

ENSINO REFLEXIVO DE ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Priscila Carvalho Leite de Souza¹

Andrêsa Helena de Lima²

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi investigar como o ensino de ortografia é abordado nos documentos oficiais da educação, bem como pelos grandes pesquisadores da área dos estudos ortográficos e, assim, verificar como isso se concretiza na prática pedagógica. Para isso, a metodologia utilizada foi a elaboração de um relato de experiência, por meio do qual foi possível analisar um projeto desenvolvido em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental à luz dos pressupostos teóricos selecionados. Como fundamentação teórica, recorreremos, principalmente, às considerações de Artur Gomes de Morais (2003) e Maria José Nóbrega (2013), os quais defendem que o ensino de ortografia seja estruturado e pautado em uma abordagem investigativa e reflexiva. Verificou-se, ao final da pesquisa, que o projeto analisado promoveu reflexão linguística e motivou os alunos no processo de aprendizagem, contudo, careceu de uma estruturação mais definida e progressiva da sequência didática elaborada.

Palavras-chave: Ortografia. Anos iniciais do Ensino Fundamental I. Ensino reflexivo.

1. Introdução

Venho, há algum tempo, me debruçando sobre os estudos da ortografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, etapa da educação em que atuo como professora há três anos. Em 2019, esses estudos culminaram na elaboração de uma sequência didática de ensino de ortografia para o segundo ano do Ensino Fundamental I, construído em parceria com outras duas professoras da instituição.

Atualmente a educação está vivendo um momento de revisão de seus pilares historicamente estabelecidos e, também, de reconstrução de modelos didático-pedagógicos, não apenas no contexto brasileiro, mas em todo o mundo. No Brasil, pode-se citar a mais recente reforma educacional, proporcionada pela instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe diretrizes consoantes às transformações sociais, as quais implicam em transformações educacionais.

¹ Estudante de Pedagogia.

² Professora de História, Especialista e Mestra em Educação.

A BNCC é um documento normativo com a proposta de assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996³, e está orientado por princípios fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁴.

Nesse contexto, conteúdos e procedimentos de diversas áreas do conhecimento têm sido temas de discussão e, muitas vezes, são revisados ou reformulados para que os alunos tenham acesso a uma educação que os prepare para a sociedade que irão encontrar, que requer habilidades e competências, não apenas conteúdos adquiridos.

Nos documentos oficiais, assim como no meio acadêmico-científico, fala-se muito em desenvolver o pensamento crítico, a habilidade de resolver problemas em aprendizagem ativa. No entanto, ao analisarmos o contexto de ensino da Língua Portuguesa é possível perceber que as discussões e reflexões citadas pouco compreendem o âmbito da ortografia.

Ao longo do curso de Pedagogia, nas disciplinas de Seminário de Pesquisa em Educação, nas quais nos aprofundamos na pesquisa acadêmica, foi possível realizar um levantamento bibliográfico relacionado aos estudos da ortografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessas pesquisas, verificou-se que há uma vasta literatura acerca da alfabetização e do letramento, porém, ao que se refere ao ensino de ortografia para os anos iniciais, poucos trabalhos foram encontrados nos principais portais nacionais de pesquisa acadêmico-científica. Dois desses trabalhos localizados foram utilizados como embasamento no presente estudo: Batista (2011) e Moura (1999).

Apesar de tantos avanços nas concepções educacionais, o ensino da ortografia continua sendo abordado nas escolas brasileiras fundamentado no tradicionalismo, pautado na memorização irrefletida de regras gramaticais, como afirma Morais (2003, p. 18), “vemos, frequentemente, que a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas

³ BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 abr. 2021.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 abr. 2021.

cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua”.

A construção dos conhecimentos acerca do funcionamento da língua deve, portanto, partir da investigação e deve ser reflexiva, para que o processo de ensino-aprendizagem da ortografia não se encerre em si mesmo.

Embora a Base Nacional Comum Curricular defenda um ensino mais contextualizado de ortografia, grande parte dos professores não reconhecem a necessidade de mudar suas práticas e, por isso, continuam a reproduzir metodologias tradicionais, que abordam de forma superficial e mecânica o ensino de ortografia. Muitas vezes, esses professores ignoram as diretrizes referentes ao tema por não terem um domínio suficiente do conteúdo que os permita desenvolver sequências didáticas inovadoras.

Os cursos de Pedagogia, que deveriam formar professores competentes e preparados para atuar da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, pouco ou, nos piores cenários, não contemplam os conteúdos e o pensar reflexivo sobre o ensino ortográfico para as séries iniciais do ensino fundamental. Isso se torna ainda mais preocupante ao considerarmos os resultados dos estudantes brasileiros nos testes de leitura e escrita nacionais e internacionais.

Em vista disso, pode-se constatar que as diretrizes legais ainda não causaram o impacto e as mudanças esperadas em algumas áreas e, conseqüentemente, o ensino de ortografia continua sendo ministrado a partir de princípios tradicionais. Projetos desenvolvidos a partir de perspectivas mais sistematizadas e reflexivas ainda são pontuais em nosso país.

Para Maria José Nóbrega, um ensino estruturado de ortografia teria implicações positivas nesse cenário, uma vez que “aprender as regularidades do sistema ortográfico alivia a sobrecarga de decidir como cada palavra deve ser escrita. Livre desse peso, o estudante poderá dedicar-se a ampliar seu domínio da linguagem escrita” (NÓBREGA, 2013, p. 12). O domínio dos conhecimentos ortográficos logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental poderia, portanto, potencializar e otimizar o processo de aquisição da escrita.

Isso posto, pretendemos, por meio de um relato de experiência, descrever uma sequência didática em que se buscou promover um ensino de ortografia pautado em concepções reflexivas de estudo da língua. Além disso, pretende-se analisar o trabalho

desenvolvido à luz dos pressupostos teórico-metodológicos presentes em Morais (2003) e Nóbrega (2013) e, ainda, verificar de que forma a Base Nacional Comum Curricular contempla a temática.

2. Desenvolvimento

2.1 Do que tratamos quando falamos em ensino reflexivo de ortografia?

O papel do professor de Língua Portuguesa de acordo com Cagliari (1996) deve ser ensinar aos alunos a respeito das propriedades e usos da língua, mostrar como ela funciona nas suas modalidades oral e escrita e identificar quais são os comportamentos da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos nas mais diversas situações cotidianas.

Contudo, o tratamento escolar dado à ortografia, ao longo dos anos, esteve pautado exclusivamente na memorização. No processo de aquisição dos conhecimentos ortográficos, os estudantes eram considerados receptores passivos, cujos conhecimentos linguísticos prévios eram desconsiderados ou, no caso dos alunos falantes de variedades desprestigiadas da língua, seus conhecimentos eram considerados errados e deveriam ser corrigidos pela escola.

De acordo com Morais (2003), desde a década de 1980, situações mais significativas de aprendizagem de Língua Portuguesa passaram a ser desenvolvidas nas salas de aulas brasileiras, porém, esses avanços não contemplaram o ensino de ortografia. Para o autor, apenas a realização de atividades de cópia, ditado, exercícios de fixação e recitação de regras não ajudam o aluno a refletir sobre a ortografia da língua, visto que essas atividades têm por objetivo apenas verificar se o aluno está escrevendo corretamente ou não.

Além disso, essas atividades “levam o aluno a assumir ante a ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende “repetindo”, “imitando um modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada” (MORAIS, 2003, p. 57).

Assim, ao reduzir o ensino de ortografia ao ditado, à cópia e aos exercícios de memorização das regras, comumente realizados em uma aula por semana ou menos, os alunos acabam internalizando que o aprendizado de ortografia ocorre somente por meio da imitação do que o professor escreve.

É sabido que a criança não pode adquirir o conhecimento ortográfico sozinha, sem ajuda e sem instrução explícita. Após estar alfabetizada, a criança é capaz de compreender a escrita alfabética e consegue, então, ler e escrever pequenos textos, visto que ela já compreendeu o funcionamento da escrita alfabética. Ela, porém, ainda desconhece as normas ortográficas que estruturam nossa língua e, portanto, necessita ser apresentada a esse sistema para que avance em sua compreensão do funcionamento linguístico.

Dessa forma, cabe ao professor se apropriar do sistema ortográfico e desenvolver um olhar atento para os saberes de seus alunos para propor atividades que considerem a ortografia enquanto objeto de reflexão. É necessário que os alunos sejam estimulados a pensar, a estabelecer relações e associações para que, então, entendam que as normas ortográficas se apoiam em conhecimentos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e etimológicos.

A partir de um trabalho de análise e reflexão, os alunos se tornam sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem e, uma vez que passam a estudar a língua de forma investigativa, tornam-se capazes de deduzir regras e avançar em suas hipóteses de escrita, até mesmo de palavras desconhecidas.

Porém, para desenvolver atividades de cunho investigativo de análise linguística é preciso entender como o sistema ortográfico está estruturado e quais são as possibilidades de transposição didática propostas pelos pesquisadores dos estudos ortográficos, os quais trataremos a seguir.

2.2 Ortografia e ensino

O ponto de partida para a compreensão do sistema ortográfico da Língua Portuguesa é reconhecer a sua natureza arbitrária. Trata-se de um sistema resultante de uma convenção social, criado pela própria comunidade falante da língua para padronizar a escrita, portanto, nem sempre existiu.

Como cada indivíduo fala a partir do sotaque, vocabulário e sintaxe aprendidos pela oralidade em sua comunidade, havia uma multiplicidade imensa na escrita antes da instauração da norma ortográfica. Cada comunidade escrevia a seu modo e, com o aumento do uso da escrita como meio de comunicação, foi necessário unificá-la para anular a variação linguística da língua escrita, possibilitando que falantes de

comunidades e regiões diferentes pudessem se fazer entender e tivessem uma forma considerada neutra para ler e escrever (BATISTA, 2011).

Nesse processo, definiu-se então, uma norma ortográfica a ser seguida por todos na língua escrita, que foi se modificando e já passou por diversas reformas ao longo dos anos. A reforma mais recente é o Decreto (BRASIL, 2008) que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Denominada Novo Acordo Ortográfico é de utilização obrigatória no Brasil desde 2016 e tem o objetivo de padronizar a ortografia e facilitar a comunicação entre os países que tem como idioma oficial a Língua Portuguesa.

A princípio, para se compreender a nossa norma ortográfica é preciso saber que existem diferenças entre as correspondências letra/som. De acordo com Miriam Lemle (1987), as relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto são classificadas em três tipos.

O primeiro tipo é a relação biunívoca entre os sons e as letras, em que um som corresponde a uma única letra, independentemente do contexto, como por exemplo, as letras B, D, T, V, F, entre outras (LEMLE, 1987). Assim, na palavra “BANCO” o som /b/ da sílaba inicial pode ser representado apenas pela letra “B”. Esse tipo de relação é facilmente aprendido pelas crianças no processo de alfabetização e, em geral, não apresenta dificuldades.

No segundo tipo, um mesmo som pode ser representado por diferentes letras e vice-versa de acordo com a posição em que aparecem na palavra, como por exemplo, C/QU, G/GU, R/RR, M/N, entre outras. Nessas situações, existem regras que determinam a escolha de uma ou outra (s) letra (s), em função da posição ou do contexto que os sons ocupam na palavra (LEMLE, 1987). Assim, na palavra “BANCO” poderíamos utilizar as letras M ou N para representar o som final da primeira sílaba. Porém, há uma regra ortográfica que determina o uso de M apenas antes das consoantes P e B e o uso da letra N antes das demais consoantes. Como a letra subsequente na palavra é a letra C, logo, a palavra “BANCO” só pode ser escrita com N.

Esse segundo tipo de relação é denominado pelos estudiosos da ortografia de **regularidades ortográficas**, pois a escrita das palavras desse grupo é regular, ou seja, segue um princípio definido por regras generalizáveis a todas as palavras. Sendo assim, as regularidades podem ser aprendidas pelos alunos a medida em que vão se apropriando de suas regras.

Já o terceiro tipo, refere-se a uma relação de concorrência, em que uma letra pode representar vários sons ou um som pode ser representado por várias letras, porém as regras que definem a opção correta são complexas e, portanto, oferecem menor previsibilidade e possibilidade de generalização para muitas palavras. Por se tratarem de relações entre letra e som mais específicas de cada palavra ou grupo de palavras, são classificadas como **irregularidades ortográficas**.

São exemplos de irregularidades da língua as concorrências entre JE/JI/GE/GI, S/Z em posição não inicial e o uso do H inicial. Não há uma regra para o uso do H em palavras como “hospital”, por exemplo. Esse uso não tem relação com o som, uma vez que essa letra não é pronunciada. O H é empregado, nesse caso, por razões etimológicas, isto é, devido à origem da palavra, que em latim, era escrita com H. Essa última categoria é a que mais apresenta dificuldades para os estudantes, visto que a forma correta da escrita, nos casos irregulares, deve ser memorizada.

Ao conhecer como nosso sistema ortográfico está estruturado, percebemos, portanto, que não são todas as situações que dependem da memorização do aluno. Para Pessoa, Silva e Nascimento (2014),

A falta de um ensino que valorize as particularidades dos diferentes tipos de correspondências fonográficas acaba por conduzir o estudante a uma aprendizagem da ortografia baseada, apenas, na memorização (PESSOA; SILVA; NASCIMENTO, 2014, p. 122).

Batista (2011) corrobora com as afirmações dos autores ao defender que

O escolar que está aprendendo a ortografia deve apropriar-se das condições regulares e irregulares socialmente convencionadas desta, de modo que possa ser hábil para produzir a grafia das palavras de forma correta, prevendo que mesmo dentro do princípio fonográfico, haverá peculiaridades em que precisará ora atentar para a posição do segmento sonoro dentro da palavra, ora observar a tonicidade do segmento sonoro, e, ainda, dentro do princípio semiográfico, ser capaz de refletir sobre a categoria gramatical da palavra. Quanto aos aspectos irregulares, muitas vezes se faz necessário recorrer ao dicionário (BATISTA, 2011, p. 34).

A partir das considerações de Pessoa, Silva e Nascimento, bem como da pesquisadora Andrea Batista, podemos compreender que o processo de apropriação do sistema ortográfico mobiliza o aluno de diversas formas: exige que o aluno faça

análises, estabeleça relações, generalize conceitos e também memorize. Portanto, reduzir o estudo do sistema ortográfico à memorização é reduzir a ortografia a um mero conjunto de regras.

De acordo com Maria José Nóbrega (2013), a ortografia é um complexo sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir de acordo com a posição em que ocupam na palavra, uniformiza a escrita de prefixos, sufixos, desinências e radicais, além de possuir recursos para diferenciar palavras que possuem sons semelhantes, mas são escritas de formas diferentes e, ainda, é um sistema que traz vestígios da história das palavras.

Considerar a ortografia dessa forma, para a autora, tem implicações no seu ensino, pois “permite criar uma tipologia de erros, uma tipologia de atividades, indicadores de avaliação mais específicos, além de princípios orientadores para a formulação de expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental” (NÓBREGA, 2013, p. 12).

Dessa forma, o ensino de ortografia pautada em uma metodologia reflexiva privilegia

o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva, ao estimular o pensamento investigativo para descobrir regularidades ortográficas. As crianças aprendem muito mais do que qual letra empregar para grafar uma palavra. Aprendem a observar a linguagem, a entreter-se com ela (NÓBREGA, 2013, p. 13).

Analisemos, agora, como a Base Nacional Comum Curricular aborda os estudos ortográficos e orienta o ensino da ortografia no país.

2.3 O tratamento da ortografia na BNCC

Ao analisar o capítulo destinado à Língua Portuguesa na etapa do Ensino Fundamental da BNCC pode-se verificar que os estudos sobre a língua, literatura, norma padrão (a qual se refere à ortografia) e outras variedades da língua

não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

Observa-se, portanto, que, de acordo com a BNCC, o ensino de todas as áreas da Língua Portuguesa, inclusive a ortografia, deve ser pautado em uma abordagem que favoreça a análise e a reflexão. No entanto, essas reflexões não devem ter um fim em si mesmas, ou seja, devem ser contextualizadas.

Mais adiante, no eixo denominado “Eixo de Análise Linguística/Semiótica” são apresentados os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia. Nesse tópico são descritas, ainda, as habilidades que esperam desenvolver nos estudantes em relação aos conteúdos ortográficos. No item fono-ortografia afirma-se que os alunos devem conhecer e analisar as regularidades e irregularidades da Língua Portuguesa do Brasil (BRASIL, 2018).

Na sequência, o documento ainda apresenta um capítulo destinado ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que são descritas com mais profundidade as práticas de ensino, os objetos de conhecimento e as habilidades que os estudantes devem desenvolver nessa etapa da educação básica.

O conteúdo de ortografia para os anos iniciais está inserido em um campo maior dentro do capítulo denominado “O processo de alfabetização”. Assim, após discorrer sobre a alfabetização o documento apresenta e conceitua as relações fono-ortográficas do português e explica, de forma resumida, as regularidades e irregularidades ortográficas.

Nesse tópico, destaca-se a concepção de que o aluno vai, ao longo de seu processo de ensino-aprendizagem, construindo (e não decorando) as regras gramaticais mais complexas. “Há, ainda, outros tipos de regularidades de representação: as regulares contextuais e as regulares morfológico-gramaticais, para as quais o aluno, ao longo de seu aprendizado, pode ir construindo ‘regras’” (BRASIL, 2018, p. 92).

Essa compreensão vai ao encontro do que dizem os estudiosos da ortografia. Para Nóbrega (2013), por exemplo, uma proposta de ensino orientada para promover aprendizagem significativa e reflexiva de ortografia, deverá oferecer situações didáticas que permitam a descoberta das regularidades ortográficas. Assim, ao contrário do que é praticado no ensino tradicional, no qual se aprende ortografia pela memorização mecânica de regras gramaticais, tanto a BNCC quanto os estudiosos da ortografia defendem um ensino pautado na investigação e análise linguística em detrimento da memorização das regras.

Em vista de tudo que foi exposto, pode-se concluir que as concepções presentes na BNCC são condizentes com o que defendem os estudiosos da ortografia. Cabe ressaltar, contudo, que a BNCC não discrimina quais conteúdos ortográficos devem ser ensinados em cada ano, bem como a sequência em que os conteúdos devem ser abordados, como faz em outras áreas e disciplinas.

Além disso, no quadro em que são descritas as práticas de linguagem e as habilidades que devem ser desenvolvidas com os alunos, observa-se que há um enfoque predominante no trabalho com os gêneros discursivos. As demais áreas do ensino de Língua Portuguesa, entre elas a ortografia, são menos detalhadas e, conseqüentemente, deixam uma lacuna no currículo da disciplina, que deve ser preenchida pelos próprios professores, os quais devem buscar na literatura acadêmica quais conteúdos trabalhar e quais metodologias utilizar.

Compreende-se, portanto, que a Base Nacional Comum Curricular possui concepções teóricas sólidas e embasadas que fundamentam o currículo de ortografia. Porém, ao não estabelecer explicitamente os conteúdos e metodologias de ensino de ortografia, a BNCC não garante que os princípios de análise e reflexão linguística serão colocados em prática.

2.4 Descrição do projeto de ensino de ortografia

2.4.1 Caracterização da escola e contextualização do projeto

O projeto analisado foi desenvolvido em uma escola de alto padrão, localizada em uma região nobre de São Paulo – SP. A escola possui ampla infraestrutura, contando com três professoras para cada sala de aula. Os alunos estudam em período integral e possuem 5 horas de aula de Língua Portuguesa por semana, no segundo ano. Analisaremos aqui unicamente o trabalho realizado no ensino de ortografia de uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental. As demais aulas, atividades e projetos relacionados as outras áreas da Língua Portuguesa não serão objeto de análise e discussão.

Nessa escola, ao ingressar no 2º ano do Ensino Fundamental, os alunos já estão plenamente alfabetizados e iniciam, assim, desde o início do ano, os estudos ortográficos da Língua Portuguesa. Dessa forma, na primeira semana de aula, as professoras realizaram uma sondagem diagnóstica para verificar como estava a escrita

dos alunos e identificar quais conteúdos ortográficos já estavam consolidados e quais ainda precisavam ser abordados.

Após analisar as sondagens, as professoras definiram quais conteúdos seriam trabalhados ao longo do segundo ano. Até o mês de maio, os conteúdos estudados pelos alunos foram: separação de sílabas, uso do S/SS, uso do R/RR e uso do M/N antes de consoantes. Nesse período, foram realizadas atividades de apresentação do conteúdo, exercícios de fixação e classificação, além de produções de texto.

No fim de maio, porém, as professoras perceberam que apesar das sequências didáticas realizadas, as crianças ainda cometiam os mesmos erros na produção escrita. Os alunos acertavam todos os exercícios propostos em que os conteúdos ortográficos eram trabalhados, mas na hora de elaborar textos, os mesmos erros apareciam novamente.

As docentes também perceberam que as crianças expressavam muita insatisfação em realizar as correções ortográficas em suas atividades e produções textuais. O processo de revisão textual estava se tornando exaustivo e desagradável para quase todas as crianças da sala.

Esse descontentamento crescente com o processo de aquisição ortográfica começou a afetar a relação que as crianças construam com a Língua Portuguesa e com o próprio processo de escrita. Os alunos passavam a escrever cada vez menos, com frases mais curtas e utilizando vocabulário conhecido, possivelmente para evitar erros e o respectivo trabalho de revisão e correção da escrita que os erros acarretariam.

Após identificar essa situação problema, as professoras decidiram intervir e elaborar um plano de ação para mudar a relação que as crianças estavam construindo com o processo de aquisição da escrita, que poderia afetar toda a qualidade de suas vidas escolares. Além disso, era evidente que a metodologia das aulas precisava mudar para que os alunos se engajassem nas aulas e para que internalizassem de fato, os conteúdos ortográficos estudados, diminuindo assim, as chances de erro.

Antes de dar início ao projeto, as professoras fizeram uma parada para ouvir as crianças. Os alunos foram chamados individualmente por uma professora, que gravou vídeos de cada um respondendo às perguntas: “O que você acha das nossas aulas de ortografia?”, “Você gosta de escrever? Por quê?”. Como esperado, as respostas de quase todas as crianças eram contundentes: “As aulas são chatas”, “Escrever é difícil”, “Escrever me deixa cansado”, “Eu não gosto de escrever porque eu erro muito”.

As professoras, então, elaboraram um projeto de ensino de ortografia cujos objetivos centrais eram: 1) proporcionar experiências prazerosas e significativas de estudo de ortografia, produção escrita e revisão de texto; 2) propor atividades mais eficazes de aquisição ortográfica, em que os alunos desenvolvessem estratégias de autoanálise na produção escrita.

Com base nesses objetivos, as professoras planejaram atividades para um período total de dois meses. Ao término desse período, as professoras reavaliariam se os objetivos estavam sendo alcançados e gravariam novamente vídeos com as crianças para comparar e avaliar os resultados obtidos até o momento.

2.4.2 Descrição das atividades realizadas

1ª Semana

Para dar início ao projeto, as professoras produziram um vídeo (imagem 1) na plataforma *Powtoon*, em que um super-herói aparece para ajudar os alunos com as correções ortográficas. O vídeo é em formato de animação e os personagens assemelham-se às crianças da sala.



Imagem 1 – *Printscreen* do vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dgGK_T51duU&rel=0>. Acesso em: 03/04/2021.

No vídeo, o herói solicita que as crianças peguem suas atividades (já previamente separadas pelas professoras) e, em duplas ou trios, escolham as palavras que eles consideram as mais difíceis de escrever. O herói então diz que essas serão as “palavras invencíveis” a serem enfrentadas pela turma toda com a ajuda do herói. Os alunos ficaram bastante animados e selecionaram criteriosamente as “palavras

invencíveis”. Em seguida, as professoras selecionaram as palavras mais citadas pela turma e as escreveram em um cartaz, que ficou exposto no mural da sala.

No dia seguinte, as professoras apresentaram o novo cartaz para a turma com as palavras selecionadas por eles, fizeram uma breve discussão sobre as regras ortográficas que já tinham sido estudadas e que poderiam ajuda-los na escrita das palavras escolhidas, tais como “pessoas” (regra de uso de S/SS, já estudada por eles) e “sombra” (regra de uso de M antes de P/B, também estudada por eles).

As professoras também chamaram a atenção para as palavras que não possuem regras para nos ajudar a descobrir a escrita correta, as chamadas irregularidades ortográficas, que exigem memorização, como o emprego do H na palavra “hoje”, escolhida pelas crianças. As professoras escreveram as palavras irregulares escolhidas por eles com cores diferentes no cartaz para facilitar a identificação e memorização.

Essa atividade, realizada como disparadora do projeto, reverberou ao longo de todas as aulas, uma vez que as professoras sempre chamavam a atenção para o mural de forma lúdica e fazendo referência ao super-herói, sempre que necessário. Além disso, as próprias crianças faziam referência ao mural: “Aquela palavra ali fui eu que escolhi! ”, “Essa é a minha palavra invencível! ”, demonstrando envolvimento na proposta e satisfação pela coautoria em um trabalho colaborativo.

2ª Semana

Na segunda semana, as professoras revisitaram o conteúdo separação de sílabas em três momentos diferentes. No primeiro momento, foi realizada uma atividade de identificação da quantidade de sílabas nas palavras. Os alunos receberam cartelas contendo oito palavras. Eles deveriam, então, ler a palavra em voz alta, identificar a quantidade de sílabas oralmente e colocar uma peça de lego para cada sílaba. Dessa forma, uma palavra com três sílabas teria uma pilha de três peças de lego, conforme o exemplo da imagem 2.

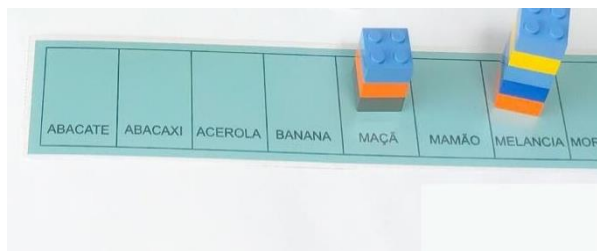


Imagem 2 – fotografia do jogo produzido pelas professoras

Depois de empilharem os legos, os alunos receberam canetas para separar as palavras da cartela. Em seguida, a professora solicitou que comparassem suas cartelas com os colegas. Nesse momento, os alunos explicavam seus raciocínios uns para os outros, faziam mudanças em suas cartelas a partir das colocações dos colegas e comparavam os tamanhos das pilhas de lego. A professora questionou-os a respeito do porquê haverem diferenças de tamanho entre as pilhas de lego. As crianças discutiram e chegaram à conclusão que as pilhas de lego se referem ao tamanho das palavras. Um aluno sugeriu: “Vamos descobrir qual é a maior palavra de todas? Porque aí vamos poder construir uma pilha gigante de legos”. Os colegas adoraram a ideia e começaram a pensar em palavras grandes para montar pilhas maiores. A maior palavra encontrada por eles foi “matemática” com 5 sílabas/peças de lego.

No segundo momento da semana, para retomar as regras aprendidas de uma forma divertida, as professoras criaram um *quiz* na plataforma kahoot.it (imagem 3).



Imagem 3 – *Printscreen* da tela do jogo. Disponível em:
 <<https://play.kahoot.it/v2/lobby?quizId=66d343a2-1a3e-46ce-818a-90b3eab2041d>>.
 Acesso em: 03/04/2021.

O jogo foi desenvolvido de forma bastante interativa e dinâmica. Cada aluno possuía um iPad e selecionava a resposta correta em sua tela, atentando-se ao tempo limite para responder. A professora conduzia o jogo, realizando a leitura da pergunta, das opções de resposta e incentivando os alunos a participarem. Finalizado o tempo para as crianças responderem, a professora recebia imediatamente um relatório com as respostas registradas por cada um. Assim, após cada pergunta, ela retomava

coletivamente as regras pedindo que as crianças explicassem por que uma alternativa estava correta ou incorreta.

Por fim, no terceiro momento da semana, as professoras dividiram a classe em trios e entregaram um pequeno texto de 6 linhas. As crianças deveriam ler o texto e circular todas as palavras que haviam sido translineadas, isto é, separadas no final da linha e continuadas na linha de baixo. Após circularem as palavras, os alunos deveriam verificar se a separação silábica estava correta.

Após as discussões em pequenos grupos, a professora projetou o texto na lousa e foi chamando os grupos para registrarem na lousa as suas respostas e compartilharem as suas hipóteses com a sala. Ao término da atividade, de forma bem lúdica, a professora informou aos alunos que as próximas revisões seriam feitas com os textos dos próprios colegas, pois eles já estavam “craques” na correção e podiam ajudar as professoras e os colegas nessa tarefa.

3ª, 4ª e 5ª semana

Nesse período, as professoras realizaram atividades de revisão e sistematização do uso de R/RR no meio das palavras (por exemplo: “caRo” e “caRRo”) e do uso de S/SS no meio das palavras (por exemplo: “aSa” e “aSSa”). Entre as atividades de sistematização realizadas, pode-se citar o jogo das plaquinhas.

Nessa atividade, os alunos ficaram sentados no chão, de frente para a professora. Ela, então, mostrava cartões contendo palavras em que faltavam letras, como por exemplo, “CACHO__O”. Cada aluno tinha em mãos duas plaquinhas, uma contendo a letra “R” e a outra, “RR”. Ao ver a palavra exibida pela professora, o aluno, por sua vez, deveria levantar a plaquinha com a letra correta. Em seguida, a professora pediu que os alunos justificassem oralmente a sua escolha e pediu que os colegas comparassem suas escolhas.

Em alguns momentos da atividade, a professora exibia palavras que admitiam as duas opções, como o exemplo citado acima, “caro” e “carro”. Os alunos argumentavam entre si para justificar porque a opção escolhida era, de fato, a correta. Eles chegaram à conclusão, porém, que as duas opções são possíveis e que precisariam analisar o contexto de uma frase para poder decidir qual seria a resposta correta, em casos como esse.

Além de atividades de sistematização, ao longo dessas três semanas, os alunos trabalharam em revisões das produções escritas dos colegas. Para isso, as professoras

separaram atividades realizadas pelos alunos nas aulas de produção de texto e atividades realizadas em outras disciplinas, em que solicitaram a elaboração de respostas escritas.

Assim, as professoras entregavam aleatoriamente algumas atividades para cada dupla de alunos fazerem os apontamentos necessários. As professoras pediram que os erros encontrados fossem circulados pela dupla com lápis grafite, para que, depois, os donos da atividade pudessem identificar o próprio erro e fazer as correções. Ficou combinado entre o grupo e as professoras que só seriam circulados erros no uso de R/RR e S/SS.

Após a revisão, as professoras recolhiam todas as atividades e entregavam para os seus respectivos autores. Os alunos, então, faziam as correções apontadas pelos colegas, focalizando apenas no conteúdo ortográfico trabalhado no momento.

Para tornar o momento mais divertido, as professoras produziram diversos adesivos com a imagem do super-herói apresentado na primeira semana do projeto. Os alunos colavam um adesivo ao término da revisão de cada atividade dos colegas e outro adesivo após realizarem as correções apontadas nas próprias atividades. Assim, as atividades que possuíam dois adesivos tinham passado pelos dois processos e poderiam ser entregues às professoras. Além de possibilitar um momento de descontração, os adesivos auxiliaram os alunos na organização das atividades sobre a mesa, com maior autonomia.

6ª semana

Na sexta semana, as professoras retomaram o uso do M/N antes de consoantes. Para relembrar as regras de uma forma lúdica e estimulante, as professoras produziram um jogo na plataforma Google Apresentações. Como as crianças da sala estavam bastante envolvidas com a série de livros Detetives do Prédio Azul (D.P.A), as docentes utilizaram a saga como temática do jogo. Elas ambientaram a sala com lupas, capas de detetives e livros da série e cada aluno recebeu um iPad para jogar.



Imagem 4 – tela inicial do jogo produzido pelas professoras

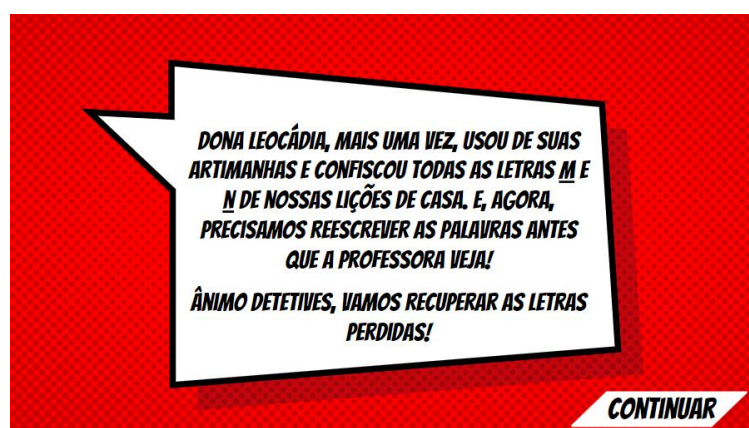


Imagem 5 – Tela do jogo - Apresentação

O jogo era composto por 10 questões que envolviam atividades de completar lacunas (imagem 6) e de identificação de erros. Ao clicar em alguma das opções de resposta, aparecia um *gif* na tela com os personagens do D.P.A. comemorando se o aluno tivesse acertado, ou triste se o aluno tivesse errado. Caso errasse, o aluno teria outra chance de responder à pergunta e, caso acertasse, ele era direcionado para a próxima pergunta do jogo.

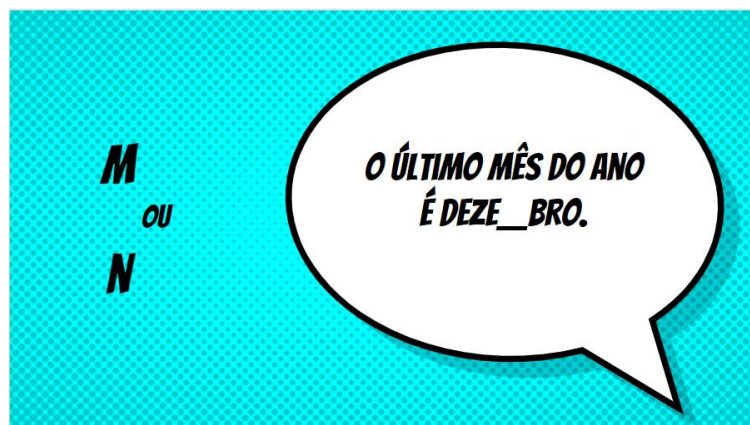


Imagem 6 – Tela do jogo - Atividade de completar a lacuna com a letra correta

Enquanto os alunos jogavam, as professoras circulavam pela sala observando o progresso deles, tirando dúvidas e fazendo perguntas para verificar a compreensão. As crianças gostaram tanto da atividade que pediam para jogar novamente. Alguns repetiram mais de cinco vezes o mesmo jogo, parando apenas porque não havia mais tempo. Após o jogo, a professora fez uma roda de conversa para sistematizar as regras de uso do M/N e para que os alunos compartilhassem suas impressões sobre o jogo. As crianças puderam, então, brincar um pouco com as lupas e capas de detetives.

Nessa semana foi realizada, ainda, uma atividade de produção escrita, em grupos de 4 alunos. Nessa atividade, cada grupo recebeu uma cartela com 6 colunas: S, SS, R, RR, M e N. Além da cartela, os alunos receberam dois dados. O primeiro dado possuía números de 1 a 3 e o segundo dado possuía as letras S, SS, R, RR, M e N.

Os alunos deveriam jogar os dois dados, escrever na cartela a quantidade de palavras sorteadas no dado numérico e que tivessem as letras sorteadas no outro dado. Por exemplo, se um aluno sortearse o número 3 e as letras SS, ele deveria escrever na cartela três palavras que contivessem SS, como “pássaro”, “pessoa” e “dinossauro”.

Depois que cada integrante do grupo fizesse a sua jogada, os alunos deveriam contar quantas palavras corretas o grupo conseguiu completar ao todo. O grupo da sala com o maior número de palavras corretas ganharia o jogo. Os alunos se engajaram fortemente na atividade e, quando não conseguiam atingir a quantidade de palavras sorteada no dado, eles buscavam palavras nos livros, gibis e dicionários da sala para conseguirem completar a tarefa.

7ª semana

Nessa semana, as professoras e os alunos elaboraram um painel de consulta para ficar afixado no mural da sala, contendo os conteúdos trabalhados até o momento: regras de uso de R/RR, S/SS e M/N no meio das palavras. Para a produção do painel, a sala foi dividida em três grupos, um com cada professora.

Assim, no primeiro grupo foi realizada uma roda de conversa em que se discutiu o uso do R/RR e as regras aprendidas. A professora foi anotando as regras trazidas pelos alunos em um cartaz. Em seguida, ela entregou papéis coloridos, canetinhas e lápis de cor para que cada aluno do grupo escrevesse uma palavra de exemplo para o uso do R/RR. Dessa forma, embaixo das regras redigidas pelas próprias crianças, tinham exemplos de palavras produzidos por eles, personalizadas com desenhos e adesivos.

No segundo grupo foi realizada a mesma atividade, porém, referente ao uso do S/SS e, no terceiro grupo em relação ao uso de M/N. Após todos os grupos terminarem, montou-se um grande painel no mural da sala, construído pelos próprios alunos para que consultassem sempre que precisassem.

Com a sala toda reunida, as professoras exibiram um novo vídeo do super-herói. Dessa vez, o herói parabenizou a turma pela dedicação e, de forma lúdica, informou às crianças que elas conseguiram “vencer” as “palavras invencíveis”.

É importante mencionar que ao longo de todas as semanas, as professoras faziam referência ao cartaz das palavras invencíveis sempre que as palavras apareciam em alguma aula. Quando alguma criança acertava alguma palavra invencível do cartaz, as professoras comemoravam animadamente e, quando erravam, as professoras, ludicamente, “chamavam o herói para ajuda-las” e colavam adesivos do herói após a correção. Após a exibição do vídeo, o cartaz das palavras invencíveis foi removido do mural pelas professoras e as crianças comemoraram a vitória.

8ª semana

Por fim, as professoras novamente convidaram as crianças para, individualmente, darem seus depoimentos acerca do projeto desenvolvido. As professoras, gravaram vídeos dos relatos das crianças para poderem comparar com os primeiros vídeos, gravados antes do início do projeto. Nesse segundo momento, as crianças relataram que as aulas estavam mais divertidas, com “jogos muito legais”. Outros disseram que ainda achavam que “escrever é um pouco chato”, mas que esse processo tem ficado menos cansativo.

2.5 – Análise e discussão

Ao analisar o percurso desenvolvido pelas professoras, inicialmente destaca-se a importância da realização de uma sondagem diagnóstica para identificar os conhecimentos que os estudantes já possuíam e o que eles ainda precisavam aprender. Essa ação é importante para que o professor possa fazer o planejamento de sequências didáticas voltadas às necessidades ortográficas dos alunos. De acordo com Morais, para

(...) sondar ou diagnosticar o que nossos alunos já sabem sobre ortografia, é preciso “olhar com olhos cuidadosos” o que eles revelam ao escrever. Isto é, pensamos que, para acompanhar a evolução que revelam no domínio da norma, devemos não apenas constatar o que erram e acertam, mas mapear e registrar seus progressos (MORAIS, 2005, p. 48).

Ou seja, esse mapeamento inicial não deve se limitar a mera contabilização de erros e acertos dos alunos para identificar as fragilidades ortográficas. É importante saber interpretar os erros dos alunos, visto que esses erros revelam as suas hipóteses de escrita e, muitas vezes, representam avanços (NÓBREGA, 2013). Assim, uma criança que escreve “cantol” em vez de “cantou” já compreendeu que na escrita muitas vezes, utilizamos a letra “L” em palavras que terminam com som de “U”, como em: “farol” e “gol”. Esse erro, portanto, não é aleatório. Essa criança está fazendo escolhas sobre qual letra empregar a partir dos conhecimentos que já possui.

Por isso, na sondagem diagnóstica, o mapeamento dos erros e acertos exige do professor uma análise bastante precisa para identificar o que deve ser priorizado no ensino de ortografia, porém, sempre considerando os erros como parte do processo de aprendizagem e, sobretudo, considerando os erros como indicadores de progresso na aquisição ortográfica.

Outro aspecto que se destaca no trabalho realizado pelas professoras é a decisão de mudar o percurso de aprendizagem que estava sendo construído inicialmente em função da desmotivação dos alunos. Ao perceberem que os alunos estavam construindo uma relação negativa com a escrita, as professoras reestruturaram o currículo para proporcionar experiências mais prazerosas, engajadoras e reflexivas de estudo da língua.

Para isso, as docentes inseriram atividades mais lúdicas nas aulas de ortografia, com jogos físicos, como o jogo de separação de sílabas com legos e jogos digitais, como o *quiz* no *Kahoot*. Os jogos, nesse processo, funcionaram como um recurso didático que

auxiliou na aprendizagem, na medida em que mobilizou as crianças para os objetivos, motivando-as na realização das atividades.

No jogo digital de M/N desenvolvido na sexta semana ficou evidente essa função afetiva dos jogos e a motivação das crianças, que pediam para jogá-lo repetidamente. Para elaborar esse jogo, as professoras perceberam que os alunos estavam muito envolvidos com a série D.P.A. e a selecionaram como temática para o jogo, visto que estava relacionada aos interesses das próprias crianças.

Quanto à utilização de jogos no contexto educacional é sabido que muitas são as contribuições para a aprendizagem dos alunos para além da motivação, visto que os jogos desenvolvem nos alunos “sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação” (PESSOA; MELO, 2011, p. 31).

A partir do trabalho desenvolvido pelas docentes, observa-se que o papel do professor durante o trabalho com jogos passa a ser de mediador da aprendizagem, sendo responsável por criar um ambiente estimulador e organizado e de propor reflexões e questionamentos para que os alunos atinjam os objetivos propostos. Porém, no jogo, o aluno também está ativo no processo de aprendizagem, como afirmaram Pessoa e Melo, raciocinando, construindo conceitos, aprofundando e ampliando as propostas pensadas inicialmente pelo professor.

Para Cláudia Fittipaldi (2009, p. 131), “por meio do jogo, a criança é convidada a compreender (e não a simplesmente memorizar) e, partindo do que já sabe, elaborar novos conceitos que permitem, à medida que joga, maior generalização do pensamento”. Isso fica evidente, por exemplo, durante o jogo de separação de sílabas com lego na segunda semana, em que a proposta inicial era apenas que os alunos empilhassem as peças de lego de acordo com a quantidade de sílabas. Contudo, a partir de um questionamento da professora sobre as diferenças de tamanho entre as pilhas de lego, as crianças expandiram a proposta e decidiram descobrir qual a maior palavra de todas para montar pilhas de lego gigantes. A partir do engajamento dos alunos na atividade e da mediação da professora, foram capazes de extrapolar a proposta inicial e ir além em suas aprendizagens.

Em relação à sequência didática de ensino de ortografia desenvolvida pelas professoras, partiremos das considerações da pesquisadora Maria José da Nóbrega

(2013). A autora defende que o ensino de uma regularidade ortográfica, como por exemplo o uso de M/N antes de consoantes, seja desenvolvido em três etapas.

Na primeira etapa, devem ser realizadas atividades de descoberta da regularidade. Atividades em que haja investigação e análise linguística para que os alunos identifiquem a regra ortográfica.

Na segunda etapa, devem ser realizadas atividades de sistematização da regularidade. Nesse momento, são desenvolvidas atividades de fixação, como atividades de preenchimento de lacunas, exercícios de classificação e ditados para que os alunos internalizem a regra.

Por fim, na terceira etapa, devem ser realizadas atividades de aplicação da regularidade em atividades de produção de texto. Afinal, ao escrever espontaneamente a criança revelará se internalizou ou não a regra estudada. Nessa etapa, devem ser feitas atividades de revisão de texto dos colegas, revisão de textos próprios e reescrita.

No trabalho realizado pelas professoras, nota-se que as três etapas do processo sugerido por Nóbrega são desenvolvidas com os alunos, porém não há igual investimento nas três etapas. A etapa inicial de investigação e descoberta das regras já havia sido feita com os alunos no início do ano, mas vimos que são pontualmente retomadas na sequência de aulas analisadas, como na atividade de separação de sílabas com legos e na atividade de uso de R/RR com uso de plaquinhas.

A segunda etapa é a que houve maior investimento das professoras. A grande maioria das atividades desenvolvidas foram de sistematização e retomada. Podemos citar como exemplos o *quiz* de separação de sílabas realizado no *Kahoot*, o jogo de M/N e o jogo de retomada de R/RR, S/SS e M/N, feito na sexta semana.

A terceira etapa, em que as crianças devem aplicar a regra em situações de produção de texto, foi desenvolvida ao longo de quatro semanas com as crianças. Na terceira semana do projeto, foi realizada uma atividade de revisão textual sobre separação de sílabas. Ao longo das três semanas seguintes, foram realizadas atividades de revisão de textos dos colegas, focalizando nos usos de R/RR, S/SS e M/N.

Verifica-se, contudo, que não houve uma linearidade no trabalho com os conteúdos ortográficos que foram sendo trabalhados ora separadamente ora em conjunto. Atividades de sistematização e de aplicação em situações de produção de texto também foram sendo aplicadas paralelamente.

A partir da proposta de Nóbrega (2013), as professoras poderiam organizar a sequência didática de modo que cada conteúdo ortográfico trabalhasse as três etapas antes do próximo conteúdo ser apresentado aos alunos. Assim, as professoras poderiam, por exemplo, desenvolver uma sequência inteira para separação silábica, trabalhando as três etapas. Em seguida, elaborar uma sequência didática inteira para M/N antes de consoantes, trabalhando com as três etapas e, assim, sucessivamente, para que cada conteúdo ortográfico fosse consolidado antes de introduzir-se um novo conteúdo.

Outro aspecto que merece destaque no projeto desenvolvido pelas professoras é a mediação de cunho reflexivo que permeia as aulas. A todo momento os alunos são convidados a questionar, a explicar, a dar exemplos e a discutir com os colegas. A título de exemplificação, pode-se citar a atividade de usos de “R/RR”, aplicada na terceira semana. Nessa atividade, os alunos tinham em mãos duas plaquinhas: uma contendo a letra “R” e a outra, “RR”. Ao ver a palavra exibida pela professora, o aluno, por sua vez, deveria levantar a plaquinha com a letra correta. A professora, porém, não se limitou à atividade de identificação da letra correta.

Em sua mediação, a professora pedia que os alunos justificassem oralmente as suas escolhas, comparassem com os colegas e argumentassem com eles. Além disso, ela propunha problematizações em que as duas opções eram possíveis para que os alunos analisassem e discutissem. Os alunos eram levados a refletirem sobre as possibilidades e argumentarem uns com os outros. Dessa forma, por meio da mediação da professora, chegaram à conclusão de que palavras como “ca__o” admitiam as duas opções (“caro” e “carro”) e que precisariam analisar o contexto de uma frase para poder decidir qual seria a resposta correta.

Ressalta-se, portanto, a importância da mediação do professor na promoção de um ensino reflexivo de ortografia, afinal, como afirma a pesquisadora Edilza de Moura (1999), para que os alunos se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, é necessária a mediação do professor, de modo que provoque neles um pensamento reflexivo sobre a língua e que promova a consciência dos alunos sobre as questões ortográficas.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo foi possível constatar que a contribuição dos pesquisadores da área da ortografia e as determinações legais presentes na LDB e na

BNCC não causaram o impacto e as mudanças esperadas no ensino de ortografia. Conseqüentemente, o ensino dessa área, em geral, não promove uma compreensão autônoma e reflexiva acerca do funcionamento da língua. Ainda não há, no âmbito da educação, uma atenção ao trabalho desenvolvido com a ortografia, uma vez que exigiria uma reformulação na essência do trabalho educativo que demandaria tempo, replanejamentos e investimento na formação dos professores. Projetos como a seqüência didática apresentada aqui ainda são pontuais e carecem de aprimoramento.

A partir da análise aqui realizada, compreendeu-se que inserir a análise linguística de forma lúdica e incentivar os estudantes a se debruçarem sobre a língua de forma mais investigativa e reflexiva pode tornar as aulas mais interessantes e criar um ambiente mais estimulante para discentes, docentes e demais sujeitos atuantes no processo de aprendizagem, de modo que os alunos se sintam motivados e construa-se, assim, uma aprendizagem de fato significativa.

Daí decorre a concepção de aprendizagem de ortografia que norteou este trabalho. Não se aprende a escrever ortograficamente apenas por meio de dicionários, manuais de normatização, enciclopédias e para tirar boas notas em avaliações. Essas habilidades são desenvolvidas na prática da interação, visto que a língua está inserida em um mundo social e os aspectos ortográficos são contextualizados na comunicação.

O entendimento dos mecanismos linguísticos deve despertar no estudante um senso crítico que o acompanhará nos processos de leitura e escrita em diversas esferas. Ao longo de sua vida escolar e cotidiana, o aluno se deparará com diversos textos e estruturas linguísticas cujos significados e intencionalidades do autor serão capazes de desvendar e inferir sentidos.

Assim, o trabalho com a ortografia deve fornecer ferramentas que auxiliem os alunos no processo de leitura e produção escrita no decorrer de todo o percurso escolar e, sobretudo, deve contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos enquanto pessoas pertencentes a uma comunidade que se define e atua na sociedade por meio da língua.

Buscou-se, por fim, com este estudo, contribuir para enriquecer o projeto elaborado inicialmente pelas professoras, ao propor reflexões acerca da práxis educativa. Espera-se que a disseminação deste trabalho elaborado na graduação contribua para que mais projetos como esse sejam desenvolvidos e que o ensino de ortografia no país se torne mais reflexivo e significativo para docentes e discentes.

Pretende-se, assim, fomentar as discussões acerca da necessária reformulação da prática de ensino da ortografia, não apenas nas escolas de educação básica, mas, também, nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. O. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano**: proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008**. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinando em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6583.htm>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 abr. 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

FITTIPALDI, C. B. **Jogo e mediação social**: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42, jan./abr. 2009.

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

MOURA, E. **Repensando o ensino e a aprendizagem da ortografia**. Monografia de Especialização: UFPE, 1999.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A. da.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R., (orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

PESSOA, A. C. R. G. SILVA, C. E; NASCIMENTO, M. Livro didático e ensino da ortografia. In: LIMA, A; PESSOA, A. C. R. G. **Questões de linguagem: pesquisa e ensino em produção de textos e análise linguística**. Editora Universitária da UFPE. Recife. 2014. p. 121 – 136.

PESSOA, A. C. R. G. MELO, K. L. R. Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, A. (Orgs). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. 1. Ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

Link da apresentação: <https://www.youtube.com/watch?v=VgflqcGQ5wA>