nos primeiros anos da Educação Básica. Essa questão é central para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e a ineficiência nesse estágio pode ter repercussões ao longo de toda a vida escolar dos alunos.

Segundo Morais (2012), um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas públicos de ensino é a falta de formação adequada dos professores nas práticas pedagógicas mais eficazes para a alfabetização. Ele destaca que muitos educadores não recebem treinamento suficiente em metodologias que integram a consciência fonológica e a instrução ortográfica de maneira eficaz, o que compromete a capacidade dos alunos de dominar o sistema alfabético.

Em linha com essa perspectiva, Soares (2015) argumenta que a fragmentação curricular é um fator que contribui para a ineficiência do ensino ortográfico. Ela afirma que o currículo muitas vezes não articula de forma coesa a progressão das habilidades de leitura e escrita, resultando em lacunas no conhecimento dos alunos. Soares sugere que uma abordagem mais integrada, que alinhe as expectativas curriculares com as práticas de ensino, poderia melhorar significativamente os resultados de alfabetização.

Além disso, Oliveira (2018) aponta que a falta de recursos e materiais adequados nas escolas públicas é um obstáculo significativo. Ele ressalta que a ausência de livros didáticos atualizados, tecnologia de apoio e materiais pedagógicos dificulta a implementação de estratégias de ensino que poderiam

facilitar o aprendizado das regras ortográficas e do sistema alfabético. Oliveira propõe que investimentos em infraestrutura e materiais didáticos são essenciais para melhorar a qualidade do ensino.

Adicionalmente, Carvalho (2019) discute a importância de políticas educacionais que promovam a formação contínua dos professores. Ele argumenta que, para enfrentar a ineficiência no ensino do sistema alfabético, é crucial que os professores tenham acesso a programas de desenvolvimento profissional que os capacitem a adotar práticas baseadas em evidências. Carvalho enfatiza que essas políticas são fundamentais para assegurar que os educadores estejam equipados para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Em suma, a ineficiência dos sistemas públicos de ensino no ensino do sistema alfabético e das regras ortográficas nos primeiros anos da Educação Básica é um problema complexo que requer abordagens abrangentes. Investimentos em formação docente, recursos educacionais e currículos integrados são essenciais para melhorar a alfabetização e preparar os alunos para o sucesso acadêmico.

Segundo Morais (2002), é preciso deixar bem claro para os alunos que todas as regras ortográficas são frutos de uma convenção social, de um acordo estabelecido pelos especialistas, cujo objetivo é padronizar a escrita - e que, no mundo em que se vive, quem não domina essa convenção é discriminado. "Por isso, não se pode deixar a criança acreditar que vai aprender 'na hora certa'.

Desde os primeiros momentos é papel do professor ajudá-la a refletir sobre os erros ortográficos", afirma. "Só assim ela internaliza as regras, que, por serem aparentemente complexas, vão desafiá-la por toda a vida." Morais (2002), alerta também para o fato de que o domínio da escrita alfabética nem sempre é homogêneo em cada sala de aula e que o número de erros num texto nunca deve ser usado como parâmetro de avaliação.

Teberosky (1994) discorre sobre um cenário onde falsas crenças e inseguranças sobre o ensino da língua escrita são comuns, tanto entre educadores quanto entre alunos. Através de suas pesquisas e colaborações, Teberosky (1994) tem enfatizado a importância de criar oportunidades para reflexão sobre as dificuldades ortográficas, uma abordagem que desafia o autoritarismo e promulga um ensino mais inclusivo e compreensivo. Sua

influência é evidente nas ideias de Moraes, que advoga pela necessidade de proporcionar um espaço seguro para que os alunos explorem suas dificuldades e aprendam com elas, em vez de simplesmente exigir correção sem oferecer suporte adequado.

Os sistemas públicos de ensino estão frequentemente sob escrutínio devido à sua aparente ineficiência no ensino do sistema alfabético e das regras ortográficas durante os primeiros anos da Educação Básica. Essa falha se torna evidente quando consideramos o grande número de alunos que progridem para séries mais avançadas, ou até mesmo para o Ensino Médio, sem terem alcançado as expectativas de aprendizagem estabelecidas para os anos iniciais do ensino fundamental. Esses alunos frequentemente demonstram lacunas significativas em suas habilidades de leitura e escrita, fundamentais para o aprendizado eficiente da ortografia. Sem uma prática consistente nessas áreas, a compreensão das regras ortográficas se torna praticamente impossível.

A prática da leitura e escrita é essencial não apenas para a absorção das normas ortográficas, mas também para a construção de um conhecimento mais amplo sobre a língua. A leitura, em particular, não deve ser vista apenas como um exercício de exposição à língua ou de memorização de palavras. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, a relação entre leitura e escrita é complexa e não deve ser considerada mecânica (BRASIL, 1998). Ler muito não transforma automaticamente alguém em um bom escritor, embora haja uma grande possibilidade de que isso ocorra.

Os PCNs defendem que o ensino deve ter como objetivo formar leitores competentes, capazes de produzir textos que sejam coerentes, coesos, adequados e ortograficamente corretos. Essa formação integral considera que a leitura leva o leitor a refletir, pensar e adquirir conhecimento de forma consciente, tornando-o mais maduro. Esse amadurecimento aumenta a capacidade do aluno de refletir sobre a língua, apropriando-se continuamente dos princípios ortográficos e compreendendo o funcionamento da língua de maneira mais profunda.

Essa abordagem reflete a importância de expandir a consciência metalinguística dos alunos, permitindo-lhes não apenas seguir regras ortográficas, mas também entender o porquê dessas regras. Ao desenvolver essa compreensão, os estudantes se tornam mais capazes de aplicar as normas da

língua de forma crítica e criativa, o que é fundamental para sua trajetória educacional e para sua formação como cidadãos informados e articulados. Portanto, é crucial que os sistemas de ensino invistam em práticas pedagógicas que integrem leitura e escrita de maneira significativa, promovendo um aprendizado mais efetivo e duradouro.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

Conforme Tumelero (2019), o método científico é o conjunto de passos que possibilita alcançar um determinado objetivo. Esse conjunto de passos determina um caminho ao qual o pesquisador terá segurança na investigação, característica importante para que se tenha bons resultados.

De acordo com Oliveira (2011), o método é de certa forma o encaminhamento, a busca, contrapondo-se a obtenção de um resultado qualquer ao acaso. Este conceito subentende-se do fato de que antes de desenvolver o método é preciso estabelecer os objetivos. Portanto, este trabalho de pesquisa pretende atender os objetivos propostos, visando analisar como ocorre o processo de aquisição da ortografia da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Prof^o Júlio César de Moraes Passos, do Município de Manaus-AM nos anos de 2021 e 2022.

Segundo Gil (2019), pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Partindo destas considerações, apresentamos a caracterização da pesquisa conforme os itens abaixo.

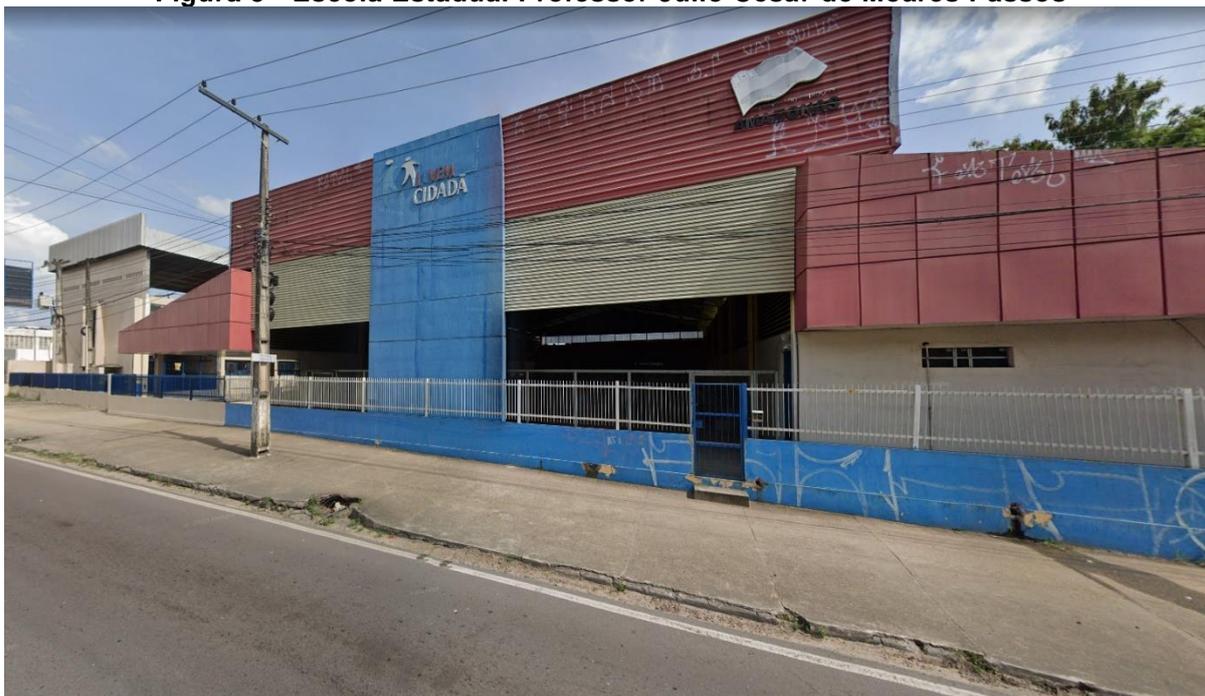
III.6 Enfoque de investigação

Esta pesquisa se propõe analisar como ocorre o processo de aquisição da ortografia da Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Prof^o Júlio César de Moraes Passos do Município de Manaus-AM.

O estudo compreende a área do Ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, em ortografia que se tem como objeto de estudo, traz reflexões de uma motivação linguística para a ortografia com o intuito de demonstrar a relação da ortografia com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa. Para tanto, foi fundamental que fosse realizada uma pesquisa histórica para que o leitor entenda as alterações ortográficas e suas implicações na leitura e na prática da escrita, uma vez que a fala e a escrita são formas de manifestação da linguagem por meio de signos verbais, as quais, em geral, são adquiridas de forma e em contextos diferentes.

Para conhecimento dos cenários de estudo, a Escola Estadual Prof^o Júlio César de Moraes Passos situa-se na Avenida Max Teixeira, 1041 - Bairro Mundo Novo, na Zona Norte da cidade de Manaus, em que dispõe das etapas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio no modelo de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos

Figura 3 - Escola Estadual Professor Júlio César de Moares Passos



Fonte: Google, 2022.

A Escola Estadual Prof^o Júlio César de Moraes Passos oferece toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos, como por exemplo: Internet, Banda Larga, Refeitório, Biblioteca, Quadra Esportiva Coberta, Laboratório de Informática, Sala de Leitura, Sala do Professor e Alimentação.

III.6.1. Desenho da investigação

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e quantitativa, exploratória sequencial, realizada através de pesquisa bibliográfica, entrevista e análise estatística e de conteúdo.

Quanto à abordagem, utilizou-se a abordagem quantitativa e qualitativa, pois utilizou-se dados numéricos sobre as informações pertinentes ao perfil dos

docentes entrevistados. E a partir das respostas das entrevistas, qualificou-se as informações para compreensão dos resultados.

Marconi e Lakatos (2019), afirmam, que a pesquisa qualitativa se trata de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as Ciências Sociais e um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças valores significados e outros construtores profundo das relações que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. Todavia, a quantificação trata-se de dados numéricos.

Quanto ao tipo de pesquisa exploratória sequencial, no qual, enquanto pesquisador registrou-se os fatos essenciais durante a coleta da pesquisa. Vale enfatizar que, teve como base a busca por um referencial teórico que trata da ortografia e os fatores que influenciam no seu processo de ensino e aprendizagem.

Gil (2019, p. 32) considera que a “pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Por esse motivo a pesquisa exploratória deverá proporcionar conhecimentos para quem a pesquisa e com relação ao assunto, servindo de base para pesquisas atuais e posteriores.

Quanto aos procedimentos caracteriza-se por ser uma pesquisa de campo, caracterizada por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, se realiza coleta de dados junto a pessoas, ou grupos de pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (GIL, 2019). E bibliográfica, onde serão utilizadas publicações já existentes para embasamento teórico do trabalho, por meio de livros, artigos, teses, dissertações que estejam ligados ao tema proposto, como mostra o estudo nesta pesquisa. Gil (2019) informa que a pesquisa bibliográfica é construída a partir de material idealizado, residindo no fato do investigador realizar uma cobertura sobre uma diversidade de fenômenos. Os materiais utilizados foram selecionados conforme a necessidade desta pesquisa.

III.6.2. População e Amostra (Conforme abordagem)

Foram selecionados 8 (oito) docentes de Língua Portuguesa e 55 (cinquenta e cinco) alunos do Ensino Fundamental, em suas séries finais – 8º e 9º ano, de ambos os sexos que estão matriculados e frequentando as aulas na Escola Profº Júlio César de Moraes Passos, na cidade de Manaus Amazonas.

III.6.3. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados da pesquisa será realizada através de questionário, com perguntas abertas e fechadas e entrevistas com os professores e alunos. Com o propósito de desencadear a familiaridade com o problema presente nas atividades, com vistas a torná-lo mais explícito.

III.6.3.1. Questionário

O questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre um determinado tema. E assim proporcionar maior familiaridade ao problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p.88) “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença dos entrevistados”.

A técnica do questionário caracteriza-se por um conjunto de questionamentos em que envolve um grande número de pessoas e se impõe um problema de representatividade, com os objetivos de traduzir a informação desejada em um conjunto de perguntas específicas e deve ser elaborado de maneira a minimizar os erros nas respostas; garantir a padronização e a comparação dos dados entre os entrevistadores, aumentando a velocidade e a precisão dos registros e facilitando o processamento dos dados.

Perguntas que não apresentem resultados que interessem diretamente ao problema da pesquisa devem ser eliminadas. Para Fachin (2002), a coleta de dados significa a fase onde se indaga e obtêm dados da realidade aplicando as técnicas. O importante é adequar as técnicas disponíveis às características da

pesquisa, sempre tendo em vista que a escolha bem feita dos dados da pesquisa é fundamental para seu desenvolvimento.

Deve-se usar palavras simples e comuns, que estejam de acordo com o nível de vocabulário do entrevistado e evite perguntas complexas. As questões podem pedir respostas qualitativas e quantitativas. Exemplo: Quantas aulas de ortografia você tem durante a semana? Esta pergunta pede uma resposta quantitativa (variável numérica). Você gosta de estudar ortografia? sim não, neste caso pede uma resposta qualitativa (variável categorizada).

O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que devem esclarecer o objetivo que se quer atingir, ressaltar a importância do colaborador e facilitar o preenchimento.

A elaboração do questionário pode conter perguntas do tipo:

- a) **Abertas** - são utilizadas em pesquisas qualitativas Exemplo: O que levou você a gostar das aulas de ortografia? Estes tipos de questões devem ser analisadas por um profissional especializado. Elas podem trazer informações inesperadas e novas. Contudo, não é possível fazer uma análise estatística. Quando a resposta para questão aberta for quantitativa, ela pode ser analisada estatisticamente e trará mais opções de análises. Exemplo: Qual sua série?
- b) **Fechada** – impreterivelmente: Sim ou não;
- c) **De múltiplas escolhas** – fechadas com várias respostas possíveis.

Em hipótese alguma, o questionário poderá ser indutivo, deverá ser respeitado a opinião do colaborador. Caso as perguntas, sejam do tipo abertas, ter o cuidado na elaboração para não ferir a sensibilidade do respondente, no caso das perguntas de sobre o fato específico, levar em conta que o informante não poderá contar com explicações adicionais do pesquisador. Por este motivo, as perguntas devem ser muito claras e objetivas, para evitar interpretações errôneas, e não devem ser invasivas.

Ao se tratar de questões “abertas” ou “fechadas”; as primeiras não restringem a resposta do entrevistado; e as segundas fornecem certo número de opções codificadas (incluindo “outras”). As vantagens de um ou outro tipo de questão dependem das propostas do estudo e da necessidade de análise; se for o caso, podemos codificar os resultados das questões “abertas” em diferentes

categorias e fornecer apenas uma lista com diferentes respostas, mas, se isso for feito, perde-se a informação qualitativa.

No que se refere as indagações feitas aos docentes foram estruturadas da seguinte maneira, vide Quadro 6:

Quadro 5 - Questionário aplicado aos docentes de perguntas de múltipla escolha e abertas

N	PERGUNTAS	OPÇÕES DE RESPOSTAS
De múltiplas escolhas		
1	Qual o conceito que você tem de ortografia?	<ul style="list-style-type: none"> i. É o ato de escrever bem ii. É a parte da gramática que ensina as regras iii. Conjunto de regras que regem a escrita correta das palavras iv. Outro. Cite-o
2	Qual o processo de aquisição do ensino da ortografia?	<ul style="list-style-type: none"> i. Fundamental as regras que normatizam a escrita ii. Aderir ao conhecimento prévio do aluno iii. Pedir ao aluno que leia as regras iv. Outro. Cite-o.
3	De que maneira o aluno aprende ortografia?	<ul style="list-style-type: none"> i. Treinando ditado de palavras ii. Praticando o português correto iii. Identificando a correspondência biunívoca dos grafemas e fonemas. iv. Outro. Cite-o.
4	Morais (2009, p.82): “usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades do ato de ler um texto pela primeira vez”. Nesse contexto, o aluno aprende que a ortografia é importante para seu aprendizado:	<ul style="list-style-type: none"> i. Para saber ler e escrever corretamente ii. Reconhecer as regras que não matizam escrita iii. Para saber pronunciar as palavras até então desconhecidas iv. Outro. Cite-o
5	Qual o seu olhar ao se deparar com as dificuldades da ortografia na realidade brasileira?	<ul style="list-style-type: none"> i. Falta de comprometimento familiar ii. Metodologias pouco atrativas, o que provoca desinteresse no aluno iii. Material didático escasso de conhecimentos
Abertas		
6	De que forma os sub-problemas da ortografia são identificados?	
7	Quais as dificuldades do aluno em relação a prática da escrita e erros comuns mais encontrados?	
8	O aluno sabe o Conceito de ortografia?	
9	Qual a importância de ensinar ortografia?	
10	Quais as metodologias que o professor utiliza em suas aulas?	
11	Há aulas de revisão utilizadas para avaliação de ortografia?	
12	Os alunos demonstram interesse em aprender a ortografia?	
13	De que forma o aluno é avaliado ortograficamente?	
14	Como é feita a correção dos erros ortográficos?	
15	Quantas aulas de ortografia você ministra durante a semana?	
16	Durante as aulas é explicado os dialetos utilizados em outras regiões do Brasil?	
17	Depois do ensino da ortografia, treinos e avaliações em sala de aula, o aluno sabe identificar a correspondência biunívoca as irregularidades ortográficas entre as palavras?	
18	Qual sugestão o professor daria ao aluno para ele continuar aprendendo ortografia?	
19	Muitos avisos, outdoors, dentre outros meios de comunicação escritos com erros de ortografia, como professor ensina o aluno a pensar nesses erros?	
20	No ambiente escolar a discussão dos alunos sobre a importância de estudar ortografia?	

III.6.3.2. Entrevista

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, com a finalidade de alguma delas obter informações sobre determinado assunto, sobretudo no âmbito profissional. Trata-se de um procedimento utilizado na investigação social, coleta de dados, para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Sendo um importante instrumento de trabalho em todos os campos profissionais (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Existem diferentes tipos de entrevistas que variam de acordo com o propósito do entrevistador. Marconi e Lakatos (2007) destacam:

- a) Padronizada ou estruturada que se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas. O entrevistador segue um roteiro estabelecido previamente, as perguntas feitas são predeterminadas;
- b) Despadronizada ou não estruturada, o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar amplamente as questões. As perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal;
- c) Painel, consiste na repetição de perguntas de tempo em tempo às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos. As perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, para que o entrevistado não distorça as repostas com repetições.

De acordo com Gil (2011), as entrevistas podem ser estruturadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. O tipo de entrevista informal é o menos estruturado e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. É recomendado nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas. A entrevista focalizada enfoca um tema específico, sendo permitido ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas com o esforço do entrevistador para retomar o mesmo foco quando ele começa a desviar-se.

É empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Também é utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente, entre outros. Ainda segundo Gil (2011), o tipo de entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si.

O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas. A entrevista estruturada, ou formalizada, desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

Gil (2011) ressalta que a técnica da entrevista, se comparada com a do questionário, que também é bastante utilizada nas ciências sociais, apresentando vantagens, como: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

III.6.4. Processamento de Dados

Os dados dessa pesquisa foram tratados quantiquantitativamente, por meio de estatística descritiva e de conteúdo, ou seja, todo o levantamento teórico e documental serve de base para explicar as informações coletadas nas entrevistas, bem como delimitar efeitos numéricos.

A estatística descritiva trabalha com dados, os quais podem ser obtidos por meio de uma população ou de uma amostra, a qual, permite resumir, descrever e compreender os dados de uma distribuição usando medidas de tendência central, gráficos, tabelas, percentis, quartis e decis, e medidas de distribuição (AZEVEDO; 2016).

E, no que tange a análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo foca em mensagens (comunicações); categorial-temática (é apenas uma das possibilidades de análise). E logo, tem como objetivo, a manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Portanto, a análise de conteúdo segundo Bardin, visa análise descritiva baseada no conteúdo da mensagem disposta pelas entrevistadas. Isto é, nas palavras dos sujeitos da pesquisa.

Para Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021), análise de conteúdo trata-se de analisar os dados provenientes das comunicações, buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum.

CAPÍTULO IV – MARCO ANALÍTICO

Discussões conceituais e teóricas sobre ortografia são necessárias para o embasamento teórico e metodológico deste estudo. Portanto, segundo Cagliari (2005), um dos principais objetivos da alfabetização é o ensino da escrita. Não podemos esperar que o estudante saiba escrever tudo com fluência absoluta na fase inicial.

Como mencionado anteriormente, é necessário entender que o estudante está aprendendo, e que o aprendizado pode durar a vida toda. Considerando que, muitas atividades escolares giram em torno da escrita como um exercício de aprendizagem. Para Freire (1996, p.78), “percebe-se, assim, a importância do papel do educador, e mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

O professor em sua prática pedagógica no ensino da escrita é relevante realizar uma pesquisa prévia sobre os conhecimentos a respeito dessas competências e também dos aspectos linguísticos dos alunos, ou seja, o regionalismo da palavra utilizada pelo educando para que possa criar as ações interventivas no sentido de iniciar uma preparação do discente na aquisição da ortografia.

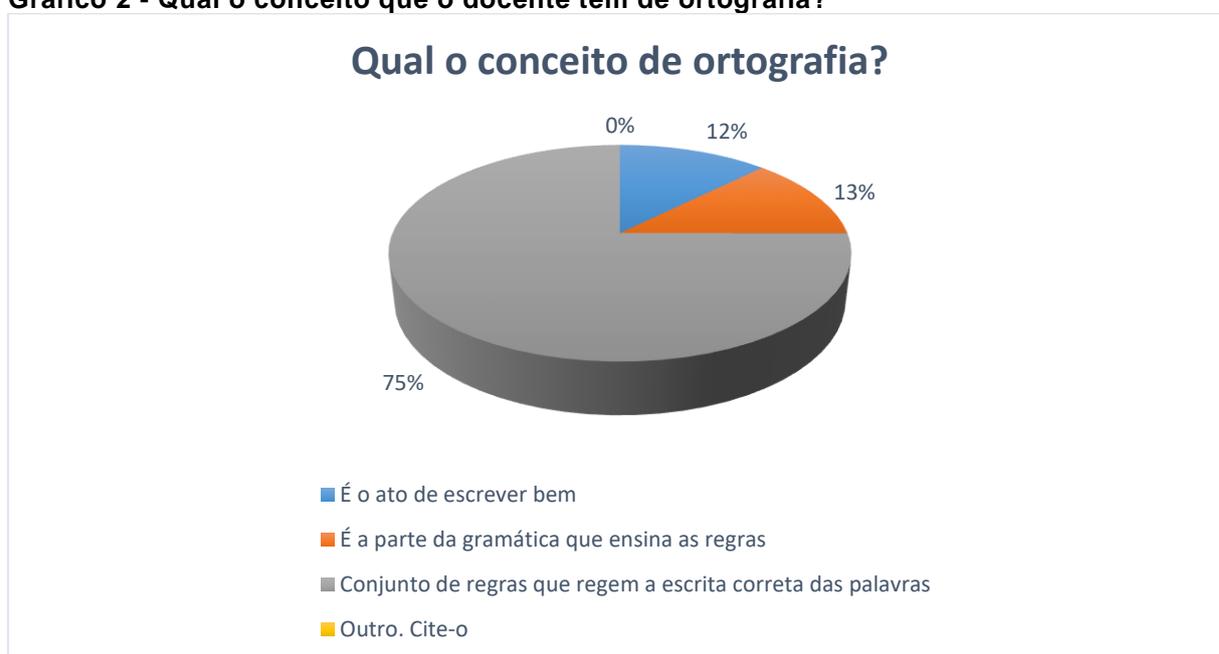
Teberosky e Cardoso (1994), diz que o professor é quem realiza e concretiza a prática pedagógica. Isso lhe concede um papel decisivo no processo educativo, uma vez que o ensino, em última instância, depende dele. Nesta citação, o autor dá a sugestão em que o professor além de passar informação aos alunos, também busca informações para poder encontrar ferramentas que possa terminar com o problema da ortografia.

A função do educador não seria precisamente ensinar a ler e escrever através de uma boa ortografia, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa ensinar o estudante a ler e a escrever, esses dois parâmetros fazem parte de qualquer outra disciplina, porém é necessário fazer a leitura de forma racional e inteligível.

O educador é uma ponte para o conhecimento. É do interesse do professor exigir e formar cidadãos reflexivos diante a sociedade. O papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimentos, seu papel é o de criar situações significativas que deem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática.

Nesse sentido, ao aplicar-se o questionário aos docentes, denotou-se a importância da ortografia no seu processo de ensino. Conforme o Gráfico 1, sobre **o conceito de ortografia**, os docentes responderam que:

Gráfico 2 - Qual o conceito que o docente tem de ortografia?



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Conforme o Gráfico 2, 75% dos professores responderam que se trata do conjunto de regras que a escrita correta das palavras, enquanto 12% enfatizaram ser o ato de escrever bem e 13% informaram que é a parte da gramática que ensina as regras.

Segundo Moraes (2003, p. 19), a ortografia “serve como um recurso que possibilita na leitura concretizar na escrita os diferentes modos de falar dos usuários de uma mesma língua”. Em Cagliari (2005), a função da ortografia é neutralizar a variação dialetal, permitindo que falantes de diferentes dialetos reconheçam uma determinada palavra e compreendam o que está escrito.

Percebe-se que a escrita está ligada à linguagem falada que por sua vez é formada pela combinação de som e significado. A pronúncia das letras é definida

pela ortografia. Assim, foi possível definir o que é grafia, cujo papel é percebido “na parte gráfica e funcional da escrita” (CAGLIARI, 2009, p. 20). Assim, escrever corretamente sem cometer erros ortográficos significa escolher uma única forma para as palavras de um idioma, independentemente de quantas pronúncias diferentes elas possam ter.

Segundo Dubois (2006, p. 445-446), o conceito de ortografia denota o reconhecimento de normas escritas contra as quais julgar a adequação das formas executadas pelos indivíduos que escrevem a língua; a ortografia pressupõe que as formas corretas podem ser distinguidas na linguagem escrita e forma incorreta. Assim, ao utilizar a mesma forma de escrita, garante-se a comunicação ou a atenção dos outros. Para que um professor compreenda bem o que é grafia, é necessário que ele tenha algum conhecimento sobre a escrita, pois ambas surgiram e foram estudadas devido ao seu uso e espaços diferentes na história social.

Continuamente, indagou-se aos professores **sobre qual o processo de aquisição do ensino da ortografia**, tendo como opções: fundamentar as regras que normatizam a escrita, aderir ao conhecimento prévio do aluno, pedir ao aluno que leia as regras, e outro. Vide Gráfico 3.

Gráfico 3 - Qual o processo de aquisição da ortografia?



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

De acordo com o Gráfico 3, 71% dos professores concordam que o processo de aquisição da ortografia ocorre a partir da fundamentação das regras que normatizam a escrita, enquanto 29% compreendem que o processo está em aderir ao conhecimento prévio do aluno. Desse ponto de vista, deve-se considerar o que disse Cagliari (2009, p. 18), que se um sistema de escrita permite a leitura, é uma manifestação da língua falada e só faz sentido em relação à língua falada; não é uma língua independente, não é isolada. A escrita nunca é a expressão direta do pensamento, pois o pensamento existe apenas na linguagem falada.

Ao indagar sobre **de que maneira o aluno aprende ortografia**, os docentes responderam de acordo com o Gráfico 4.

Gráfico 4 - De que maneira o aluno aprende ortografia?



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

O Gráfico 4 evidencia que, 56% dos professores afirmam que o aluno aprende ortografia identificando a correspondência biunívoca dos grafemas e fonemas, 11% afirmam que a ortografia é aprendida a partir da prática do português correto, e 33% evidenciam outras maneiras de aprender ortografia, sendo destacada a leitura no processo de aprendizagem da ortografia, vide comentários dos docentes:

“Aprende-se também a grafia correta das palavras conhecendo algumas regras gramaticais, a leitura constante de textos que permitem a memorização de vocabulários, e o uso do dicionário na sala de aula” (P8)
 “Através de momentos didáticos de leitura e produção de texto” (P7)

A prática da leitura possibilita o crescimento pessoal, moral e intelectual do indivíduo. Logo, pode-se afirmar que a escrita é um dos passos mais importantes para o desenvolvimento humano e a leitura, portanto, o principal mecanismo de absorção de conhecimento.

O ato de ler não é apenas uma interpretação de símbolos, é saber como criar relacionamentos e entender o que está lendo. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2006, p.11). Quando se compreende a necessidade de um conhecimento prévio do mundo pode também ter compreensão da leitura, e assim, saber a natureza subjetiva dessa atividade.

Em consoante, a indagação vem a partir da concepção de Morais (2009), em que o mesmo afirma que “usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades do ato de ler um texto pela primeira vez”. Nesse contexto, **o aluno aprende que a ortografia é importante para seu aprendizado**, conforme as respostas do Gráfico 5.

Gráfico 5 - Quando o aluno entende que a ortografia é importante para seu aprendizado?



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Conforme o Gráfico 5, 62% dos docentes concordam que o aluno entende que a ortografia é importante para reconhecer as regras que normatizam a escrita, 25% afirmam que é para saber ler e escrever corretamente, e 13% para saber pronunciar as palavras até então desconhecidas.

Considerando a percepção dos docentes, indagou-se “**qual o seu olhar ao se deparar com as dificuldades da ortografia na realidade brasileira?**”, sendo respondidos conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Qual o seu olhar ao se deparar com as dificuldades da ortografia na realidade brasileira?



Fonte: Elaboração Própria, 2023.

O Gráfico 6 demonstrou que, 63% dos docentes acreditam que diante das dificuldades da ortografia na realidade brasileira a mais evidente são as metodologias pouco atrativas, o que provoca desinteresse no aluno. Enquanto, 37% afirmam que tal fator se dá pela falta de comprometimento familiar com o processo de aprendizagem da ortografia.

No que se refere as metodologias pouco atrativas, com o avanço da tecnologia exige, cada vez mais, capacitação técnica elevada do docente, seja para uma atuação satisfatória em sala de aula, ou para o engajamento do aluno

no processo de aprendizagem. Para tanto, é necessário a utilização crescente das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que inspirem e motivem o aprendiz de forma prazerosa (BERBEL, 2011).

De acordo com Enermark e Kjaersdam (2009), para que a aprendizagem ocorra, ela precisa ser necessariamente transformacional, exigindo do professor uma compreensão de novos significados, relacionando-os às experiências prévias e às vivências dos alunos, permitindo a formulação de problemas que estimulem, desafiem e incentivem novas aprendizagens.

Indubitavelmente, no que se refere a falta de comprometimento familiar, o artigo 227 da Constituição Federal, bem como o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), atribui aos pais e responsáveis o dever geral de cuidado, criação e convivência familiar de seus filhos, bem como de preservá-los de negligências, discriminação, violência, entre outros (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990). Assim, na visão de Sierra (2011, p. 94), “a família é mais importante do que a escola”, sendo que a família dispõe da base cultural e comportamental do estudante, pois produzem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos fatores que influenciam positivamente o desenvolvimento da aprendizagem do estudante é o acompanhamento da família: a presença dos pais na vida dos filhos, e a presença destes não se restringe somente ao acompanhamento à escola, ou na prestação de auxílio com as tarefas escolares, além de um trabalho efetivo, deve ser afetivo.

Uma das principais queixas entre os professores, configura-se no argumento de que “os pais são desinteressados e por isso a criança não vai bem na escola”, essa queixa diz respeito às falhas praticadas por parte dos pais: o não comparecimento a reuniões da escola, a ausência de informações específicas relativas ao aluno, o não acompanhamentos nas tarefas escolares, a não participação nos eventos pedagógicos e literários da escola. Desse modo, podemos observar que as principais queixas se devem ao fato de que os pais são omissos, comparecem à escola no fim do ano letivo para questionar o regresso do estudante em relação a aprendizagem, que por vezes suprimiu o valor do trabalho do professor.

Partindo dessas pontuações, as percepções dos educadores vão partindo para um uma perspectiva individual, sendo então categorizadas conforme as

dimensões de suas respostas. Na pergunta, **“de que forma os subproblemas da ortografia são identificados?”** os docentes enfatizaram que através de ditados de palavras, produções textuais e leitura.

Conforme um docente é possível ver os subproblemas “através da falta de leitura, pouco uso do dicionário para tirar dúvidas quanto a grafia correta de uma determinada palavra, ausência do conhecimento das regras da ortográficas”. Isto é, na produção de um texto escrito, nota-se que o aluno muitas vezes escreve os vocabulários da mesma forma que ouvir sua pronúncia. Exemplo: muito e “muinto”.

Para esse entendimento Moraes (2012), aborda que é preciso distinguir dois momentos distintos no processo de aprendizagem da escrita: a alfabetização e o estudo sistemático da ortografia. A alfabetização é um processo que se inicia na educação infantil e, na maioria das escolas, se estende até o 2º ano ou o 3º ano. Nesse momento, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética, conhecendo suas regularidades e suas irregularidades.

A regularidade ocorre nas palavras em que a letra corresponde ao som, como na palavra “pata”, “bata”, “faca”, o autor, relata que essas palavras têm correspondências fonográficas, uma vez que cada som corresponde a uma letra, nesse caso, chama-se de relação biunívoca, pois elas não têm letras disputando o seu lugar, um p, soa como p, b soa como b, f soa como f, dessa forma o aluno não tem dificuldade no aprendizado. Mas no caso das irregularidades, o autor sugere que é preciso memorizar, visto que não há regras que ajudem o aprendiz compreendê-las, pois se trata de uma regra arbitrária (MORAIS, 2012).

A natureza fonêmica da ortografia portuguesa, assim como a dos sistemas ortográficos de outras línguas, garante a unidade do sistema de escrita. Se a escrita fosse fonética, isto é, se representasse exatamente os sons da fala, teríamos uma diversidade tamanha que a unidade da língua ficaria comprometida (MORAIS, 2012).

Em contínuo, perguntou-se **“quais as dificuldades do aluno em relação a prática da escrita e erros comuns mais encontrados?”**. Em resposta, maior parte dos docentes responderam que refere-se a dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, a maioria não gosta de ler (isso implica na categorização da escrita) e os erros em acentuação gráfica (outro fator de extravio no aprendizado) , e na escrita lenta e trabalhosa (neste caso , o celular é o parceiro). Outros,

afirmaram que, são a omissão de letras nas palavras e a troca de letras foneticamente parecidos, o aluno não costuma ler o que escreve e no envio da alfabetização a criança tem dificuldade a passar da letra e esperasse para a cursiva, também a segmentação.

“Ao meu ver, a dificuldade maior do aluno em relação a grafia correta das palavras é a não distinção entre a fala e a escrita. Por exemplo: otel/hotel - xadrez/xadres. Ou então, dificuldades relacionadas a convenções mais complexas (ex: som do x)” (P6)

Para os professores, as dificuldades dos alunos em relação as normas ortográficas, responderam que identificam dificuldades com palavras básicas, até mesmo na reescrita eles ainda erram, não conseguem relacionar as palavras regulares e os irregulares. Apesar do método tradicional adotado tradicional como: ditado e reescrita das palavras com desvios ortográficos, leitura e formação de frases do ditado. Nos dias atuais o aluno aprende o que é conveniente ou para galgar êxito na média de aprovação ou por suposto esforço.

Ressalta-se que as metodologias tradicionais podem e devem ser utilizadas como forma de fixação, mas não como recurso de construção de conceitos. Isso porque toda aprendizagem pressupõe significado, envolvimento. Portanto a realização de atividades lúdicas faz com que a aprendizagem tenha mais sentido na vida do aprendiz, que nem sempre é estimulada pelo professor.

Outro docente enfatizou que, há “pouca leitura de livros e adesão ao vocabulário da internet”, contudo, sobre isso Gomes (2009), afirma que o aluno chega à escola com um vocabulário suficiente para expressar sua necessidade, e traz consigo uma experiência linguística, cabe ao professor provocar no aluno o saber metalinguístico que relacione ortografia, conceito e significado.

Posteriormente, indagou-se se “**o aluno sabe o Conceito de ortografia?**” Apenas 3 docentes afirmaram que sim, os demais não responderam em conformidade a pergunta, sendo apenas dadas referências de autores e enfatizaram a importância das regras de ortografia. Muito embora as respostas não foram suficientes, mas se analisou que de alguma forma já têm o entendimento da ortografia.

Continuamente, a pergunta “qual a importância de ensinar ortografia?”, os docentes responderam que a importância da ortografia se dá devido ela:

- a) Estimular o aprendizado da língua portuguesa e o conhecimento das normas ortográficas;
- b) Ensinar ao aluno o uso do dicionário, criando pequenas listas de palavras que são desconhecidas para o aluno;
- c) Aprender a língua correta, as normas e regras que são importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e conseqüentemente, ter a escrita na sua educação;
- d) Aplicar recursos, aula expositivas, pesquisa no dicionário, ditado de frases e palavras, confecção de cartazes com exposição de regras ortográficas, produção textual;
- e) Ditado de palavras, leitura, cópia e interpretação de textos;
- f) Ensinar ortografia faz com que o aluno aplique ao seu vocabulário;
- g) Auxiliar na escrita correta e boa comunicação dos alunos;
- h) Para uma escrita e leitura fluente e atrativa.

Logo após, indagou-se “**quais as metodologias que o professor utiliza em suas aulas?**”, tendo como respostas já expostas em alternativas anteriores:

- a) Ditado de palavras;
- b) Jogos de memória;
- c) Uso do dicionário;
- d) Paraditados;
- e) Exercícios escritos;
- f) Produção e interpretação de texto;
- g) Consciência fonológica e fonemas;
- h) Correção no quadro;
- i) Pesquisas;
- j) Dinâmicas.

Conforme Sousa (2014), o ditado é uma das tarefas que permitem observar as zonas de dificuldades dos alunos, no que ao registo diz respeito. Ao observar as hesitações, as dúvidas e os erros, aluno e professor podem ter uma visão mais próxima do que está a ocorrer no processo de aprendizagem e quais as áreas da língua e/ou da escrita que causam mais problemas. Visto desta forma, o ditado

pode ser usado como um meio para analisar as dificuldades dos alunos e uma plataforma para planejar o ensino.

No que se refere aos jogos de memória, de acordo com Cagliari (2005), desta forma, os alunos na hipótese pré-silábica, que ainda não relacionam a escrita com a fala, e os alunos na hipótese silábica, que utilizam uma letra para cada sílaba, podem ou não atribuir valor sonoro à letra e assim poderão identificar o conjunto de letras do alfabeto, nomeá-las e estabelecer relações entre letra e som e realizar leitura.

Nesse contexto, surge a possibilidade da aplicação da Aprendizagem Baseada em Problema com o propósito de auxiliar o discente no conhecimento do conteúdo, fortalecer a sua capacidade de resolver problemas e envolvê-lo no aprendizado. Essa metodologia defende que os alunos identifiquem os problemas sozinhos, mas busquem as soluções em conjunto para superar os desafios propostos de forma colaborativa. Essa estratégia busca desenvolver habilidades de autoaprendizagem, resolução de problemas, pensamento prático, inovação, colaboração e comunicação (LIU *et al.*, 2019). Essa abordagem, tem demonstrado eficácia e segurança na utilização de inovações pedagógicas, didáticas ou científicas. Uma vez que, a referida metodologia de aprendizagem, estimula a pesquisa e a busca pela solução de problemas, sempre partindo de um processo de reflexão e raciocínio sobre determinada problemática que se apresenta na realidade (MUNHOZ, 2015).

Conforme Nunes (2002), um fator preponderante para a falta de aprendizagem da ortografia cidades devido a dispersão frequente na dinâmica de uma sala de aula, ocorrendo em maior e menor grau, dependendo da estratégia que está sendo utilizada pelo professor, pois os alunos não conseguem se envolver da mesma forma em todas as atividades durante as aulas. Entretanto, no caso de atividades lúdicas a dispersão ocorre em menor fator tendo então professor, maior desenvoltura dos alunos e melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Conforme Rego e Buarque (2007), nem sempre é fácil inovar, entendemos que superar a pedagogia tradicional ainda constitui um grande desafio, pois há muitos métodos de ensino que ainda tratam “a aprendizagem da língua escrita como uma simples questão de acumular associações corretas entre letras e sons, associações estas consideradas como a porta de entrada para o mundo da

escrita”. Tal concepção é um dos principais entraves ao aprendizado da ortografia, uma vez que, é de extrema importância a compreensão de que “a escrita do português não é fonética, ou seja, que o modo de escrever as palavras não necessariamente corresponde ao modo de pronunciá-las” (ZORZI, 2003).

Nesse sentido, a aplicação de metodologias de ensino deve ser inovadora para que os alunos passem de fato a ter interesse pela ortografia brasileira. Esta concepção deve, pois, ser adquirida, após a compreensão de uma primeira etapa da aprendizagem da língua escrita, a qual corresponde à descoberta de sua natureza alfabética, ou seja, de que os sons da fala podem ser representados pelas letras.

No que se refere a indagação se “**há aulas de revisão utilizadas para avaliação de ortografia?**”, todos os docentes responderam que há sim aulas de revisão, considerando que, os alunos devem estar se atualizando, visto que, nosso português está em constante atualização de acordos ortográficos.

No contexto da pergunta se “**os alunos demonstram interesse em aprender a ortografia?**”, os docentes enfatizaram que sim, contudo, o interesse depende necessariamente do modelo de aula. Há eventualidade que na falta do professor, não há um monitor na área específica para dar continuidade ao conteúdo da aula anterior de ortografia, o que deixa o estudante desanimado.

Contudo, **os docentes avaliam seus alunos** de acordo com a leitura e escrita dos alunos, sendo passada a esses discentes ditados, provas e exercícios avaliativos. Logo, **a correção dos erros ortográficos** é feita no quadro e sublinhado em suas avaliações para que os alunos saibam onde erraram e reescrever seus erros.

Maior parte dos **docentes entrevistados são atuantes** no ensino fundamental nos turnos matutinos e vespertinos, e enfatizam que durante as aulas ministradas, os dialetos de outras regiões são notados pelos próprios alunos com a ascensão das redes sociais, conhecem palavras novas e inserem no seu cotidiano, uma vez que os livros didáticos trazem essa especificidade em alguns textos.

Ao indagar se “**Depois do ensino da ortografia, treinos e avaliações em sala de aula, o aluno sabe identificar a correspondência biunívoca e as irregularidades ortográficas entre as palavras?**”, os docentes afirmam que sim, contudo, somente os que possuem acompanhamento familiar e que praticam

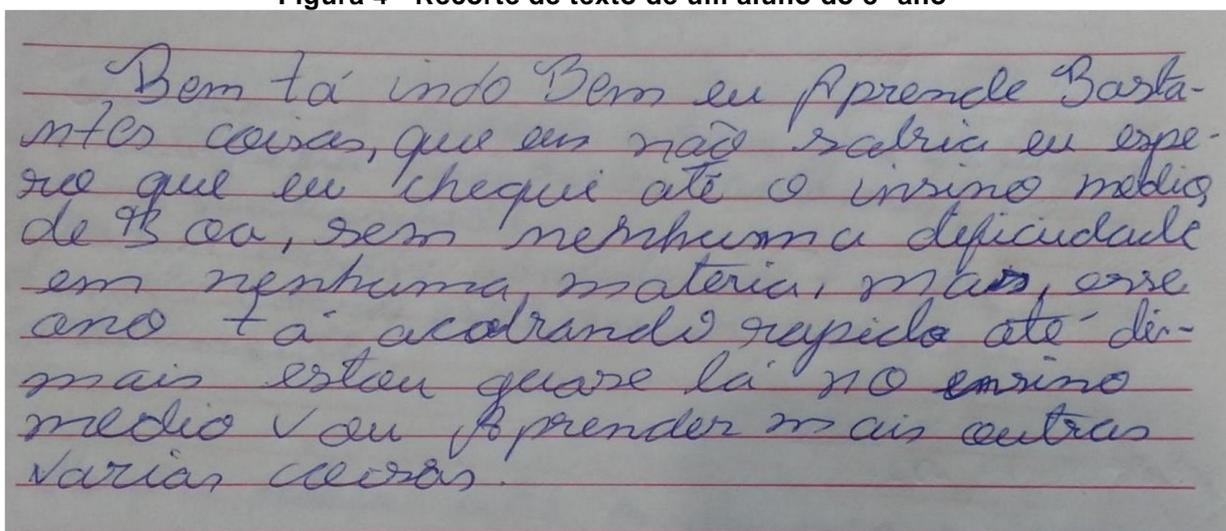
leituras conseguem distinguir as palavras, os sons e evidenciar uma escrita assídua.

Continuamente, ao perguntar-se “**qual sugestão o professor daria ao aluno para ele continuar aprendendo ortografia?**”, os docentes enfatizam: leitura, escrita, jogos de cruzadinhas e caças palavras. Posto que, vale considerar a prática atrelada a vivência dos docentes, maior parte do ensino e aprendizagem em ortografia são de responsabilidade dos estudantes, visto que a prática de uma boa escrita se deve a execução da leitura e aprendizagem das regras ortográficas.

Nesse sentido, dentre a percepção das práticas de ensino da ortografia, evidencia-se alguns recortes que são fundamentais para mensurar o processo de ortografia dos alunos do 8º e 9º no do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Profº Júlio César de Moraes Passos, do município de Manaus-AM nos anos de 2021 e 2022.

Conforme o recorte abaixo, Figura 4, nota-se a supressão das sílabas **es** em está (tá), o uso de letras maiúsculas no meio de frase: Bem, Aprende, Basta- (bastante) hifenização das palavras no final de linha. As irregularidades fonemas e grafemas. A troca do fonema **g** e **e** em chequi (cheguei), troca do fonema **e** em insino (ensino). O uso das regras de acentuação gráfica foi desconsiderado nas palavras: rápido (rápido), médio (médio) e varias (várias).

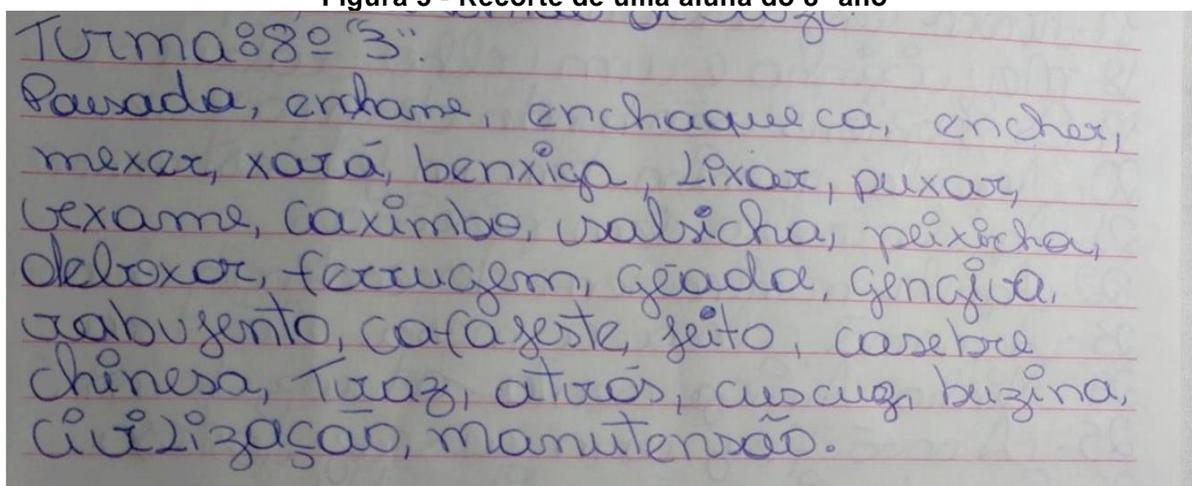
Figura 4 - Recorte de texto de um aluno do 8º ano



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

No recorte da Figura 5, também de uma aluna do 8º ano, as palavras "enchame" (enxame), "enchaqueca" (enxaqueca), "benxiga" (bexiga), "caximbo" (cachimbo), "peixicha" (pechincha), "debochar" (debochar), "manutenção" (manutenção) refletem as dificuldades irregulares quando o fonema não corresponde ao grafema. Esses exemplos ilustram como a pronúncia de uma palavra pode levar a erros ortográficos, especialmente quando os alunos ainda não dominam completamente as regras ortográficas e a relação entre sons e letras. A presença dessas dificuldades irregulares é um desafio comum no ensino da ortografia, exigindo uma abordagem pedagógica que incentive a reflexão e a prática contínua.

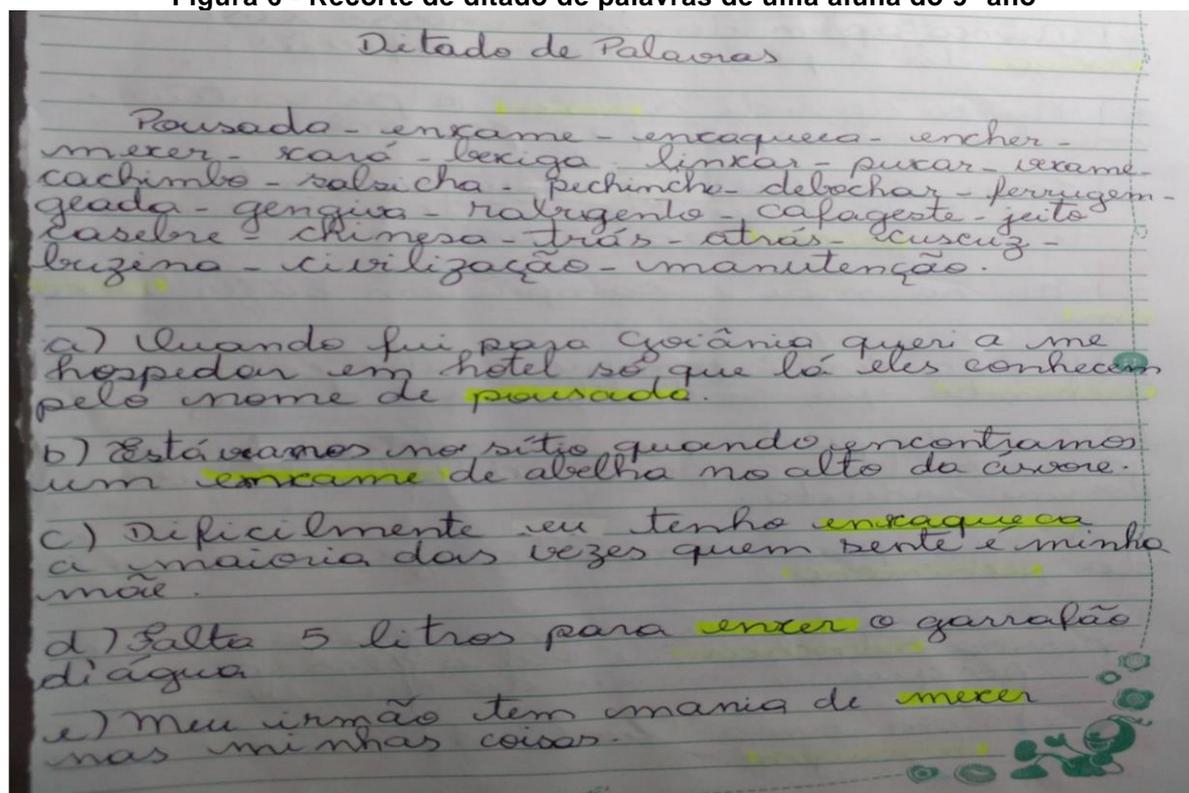
Figura 5 - Recorte de uma aluna do 8º ano



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Posteriormente, em um outro recorte do 9º ano, nota-se que, é comum as dificuldades de irregularidades, uma vez que a arbitrariedade ortográfica se faz presente nesse tipo de palavras. Ainda que breve, esse panorama sobre as relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas no sistema ortográfico da língua revela a complexidade da tarefa imposta ao aprendiz durante o processo de aquisição da ortografia. Os erros encontrados na escrita, na verdade, decorrem, na maioria das vezes, desse não isomorfismo entre letra/som/fonema.

Figura 6 - Recorte de ditado de palavras de uma aluna do 9º ano



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

De acordo com os resultados, pôde-se constatar que parte das dificuldades do aluno em realizar o processo da escrita adequadamente se deve as velhas práticas da escrita no ensino da ortografia: ditado de palavras regulares não contextualizadas, a imposição em decorar as palavras irregulares, reescrever por diversas vezes a palavra com desvios ortográficos.

As docentes também julgavam que o ensino de ortografia mudou, expressando, por exemplo, que “antes era mais rigoroso, exigia-se mais” ou que “atualmente o professor procura valorizar o trabalho do aluno, seja qual for a sua produção, sem criticá-lo, mostrando a escrita correta, mas de modo a não prejudicar sua criatividade”.

No entanto, ao relatar suas práticas em sala de aula, mencionavam sobretudo a tradicional estratégia de fazer ditados – de textos ou lista de palavras – com a posterior correção coletiva no quadro. Na hora de avaliar o desempenho dos alunos em língua portuguesa, quase todas as professoras diziam levar em conta o rendimento ortográfico e, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, várias delas explicitavam que esse rendimento era um item essencial para decidir sobre a aprovação ou não dos alunos.

CONCLUSÃO

Percebeu-se que, o processo de assimilação da ortografia pouco se modificou a forma como ela vem sendo tratada na escola, o desinteresse coube as duas partes, tanto do professor quanto do estudante, por um lado aquele não aplica a metodologia adequada as normas ortográficas e atividades estimuladoras, este último cria barreiras, pavor e medo para o aprendiz. Se fora da instituição escolar ela é cobrada – e seu não-cumprimento é fonte de discriminação e exclusão, crê-se que também nas salas de aula a ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e punição.

Deste modo, a fim de discutir esse quadro de realidade e tentar promover um ensino reflexivo da ortografia, propõe-se a que a norma ortográfica deve ser explorada, concebendo-a como uma convenção social, como norma necessária para superar as limitações da notação alfabética e que precisa ser tratada como objeto de conhecimento em si.

Mas ainda há professores esforçados que se dispõem a trabalhar a normatização das regras de ortografia a valorizar a especificidade dos valores sociais, culturais e histórico, o que mostra a construção de estratégias de ensino voltadas para o público predominante na educação pública, que, em sua maioria, caracteriza-se pelo uso das variantes linguísticas orais de menor prestígio social, todavia, há alunos gigantes que se desgastam para internalizar a aquisição da ortografia.

Contudo, considerando a percepção dos educadores sobre o ensino da ortografia, a didática ainda é muito tradicional, apesar disso, é necessário rever o modelo educacional da ortografia, cuja a finalidade é promover aos alunos um interesse maior sobre a escrita do português brasileiro e oferecer uma leitura assídua das palavras.

O educador é uma ponte para o conhecimento. É do interesse do professor exigir e formar cidadãos reflexivos diante a sociedade. O papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimentos, seu papel é o de criar situações significativas que deem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática.

Naturalmente a comunicação oral é desenvolvida antes da grafia e esse primeiro contato com a linguagem torna o indivíduo capaz entender o mundo em que vive, indo de contra a tese que acredita que a criança chega à escola como uma tabula rasa, desconsiderando o seu conhecimento prévio, mas para conquistar autonomia e favorecer sua construção como ser social é necessário que adquira a base educacional constituída pela leitura e escrita.

Geralmente o ensino da ortografia acontece de maneira sistematizada, por meio de memorização e repetição, condicionando a leitura a uma mera decodificação. Todavia, o professor tem em mãos a oportunidade de revolucionar a vida dos educandos, rompendo a reprodução de ideias dominantes dentro da escola. Nesse caso o professor deve buscar a metodologia que melhor viabiliza o processo de ensino e aprendizagem da ortografia.

Portanto, o artifício mais eficiente no processo de ensino e aprendizado da ortografia, se dá pelo incentivo à leitura, pois a prática leitora além de ampliar o conhecimento, abre horizontes, estimula a criatividade e principalmente torna o sujeito crítico. Assim, o aluno passa a relacionar a leitura não somente com palavras, mas com o som, a escrita e então, o mundo.

RECOMENDAÇÕES

Para o professor

Diante de um modelo educacional voltado a inovações pedagógicas, o Estado poderá construir programas de alfabetização da leitura; escrita, jogos de cruzadinhas e caça-palavras no turno oposto às aulas regulares; cursos de atualização aos professores de Língua Portuguesa, uma vez, no decorrer do ano letivo; O docente deverá provocar no aluno o saber metalinguístico que relacione ortografia e significado; uma vez que o estudante já traz consigo uma experiência linguística; carregada de linguagens da internet, manter as atividades lúdicas em que o processo de aquisição da ortografia tenha mais sentido na vida do aprendiz; Estabelecer critérios para o bom uso de Projetos voltados para atividades de aquisição da leitura e a escrita

Para o estudante

Programa de Criação de bibliotecas, onde se possa acomodá-los e salas de multimídias que seriam estratégias de ensino mais eficazes dentro do contexto das instituições públicas de ensino; Parceria com instituições de saúde e ensino a incentivar os pais pais para engajarem com mais responsabilidade na vida escolar de seus filhos; Lançar projetos desafiadores com o intuito de estimular o estudante ao estudo da pesquisa ortográfica; Organizar eventos literários para a criação de poesias em que a aquisição da leitura e a escrita estariam indissociáveis

Além do mais, estima-se que a criação de bibliotecas, onde pudesse acomodar os alunos e salas de multimídias seriam estratégias de ensino mais eficazes dentro do contexto das instituições públicas de ensino.

Infelizmente, muitas escolas não têm uma adaptação adequada para cada faixa etária do educando. Mas, a escola deve ser entendida como ambiente social, precisa permitir uma interação agradável. Ou seja, o estudante desenvolve as suas habilidades, capacidades e adquire conhecimento nesse período e isso só ocorrerá em um ambiente que favoreça tanto sua aprendizagem quanto o seu desempenho.

A organização do ambiente da sala de aula pode facilitar a convivência da criança com texto. Uma biblioteca ou caixa com livros de histórias, um baú com coleções de jogos de leituras, coleções de textos, jornais e revistas, embalagens e rótulos diversos podem constituir rica matéria-prima para uma oficina pedagógica em que o professor e aluno trabalhem, brinquem e construam juntos seus conceitos, recriando e reproduzindo ideias escritas (ALMEIDA, 2018, p. 19).

Por outro lado, o professor que atua no Ensino Fundamental na área de códigos e linguagens, como todos os profissionais da educação, deve estar sempre predisposto a angariar novos conhecimentos e quando possível trabalhar esses conhecimentos com seus alunos, sendo o espelho de uma nova educação escolar.

Novamente se argumenta o fim da alfabetização mecânica, tradicional, bancária. A escola moderna assumiu o papel de formação e construção de cidadãos livres, críticos, porque ela é o espaço educativo por excelência, onde deve acontecer o incentivo à cidadania. E isso tem início pela leitura e pela escrita, e principalmente, pela importância da ortografia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Monalisa dos Reis. As reformas ortográficas da língua portuguesa: uma análise histórica, lingüística e ideológica. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 9, p. 11-26, 2007. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i9p11-26. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59770>.. Acesso em: 5 jan. 2025.

ALGEO, J. **The origins and development of the English language**. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2010.

ALMEIDA, Elenilda Silva de. **Letramento nas classes multisseriadas: análise das práticas dos professores de duas escolas rurais, Aveiro-PA**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Faculdade de ItaitubaFAI, Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR-PA, 2018.

AZEVEDO, Paulo Roberto Medeiros de. **Introdução à estatística**. 3. ed. Natal: EDUFRN, 2016.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: Novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARON, Naomi S. **Always On: Language in an Online and Mobile World**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1995.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BERNINGER, Virginia W. **Interdisciplinary frameworks for schools: Best professional practices for serving the needs of all students**. Washington, DC: American Psychological Association, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto do Presidente da República n.º 43/91, de 23 de agosto de 1991.** Ratificação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa em 16 de dezembro de 1990, aprovado para ratificação pela Resolução da Assembleia da República n.º 26/91, em 4 de junho de 1991. Diário da República, n. 193, Série I-A, p. 4370, 23 ago. 1991. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-presidente-republica/43-1991-403300>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008.** Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNBE Periódicos – Língua Portuguesa**, FNDE, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental (1ª a 4ª).** Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução da Assembleia da República n.º 26/91, de 23 de agosto de 1991.** Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Diário da República, n. 193, Série I-A, p. 4370-4388, 23 ago. 1991. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/26-1991-403301>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo: Scipione, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Aspectos da ortografia.** In: SILVA, Maurício (Org.). Ortografia da língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra del Ré. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** São Paulo: Memnon, 2000.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.43, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347/1443>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o Desenvolvimento da Competência em Ortografia em Português. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v.3, n.1, p. 269-285, 1985. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/16983>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CARVALHO, Maria do Rosário Longo Mortatti. **Políticas de alfabetização no Brasil: um debate necessário**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

CASTLES, Anne; RASTLE, Kathleen; NATION, Kate. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest**, v.19, n.1, p.5-51, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>. Acesso em: 03 fev. 2023.

COULMAS, Florian. **Writing and Society: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CRYSTAL, David. **Spell It Out: The Curious, Enthralling and Extraordinary Story of English Spelling**. London: Profile Books, 2012.

DIAS, Ana Lourdes Cardoso. **Ismael de Lima Coutinho e sua Gramática Histórica**. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 10, n. 1, p. 120-134, jan.- dez. 2015.

DIAS, Maria José de Alencar. **A história da ortografia portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2001.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

EHRI, Linnea C. Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1027413>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ENEMARK, S.; KJAERSDAM, F. **A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário**. In: ARAUJO, U.F.; SASTRE, G. (Orgs.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRARO, A. R.. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 21–47, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. Editora Artes Médicas LTDA. Porto Alegre, RS, 1990.

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

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Juliana Novo. **A direcionalidade no relacionamento semântico: um estudo de ERP**: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2009. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.acesin.lettras.ufrj.br/uploads/2/7/1/1/27113691/disserta%C3%A7%C3%A3o%20juliana_gomes2009.pdf. Acesso em 02 jan. 2019.

GOSWAMI, Usha. Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. **Journal of Philosophy of Education**, v. 49, n. 2, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00639.x>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GUIMARÃES, Gilda Lisbôa; ROAZZI, Antônio. **A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica**. In: MORAIS, A. G. (org.). O aprendizado da ortografia. 3. R. Belo Horizonte, Autêntica, 2002, p. 61-75.

ILARI, Rodolfo. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LAGÔA, Melissa. Entre o regular e o irregular. IN: CASSIMIRO, Patrick; CARDOSO, Monise; PEROZIM. **Ortografia: entre sentido, letras e sons**. Nova Escola, 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8643/ortografia-entre-sentido-letras-e-sons>. Acesso em: 23 fev. 2019.

LIU, L.; DU, X.; ZHANG, Z.; ZHOU, J. Effect of problem-based learning in pharmacology education: A meta-analysis. **Studies in Educational Evaluation**, v.60, p.43–58, 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São. Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo:Atlas, 2007.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n.1, p. 77-84, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/vtGPJM5CVrBPLzfvGKMJLGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 11, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100005>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 110–134, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/706>. Acesso em: 5 jan. 2020.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – pessado – asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 43-60.

MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, Arthur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Arthur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e letramento: uma pequena introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinando e aprendendo**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; ANIBAL, Luciana; LIMA, Simone. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português?. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, 2008.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: Ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. Editora Melhoramentos Ltda. 1.^a edição. São Paulo, 2013.

NORMA CULTA. **Língua Portuguesa em bom Português**. Norma Culta, 2017 Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/arcaismos-palavras-antigas/>. Acesso em: 30 fev. 2018

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. rev. – Fortaleza: EdUECE, 2015.

NUNES, Socorro. **Ensino da ortografia – uma prática interativa na sala de aula**. Belo Horizonte: Formato Editorial: 2002.

NUNES, T. Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento. In ALENCAR, E. S. (org.). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 13-50.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na Aprendizagem de Leitura: teoria e Prática**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **A escola pública e a formação de professores: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

PERFETTI, Charles A. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 4, 2007.

PERFETTI, Charles A.; HARRIS, Lynne. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In: **Handbook of Research on Learning and Instruction**. New York: Routledge, 2013.

PITA, Manuel. **Ortografia e etimologia: uma relação histórica**. Lisboa: Caminho, 2001.

QUEIROGA, B. de; LINS, M.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, abr. 2006.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. **Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas**. IN: MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia (p. 21-41). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROSA, Eliane da. História concisa da ortografia portuguesa. **Revista Philologus**, Ano 23, n. 69. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69/07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SANTOS, M. J. dos; ROSA, M. N. S. D.; NICOLAU, A. P. Ortografia: aprendizagem e ensino. **Poiésis Pedagógica**, v. 7, p. 109-129, jan./dez. Catalão, GO, 2009.

SEIDENBERG, Mark. **Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It**. New York: Basic Books, 2017.

SIERRA, Vânia Morales. **Família: teorias e debates**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de Melo. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMÕES, Darcila . **Considerações sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave.Parábola**. Editorial, São Paulo, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Currículo e prática pedagógica: desafios para a alfabetização**. Campinas: Papyrus, 2015.

SÓPORTUGUES. "Estrangeirismos na Língua Portuguesa" **em Só Português. Virtuoso Tecnologia da Informação**, 2007-2018. Disponível em <https://www.soportugues.com.br/secoes/estrangeirismos/>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SOUSA, Otilia Costa e. O Ditado como estratégia de aprendizagem. **Exedra: Revista Científica**, n.9, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499000>. Acesso em: 16 nov. 2022.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TREIMAN, Rebecca. Learning to spell words: Findings, theories, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v.21, n.4, p.265–276, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>. Acesso em: 01 fev. 2022.

TUMELERO, Naína. **Pesquisa aplicada: material completo, com exemplos e características**. Mettzer, 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-aplicada/>. Acesso Em: 13 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, M., S. **Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2007. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZANELLA, Maura Spada. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 109–125, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14062. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/14062>. Acesso em: 5 jan. 2025.

ZIEGLER, Johannes C.; GOSWAMI, Usha. Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. **Psychological Bulletin**, v. 131, n. 1, 2005.

ZORZI, J. L.; SERAPOMPA, M. T.; FARIA, A.T.; OLIVEIRA, P. O. A Influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas. **Psicopedagogia**, v. 21, n. 65, p. 146-156, São Paulo, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE



CARTA DE APRESENTAÇÃO

A quem interessar possa,

Apresentamos o aluno Leide María Viana de Souza, portador da carteira de identidade 495991-4, matriculado e frequentando o **CURSO DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, na Universidad del Sol, na cidade de San Lorenzo – República do Paraguai, que está apto a realizar o trabalho de campo e demais etapas de sua pesquisa de doutorado.

San Lorenzo, 24 de janeiro de 2020.



Universidad San Lorenzo

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II



CURSO DE POSTGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Título do trabalho: Processo de aquisição da ortografia nas séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Prof. Júlio César de Moraes Passos, do Município de Manaus-AM nos anos de 2021 e 2022.

Doutoranda: Leide Maria Viana de Souza

Orientador: Prof. Dr. José Amauri Siqueira da Silva.

1. Qual o conceito que você tem de ortografia?

- () É o ato de escrever bem
- () É a parte da gramática que ensina as regras
- () Conjunto de regras que regem a escrita correta das palavras
- () Outro. Cite-o

2. Qual o processo de aquisição do ensino da ortografia?

- () Fundamentar as regras que normatizam a escrita
- () Aderir ao conhecimento prévio do aluno
- () Pedir ao aluno que leia as regras
- () Outro. Cite-o.

3. De que maneira o aluno aprende ortografia?

- () Treinando ditado de palavras
- () Praticando o português correto
- () Identificando a correspondência biunívoca dos grafemas e fonemas.
- () Outro. Cite-o.

4. Morais (2009, p.82): “usar um texto desconhecido para desencadear a reflexão ortográfica seria distorcer a natureza e as finalidades do ato de ler um texto pela primeira vez”. Nesse contexto, o aluno aprende que a ortografia é importante para seu aprendizado:

- () Para saber ler e escrever corretamente
- () Reconhecer as regras que não matizam escrita

- () Para saber pronunciar as palavras até então desconhecidas
 - () Outro. Cite-o
- 5. Qual o seu olhar ao se deparar com as dificuldades da ortografia na realidade brasileira?**
- () Falta de comprometimento familiar
 - () Metodologias pouco atrativas, o que provoca desinteresse no aluno
 - () Material didático escasso de conhecimentos
- 6. De que forma os sub-problemas da ortografia são identificados?**
- 7. Quais as dificuldades do aluno em relação a prática da escrita e erros comuns mais encontrados?**
- 8. O aluno sabe o Conceito de ortografia?**
- 9. Qual a importância de ensinar ortografia?**
- 10. Quais as metodologias que o professor utiliza em suas aulas?**
- 11. Há aulas de revisão utilizadas para avaliação de ortografia?**
- 12. Os alunos demonstram interesse em aprender a ortografia?**
- 13. De que forma o aluno é avaliado ortograficamente?**
- 14. Como é feita a correção dos erros ortográficos?**
- 15. Quantas aulas de ortografia você ministra durante a semana?**
- 16. Durante as aulas é explicado os dialetos utilizados em outras regiões do Brasil?**
- 17. Depois do ensino da ortografia, treinos e avaliações em sala de aula, o aluno sabe identificar a correspondência biunívoca as irregularidades ortográficas entre as palavras?**
- 18. Qual sugestão o professor daria ao aluno para ele continuar aprendendo ortografia?**
- 19. Muitos avisos, outdoors, dentre outros meios de comunicação escritos com erros de ortografia, como professor ensina o aluno a pensar nesses erros?**
- 20. No ambiente escolar a discussão dos alunos sobre a importância de estudar ortografia?**