

O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Betânia Rondan Vieira ¹
Patrícia dos Santos Moura ²

RESUMO

O texto apresenta um excerto do diagnóstico de pesquisa realizado para o planejamento do projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O objetivo geral é analisar o ensino de ortografia em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Jaguarão/RS. Para isso, foram analisadas as respostas de um questionário e o material pedagógico disponibilizado pela professora titular da turma. Os pressupostos teóricos da pesquisa se baseiam no alfaletamento (SOARES, 2020b), que pauta a aprendizagem da ortografia como possibilidade para o desenvolvimento da consciência metalinguística (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007; SOARES, 2020b) através de práticas reflexivas (MORAIS, 1998). A pesquisa é caracterizada como qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012). Os dados coletados na pesquisa foram tratados a partir da análise textual discursiva (MORAES, 2003). Ao final das discussões pretende-se caracterizar o ensino de ortografia proposto pela professora titular da turma, assim como pontuar possibilidades para a promoção do ensino sistemático de ortografia a partir de práticas reflexivas.

Palavras-chave: Ortografia, Ortografização, Ensino.

INTRODUÇÃO

A ortografia é um conjunto de regras que normatizam a escrita. Sua principal função é a unificação da linguagem escrita. Essa convenção social possibilita aos falantes de uma mesma língua realizar, apesar das variações linguísticas, a comunicação por meio da escrita.

Por ser uma convenção social, os conhecimentos sobre ortografia não são inatos. Ou seja, para que uma pessoa utilize as regras ortográficas é necessário que aprenda sobre elas. O papel da escola é, portanto, oportunizar a aprendizagem sistemática sobre a ortografia (MORAIS, 1998).

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, berondan@gmail.com;

² Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, patriciapinho@unipampa.edu.br.

Mesmo ao saber o “porquê” ensinar ortografia, ainda ficam os questionamentos: “Quando ensinar?” e “Como ensinar?”. As pesquisas relacionadas ao processo do ensino e da aprendizagem de ortografia criam possibilidades para subsidiar práticas pedagógicas de docentes que atuam no ciclo de alfabetização, pois o domínio das normas ortográficas é um fator determinante para a conclusão deste processo.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) sugere, implicitamente, que o processo de alfabetização e letramento inicia antes da vida escolar. As crianças, desde muito cedo, tem contato com diversos portadores de texto. Com o ingresso na escola de Educação Infantil, o contato com a linguagem é explorado inicialmente com a fala e a escuta. Posteriormente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia-se o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Assim, o documento expõe os principais eixos para as práticas de alfabetização: oralidade, análise linguística, leitura/escuta e produção textual.

O ciclo de alfabetização, iniciado no 1º ano e finalizado no 3º ano do Ensino Fundamental, é uma etapa organizada para garantir, sem interrupções, o desenvolvimento dos conhecimentos sobre o SEA dos aprendizes. No 1º ano espera-se que grande parte dos educandos tenha compreendido o funcionamento do SEA, para que no 2º ano as relações grafema-fonema sejam consolidadas. Isso possibilitaria, portanto, o ensino sistemático de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental (MORAIS, 2012).

O objetivo principal desta a investigação é analisar as práticas pedagógicas utilizadas para promover a aprendizagem de ortografia no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Jaguarão/RS. Além disso, busca-se discutir sobre as possibilidades para o desenvolvimento da consciência metalinguística a partir da reflexão e análise sobre a grafia de palavras. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal, situada em uma zona periférica da cidade de Jaguarão/RS. Os sujeitos da pesquisa são a professora e alunos da turma do 3º ano do Ensino Fundamental desta escola.

Exposta a contextualização da pesquisa, os próximos itens discorrerão detalhadamente os percursos metodológicos, o referencial teórico e os resultados obtidos com a investigação, respectivamente. O próximo item detalhará o viés metodológico incorporado nesta investigação.

METODOLOGIA

A pesquisa em educação trata de questões subjetivas das ações humanas, por isso a escolha para o tratamento de dados a partir da abordagem qualitativa é uma alternativa para obtenção de conhecimentos intersubjetivos (SANTOS, 2008). A pesquisa do tipo intervenção pedagógica, por sua vez, tem como principal característica a inserção do pesquisador em situações reais (DAMIANI et al., 2013).

Outra característica relevante das pesquisas do tipo intervenção pedagógica é a coleta de dados descritivos. As descrições devem ocorrer a partir da enunciação das características investigativas, a fim de garantir o rigor sistemático da pesquisa (DAMIANI et al., 2013).

O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário respondido pela professora titular do 3º ano do Ensino Fundamental da escola participante da pesquisa. A escolha deste instrumento se deu pela praticidade e objetividade na obtenção de dados (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Durante a investigação houve o replanejamento dos instrumentos para a coleta de dados, pois as determinações das autoridades locais não permitia o contato presencial com os alunos e grande parte da turma não possui acesso à internet banda larga. Por isso, foram analisados os materiais pedagógicos disponibilizados pela docente – planejamentos e apostilas de atividades.

Até a finalização das análises feitas nesta investigação os professores da Rede Municipal de Jaguarão/RS não retornaram ao ensino presencial. Desde o início da pandemia do Covid-19 instaurou-se o “ensino remoto”. Nesta modalidade os professores realizam o planejamento de atividades quinzenalmente, que são organizadas e impressas na forma de apostilas e entregues aos responsáveis pelos alunos.

A análise dos dados coletados busca captar as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa. Relatar e problematizar as compreensões da docente sobre o processo de ortografização nas crianças possibilitará a compreensão sobre os desdobramentos da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, poderá auxiliar no planejamento de estratégias posteriores, visando aperfeiçoar as práticas pedagógicas promovidas para desenvolver os conhecimentos sobre ortografia nos aprendizes.

A utilização da análise textual discursiva permitiu que as unidades de análise fossem construídas a partir da constatação dos dados. Trata-se de um processo indutivo, em que o pesquisador faz a construção das unidades de análise a partir da comparação e constatação de dados (MORAES, 2003).

REFERENCIAL TEÓRICO

O surgimento do neologismo “alfaletrar” (SOARES, 2020b), unificação dos termos “alfabetizar” e “letrar”, trouxe novas perspectivas para o processo de alfabetização. Essa metodologia toma a alfabetização e o letramento como processos distintos, mas indissociáveis. Nessa perspectiva a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética não é o suficiente para formar leitores e produtores de textos.

No alfaletramento a alfabetização é pautada na perspectiva do letramento. Ou seja, o texto é eixo central do processo de aprendizagem das especificidades do SEA. Além disso, as ações são focadas principalmente no “fazer” docente, considerado crucial para o sucesso na alfabetização dos aprendizes. Dentre outras estratégias pedagógicas, a mais importante é o planejamento de metas para cada etapa do ciclo de alfabetização, oportunizando, assim, a continuidade nas aprendizagens dos educandos.

É necessário, ainda, evidenciar que o domínio da escrita ortográfica é um dos objetivos da alfabetização (SOARES, 2020a). A ortografia pode ser tomada com um objeto de ensino sistemático pautado numa perspectiva reflexiva (MORAIS, 1998). Ao empregar esta interpretação o docente estará tornando o aprendiz sujeito ativo no processo de aprendizagem sobre ortografia e auxiliando no processo de desenvolvimento da consciência metalinguística (GUIMARÃES; RAOZZI, 2007).

Ao planejar estratégias para incentivar a aprendizagem da ortografia o docente deve considerar que grande parte destes conhecimentos podem ser classificados como objeto de análise e reflexão para depois serem internalizados. Porém, outra parte deve ser memorizada. Isso acontece porque a Língua Portuguesa é formada por regularidades e irregularidades (MORAIS, 1998; SOARES, 2020b).

O conjunto das regularidades ortográficas é formado por todas as relações entre e grafemas e fonemas justificados por um princípio norteador. As regularidades podem ser classificadas em: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. As regularidades

diretas correspondem à relação grafema-fonema, onde um grafema representa apenas um fonema. Nas regularidades contextuais um fonema pode ser representado por mais de um grafema, pois estão relacionadas à posição do fonema nas palavras. As regularidades morfológico-gramaticais se referem à escrita a partir da morfologia de palavras acrescentando, geralmente, sufixos.

As irregularidades são formadas pelo conjunto de fonemas que podem ser representados por mais de um grafema. Mas, neste caso, não há um princípio gerativo que justifique o uso de determinada letra. A grafia de palavras com irregularidades são justificadas pela etimologia ou tradição linguística.

Além disso, o ensino de ortografia deve considerar três principais princípios norteadores: o convívio com escritas ortográficas; promoção de situações de aprendizagem que levem a explicitação dos conhecimentos sobre ortografia; definição, por parte do docente, de expectativas para as aprendizagens dos alunos (MORAIS, 1998).

O planejamento de práticas pedagógicas de incentivo à aprendizagem de ortografia deve ser precedido por uma verificação de aprendizagens. O ciclo de alfabetização foi criado com o propósito de oportunizar aos educandos os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética sem interrupções ao longo de três anos (MORAIS, 2012). Ao pensar nisso as disparidades entre os conhecimentos adquiridos pelos educandos é uma realidade com a qual os docentes do 3º ano do Ensino Fundamental se deparam. Por isso, a realização de atividades diagnósticas é importante, pois auxiliam no mapeamento da heterogeneidade da turma, assim como, na detecção dos conhecimentos já adquiridos pelos aprendizes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário encaminhado à professora titular da turma foi estruturado com oito perguntas. O primeiro bloco de questionamentos foi formulado com a intenção de conhecer mais sobre a docente e a turma na qual atua. Com as respostas foi possível constatar que a turma possui 25 alunos, e que os princípios de variação de compreensão da escrita estão entre o silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O princípio silábico de compreensão do sistema de escrita é caracterizado pela compreensão das sílabas como sendo as menores unidades das palavras. Nesse sentido, a criança representa cada sílaba da palavra com uma letra. Em um nível mais avançado, o silábico com valor sonoro, o aprendiz representa cada uma das sílabas de uma palavra com um grafema que corresponda a um dos fonemas que formam a sílaba. Pode, por exemplo, escrever a palavra “macaco” utilizando “MKO” ou “AAO”.

Os aprendizes na hipótese de compreensão silábico-alfabética de escrita identificam alguns fonemas constituintes das sílabas e os relacionam a grafemas. Nesse sentido, é comum, por exemplo, que a escrita suprima vogais em sílabas que formem nome de letras como em “PQNO” (pequeno).

Os aprendizes no princípio alfabético reconhecem as relações grafema-fonema. Portanto, compreendem que as palavras são formadas por pequenas unidades sonoras – as letras que representam cada um dos fonemas – e na escrita de palavras utiliza um grafema para representar cada um dos fonemas.

Sabe-se que o momento para iniciar o ensino de sistemático de ortografia é o 3º ano do Ensino Fundamental. Mas para que a criança esteja apta a refletir sobre ortografia é necessário que tenha alcançado o princípio alfabético de compreensão da escrita (MORAIS, 2012). O professor deve iniciar o ensino de ortografia a partir das regularidades diretas, para enfatizar as relações fonografêmicas. Com as representações gráficas dos fonemas internalizadas, o aprendiz poderá analisar a utilização de grafemas que competem para representar um único fonema.

A promoção de práticas reflexivas para estimular a aprendizagem sobre as regularidades ortográficas estimulam a utilização e o desenvolvimento da consciência metalinguística. Como vimos, a consciência metalinguística está relacionada à capacidade de refletir sobre as estruturas linguísticas (GUIMARÃES; ROAZZI, 2007). Além disso, esta é constituída por outras dimensões, dentre elas a consciência fonológica (SOARES, 2020a).

A consciência fonológica se refere à capacidade de analisar e manipular os fonemas das palavras desprendendo-os de seus significados (SOARES, 2020b). Esta dimensão da consciência metalinguística possui três níveis: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. Para que o aprendiz alcance o princípio alfabético da escrita, é necessário que tenha desenvolvido dos três níveis da consciência fonológica (SOARES, 2020b).

A consciência lexical pode ser exemplificada a partir das atividades que analisam palavras com rimas e aliterações, podendo ser propostas até mesmo antes da aprendizagem sistemática sobre o SEA. Crianças que já atingiram um nível avançado de compreensão da escrita, como o alfabético, exercitam a consciência lexical ao segmentar palavras em uma frase, por exemplo.

A habilidade de segmentação da palavra em sílabas consiste a consciência silábica. Aprendizes que escrevem de forma silábica ou silábica com valor sonoro desenvolveram este nível da consciência fonológica. A consciência fonêmica é a capacidade segmentar as sílabas das palavras em unidades fonêmicas menores. Geralmente, crianças que alcançaram o princípio silábico-alfabético utilizam a consciência fonêmica para a escrita de palavras.

Ao propor atividades que objetivam o avanço dos aprendizes em suas hipóteses de escrita, o docente estará desenvolvendo a consciência fonológica. Sendo ela uma das dimensões da consciência metalinguística, pode-se afirmar, portanto, que esta é utilizada e desenvolvida desde o início do processo de alfabetização.

O segundo bloco de questões buscava captar as percepções da educadora acerca do processo de alfabetização e, também, do ensino e da aprendizagem da ortografia. Para a docente, uma criança pode ser considerada alfabetizada quando compreende o que lê e utiliza à escrita e a leitura para se comunicar e participar de diferentes práticas sociais. Ao expor isto, a professora faz identificação das três facetas da alfabetização: comunicativa, sociocultural e linguística (SOARES, 2020a). Pois para que um indivíduo utilize linguagem escrita na comunicação e práticas sociais, necessariamente precisa ter internalizado os saberes da tecnologia da escrita – relacionado à faceta linguística.

Sobre ortografia, a professora caracterizou o ensino, durante o ciclo de alfabetização, em duas etapas: inicialmente ensinar sobre as regularidades e, posteriormente, as irregularidades. Como vimos, as regularidades, em especial, diretas são o primeiro passo para propor o ensino sistemático da ortografia. O aprendiz só conseguirá analisar e refletir sobre os grafemas que competem para representar um fonema quando consolidar as relações entre grafemas e fonemas (MORAIS, 1998).

Entretanto, o incentivo para o conhecimento sobre as irregularidades pode acontecer de forma simultânea às regularidades. O papel do educador é planejar estratégias para que os alunos efetuem a memorização da grafia de palavras com

irregularidades. Uma possibilidade é a criação de uma lista de palavras de uso recorrente no cotidiano escolar.

Por fim, a professora expôs, brevemente, as práticas pedagógicas que costuma propor para estimular a aprendizagem sobre ortografia. O ensino acontece através de atividades sistematizadas e promoção de jogos como caça-palavras e cruzadinhas.

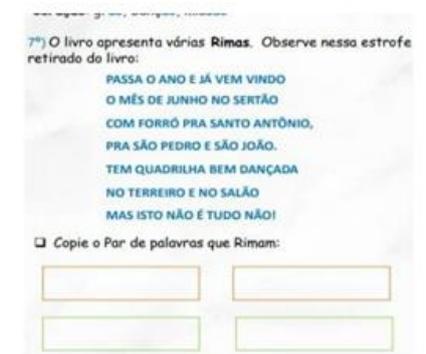
Ao analisar algumas propostas de atividades planejadas pela educadora foi possível identificar o incentivo ao desenvolvimento da consciência metalinguística através da consciência fonológica. As atividades focalizam em dois níveis: consciência lexical e consciência fonêmica. A Figura 1 mostra um excerto de atividade cujo foco é o desenvolvimento da consciência lexical, a partir da escrita de frases com segmentação entre as palavras. Já a Figura 2 exemplifica o desenvolvimento da consciência lexical a partir da identificação de rimas em um poema.

Figura 1 – Consciência lexical a partir da segmentação de palavras



Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

Figura 2 – Consciência lexical a partir da identificação de rimas

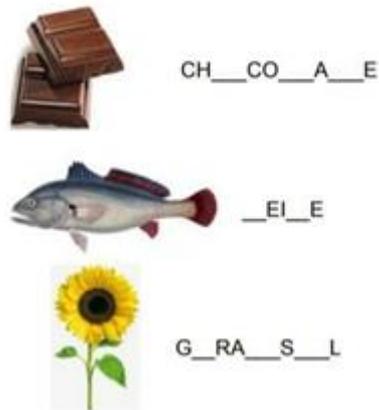


Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

Foi possível identificar, também, o incentivo ao desenvolvimento da consciência metalinguística a partir da consciência fonêmica. A Figura 3 mostra o fragmento de uma atividade na qual era necessário completar as letras faltantes das palavras.

Figura 3 – Consciência fonêmica a partir da escrita de palavras

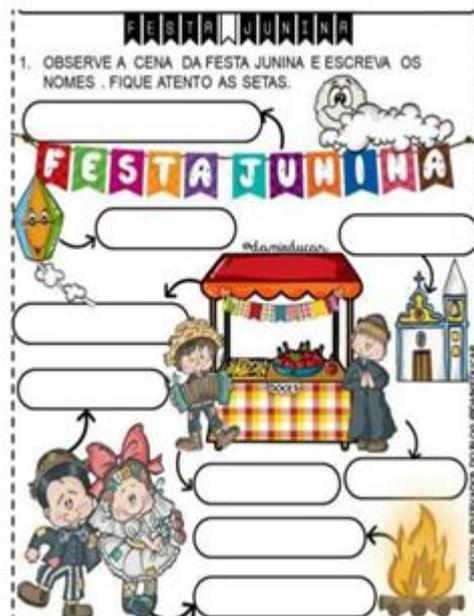
**ATIVIDADE 5 - COMPLETE OS NOMES DAS IMAGENS
COM AS LETRAS QUE FALTAM:**



Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

A Figura 4 mostra um excerto de atividade que propunha a escrita de palavras com regularidades contextuais.

Figura 4 – Atividade sobre regularidades contextuais



Fonte: Planejamento disponibilizado pela professora titular (2021).

As regularidades diretas foram abordadas ao longo do primeiro semestre letivo, de acordo com o material disponibilizado, a partir da revisão do alfabeto, criação de listas de palavras e produção textual. Atividades relacionadas ao desenvolvimento da

consciência fonêmica, como a mostrada na Figura 3, também auxiliam no processo de aprendizagem sobre as regularidades diretas. As regularidades contextuais, por sua vez, foram abordadas a partir da escrita espontânea de palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das respostas obtidas através do questionário e do material pedagógico – planejamentos e apostilas de atividades – disponibilizado pela professora participante da pesquisa foi possível constatar dois principais aspectos. O primeiro está relacionado à sua compreensão sobre o processo de alfabetização e ortografização. A docente compreende a aprendizagem da ortografia como parte crucial para a conclusão do processo de alfabetização. As propostas de ensino mostram inúmeras estratégias propostas pela educadora para incentivar as aprendizagens sobre as regularidades das palavras da Língua Portuguesa.

O segundo aspecto está relacionado à falta de incentivo a análise e reflexão sobre a grafia das palavras. As atividades relacionadas às regularidades contextuais, por exemplo, mostram a priorização da aprendizagem através da escrita espontânea. Na atividade mostrada na Figura 4 a reflexão sobre as regularidades contextuais poderia ter acontecido através da análise das palavras “barraca” e “fogueira”. As diferenças entre os fonemas /r/ e /h/ e suas respectivas representações, poderiam incentivar algumas constatações, como: o fonema /h/ é representado com RR entre vogais, enquanto o fonema /r/ é representado com R entre vogais.

Por fim, é essencial frisar que a ortografia pode (e deve) ser tomada como um objeto de estudo sistemático e reflexivo. Ao atribuir estas características às práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à ortografização, o docente estará desassociando o caráter meramente avaliativo que, muitas vezes, é atribuído à ortografia. Sendo assim, as práticas que propõe apenas a escrita correta de palavras, sem uma posterior análise, limita as possibilidades para a construção de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e ortografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 12 de setembro de 2020.

BRASIL.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, May/Aug. 2013.

GUIMARÃES, G. ROAZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211. 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1.ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020a.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2020b.