

Chrisley Soares Félix  
Francisca Izabel Pereira Maciel  
Heli Sabino de Oliveira  
Organizadores

5

## Conhecimentos de Ortografia e a Alfabetização de Jovens e Adultos

LENDO E ESCRREVENDO AS  
**palavras**  
LENDO E ESCRREVENDO O  
**mundo**



EDUCAÇÃO



PREFEITURA  
BELO HORIZONTE

GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA



Chrisley Soares Félix  
Francisca Izabel Pereira Maciel  
Organizadoras

# Conhecimentos de Ortografia e a Alfabetização de Jovens e Adultos Volume 5

Ângela Pinto  
Chrisley Soares Félix  
Adriana Hsslabecor Cerqueira Santos  
Autoras

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte  
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFMG

Belo Horizonte  
2022

**PREFEITURA DE BELO HORIZONTE**  
**Secretaria Municipal de Educação**

**Secretária Municipal de Educação:**  
Ângela Imaculada Loureiro  
de Freitas Dalben

**Secretário Municipal Adjunto:**  
Marcos Evangelista Alves

**Subsecretária de Planejamento,  
Gestão e Finanças:**  
Natália Raquel Ribeiro Araújo

**Equipe APPIA**  
**Consolidando projetos de vida**  
Cibelle Lana Fórneas Lima  
Chrisley Soares Félix  
Diego de Oliveira  
Elair Sanches Dias  
Soraya Moreira Brito

**Organização**  
Chrisley Soares Félix  
Francisca Izabel Pereira Maciel  
**Autoria**  
Ângela Pinto  
Chrisley Soares Félix  
Adriana Hsslabecor Cerqueira Santos

**Leitura crítica**  
Francisca Izabel Pereira Maciel

**Colaboradoras**  
Ana Paula Zacarias Lima  
Ângela Pinto  
Bernadete do Carmo Gomes Ferreira  
Catherine Monique de Souza Hermont  
Dulce Constantina de Souza Santos

Elisângela Mara de Paula  
Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão  
Romilda da Conceição Reis de Pinho

**Estagiários(as)**  
Adriana Hsslabecor Cerqueira Santos  
Júlia Teresa Vieira Leite  
Maira Pitz Fidelis  
Rafael Henrique de Resende Marciano  
Laura Augusta Oliveira Palhares  
Thaís de Ribeiro Pacheco

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Reitora:** Sandra Goulart de Almeida  
**Vice-reitor:** Alessandro Fernandes Moreira  
**Pró-Reitoria de Extensão**  
**Pró-reitora:** Cláudia Andréa Mayorga Borges  
**Pró-reitora adjunta:** Janice Henriques da Silva  
Amaral

**Faculdade de Educação**  
**Diretora:** Daisy Cunha  
**Vice-diretor:** Wagner Awarek  
**Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**  
**Diretor:** Gilcinei Teodoro  
**Vice-diretora:** Daniela Montuani

**Revisão textual:** Carolina Nunes Bicalho  
**Projeto Gráfico e diagramação:** Assessoria de  
Comunicação / Smed  
**Ilustrações:** Dominique Correia  
(Texturas e referências: Pixabay)  
**Fotografias:** Ana Paula Zacarias Lima, Bernadete  
do Carmo Gomes Ferreira, Francisca Izabel  
Pereira Maciel e Saleta Lamy

P659

Pinto, Ângela

Conhecimentos de ortografia e a alfabetização de jovens e adultos / Ângela Pinto, Chrisley Soares Félix, Adriana Hsslabecor Cerqueira Santos ; Chrisley Soares Félix, Francisca Izabel Pereira Maciel, Heli Sabino de Oliveira (orgs.). Belo Horizonte: SMED-PBH / CEALE-FaE, 2022. (Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo, v.5). 90 p.

ISBN 978-65-99382284 (coleção)  
ISBN 978-6581511128 (volume 5)

1. Alfabetização de adultos – Belo Horizonte (MG) I. Félix, Chrisley Soares II. Santos, Adriana Hsslabecor Cerqueira III. Maciel, Francisca Izabel Pereira IV. Oliveira, Heli Sabino de V. Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte VI. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - FaE/UFGM

CDD 374

# Sumário

---

Apresentação **5**

Introdução **10**

O trabalho com ortografia na EJA **13**

Narrativa pedagógica **27**

Princípios para o ensino de ortografia **38**

Sequência didática **53**

Considerações finais **78**

Anexos **80**

Referências **89**

---

*Caro(a), professor(a), esta publicação contém palavras e expressões que se apresentam em forma de links. Para ampliar a compreensão sobre o tema, basta clicar sobre eles para ser encaminhado(a) diretamente ao [Glossário Ceale](#).*



## Apresentação

### *Professoras e Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte*

Desde o ano de 1958, quando o governo de Juscelino Kubitschek convocou o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e de Adolescentes, orientado pelos dizeres de Lourenço Filho, o trabalho educativo do nosso querido Paulo Freire se estabeleceu, inspirando-nos na linha de que a alfabetização de adultos só acontece se for com o homem, com os educandos e com a realidade (FREIRE, 2006, p. 124). Para o nosso mestre, não há neutralidade em alfabetização e em educação. No livro *A importância do ato de ler*, Freire, com muita clareza, salienta que o processo de alfabetização

deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita. A compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. (FREIRE 1982, p. 9). Apreender o texto exige a apreensão das relações entre este e o contexto, daí que a alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador (p. 9). Freire traz, então, sua célebre frase - *a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, ou seja, de transformá-lo a partir de uma prática consciente* (FREIRE, 1982, p. 13).

Muitos anos se passaram, mas a realidade nos mostra que ainda temos muito o que fazer. Muitos(as) jovens e adultos(as) ainda não têm o domínio da leitura e da escrita. Infelizmente, em função da pandemia, a Unesco já aponta um crescimento no percentual dos índices de analfabetismo mundial.

A realidade da cidade de Belo Horizonte não é diferente. A gestão Kalil, desde 2017, trouxe como lemas Governar para quem precisa e Toda criança, jovem e adulto na escola. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte construiu o seu projeto de ação governamental sobre o pilar do conceito de Qualidade Social da Educação. Assim, segundo os princípios por nós definidos, consideramos que trabalhar para a educação de pessoas significa considerar os diferentes fatores presentes em inúmeras dimensões da vida humana, nas condições sociais, econômicas, culturais que circundam o modo de viver e conviver dos sujeitos e de suas famílias e que lhes permitem construir expectativas em

relação à escola, a sua vida futura, às formas de inclusão produtiva e, conseqüentemente, à educação escolar de modo específico. Em plena pandemia, o conceito Qualidade Social da Educação passou a exigir mais de nós educadores(as). Exigir que transcendamos as metas usuais, no sentido de que a todos(as) seja assegurado o acesso aos bens culturais presentes no mundo contemporâneo. E exigir novas ações tanto no âmbito da escola e das salas de aula quanto em políticas públicas de caráter intersetorial. Qualidade Social da Educação significa enfrentar desafios relacionados a tudo o que envolve a constituição da vida de um(a) cidadão(ã), tais como as condições de saúde, a moradia, o trabalho e o emprego dos(as) responsáveis pelas nossas crianças e nossos jovens, a renda familiar, o cuidado com o trabalho infantil, a distância entre essa moradia e a escola, o transporte e a alimentação de cada um. Exige pensar nas dimensões socioculturais e materiais das famílias dos estudantes, como a escolaridade dos pais, os tempos da família dedicados à formação dos hábitos de leitura e lazer, as atividades físicas ao ar livre, os recursos tecnológicos para mobilizar interações necessárias e para o conhecimento, o aproveitamento do tempo livre para o convívio e as expectativas em relação aos processos de escolarização dos(as) filhos(as) e ao seu futuro. Exige também pensar nos(as) profissionais da educação e em sua formação. Novos tempos e novas formas de configuração de nossas ações educadoras. Novo formato da relação pedagógica, entretanto, mais vínculos e mais chances de conhecimento. O cerne dessa perspectiva aponta ainda para a importância da autonomia, da criatividade, do espírito crítico, do uso de diferentes linguagens para a expressão do pensamento, assim como para o uso dos meios digitais e a



inovação tecnológica como competências fundamentais para o enfrentamento da realidade pós-pandemia.

Diante da nossa realidade, com o olhar voltado para o(a) professor(a) da EJA e para os(as) estudantes que ainda não dominam a leitura e a escrita, foi elaborada esta Coleção. Lendo e Escrevendo as Palavras, Lendo e Escrevendo o Mundo - assim nos ensinou Paulo Freire. E é verdade que ele sempre nos instigou a dialogar, a modificar, a avançar nos seus princípios. Compartilhamos tudo isso que trazemos aqui, acreditando no diálogo, na liberdade e na autoridade, no rigor metodológico, no querer bem ao(à) educando(a) com a proposta desta Coleção que tem como um dos objetivos subsidiar reflexões e possibilitar contribuições a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Esta Coleção é fruto de uma rede de colaboradores(as), professores(as) alfabetizadores(as) e ex-professores(as) alfabetizadores(as) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH); membros da Equipe de Alfabetização da RMB; professores(as) universitários(as) e estagiários(as) das licenciaturas de Pedagogia e História. Uma verdadeira equipe em teia, tecendo suas experiências, suas sabedorias vividas, enfrentando os desafios do presente com o olhar para o futuro de todos(as): professores(as) e estudantes.

A proposta desta Coleção é resultado de um desejo, de uma demanda de profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da RME-BH. Sua principal premissa é orientar, com flexibilidade, a prática dos(as) professores(as) de EJA e os(as) estudantes que se encontram em processo de alfabetização.

Para isso, com enorme cuidado, foram organizados os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de um processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ler as palavras e ler o mundo. Escrever as palavras e escrever sobre o mundo e o que o coração sente neste mundo. Cuidar é preciso! Ensinar é preciso! Alfabetizar e letrar são precisos!

Que esta Coleção seja a oportunidade de oferecermos luzes para os(as) professores(as) no desafio do ensinar na Educação de Jovens Adultos. Que seja um bálsamo nos corações dos(as) estudantes na busca da garantia de direitos não alcançados até o momento.

Obrigada aos(às) autores(as) e organizadores(as) pela competente e linda produção.

Obrigada aos(às) professores(as) que vão aderir a esta potente frente de trabalho.

Obrigada aos(às) estudantes que terão suas esperanças reavivadas.

Com admiração!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
*Secretária Municipal de Educação*

*Primavera/2021*



## Introdução

Este volume faz parte da [coleção](#) “Lendo e escrevendo as palavras, lendo e escrevendo o mundo”. Nele, por meio de um diálogo com você, professor/a, pretendemos abordar a importância do trabalho com a ortografia a partir de estratégias que sejam bem elaboradas e que valorizem os conhecimentos dos/as estudantes ao mesmo tempo em que lhes permitam desenvolver as habilidades de escrita de acordo com a convenção, ou, como muitas vezes dito, “da forma como está escrito no dicionário”.

Apesar de ser um tema extremamente relevante, percebe-se que muitos são os desafios para o trabalho com ortografia na EJA. Por isso, ao longo deste volume, traremos, para além das reflexões teóricas, uma narrativa pedagógica e uma sequência didática que ajudarão a entender e pensar estratégias para o trabalho.

É fundamental ressaltar que o desenvolvimento da ortografia não acontece sozinho. O diálogo com as temáticas oralidade, apropriação do sistema de escrita e psicogênese é fundamental para que haja coerência e qualidade nos processos educativos. Importante lembrar também que todo o trabalho deve ter como princípio práticas de alfabetização que, necessariamente, envolvam práticas letradas.

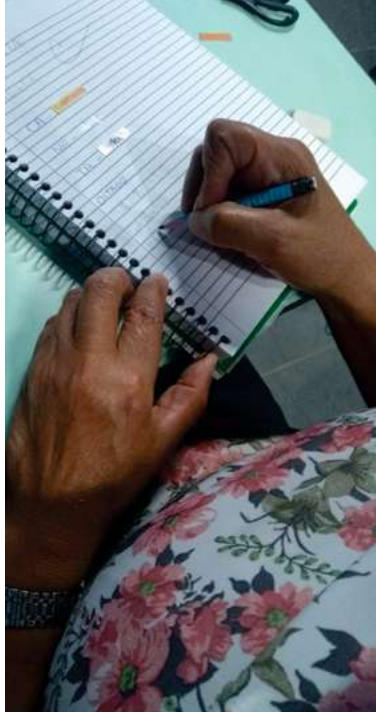
Qualquer trabalho com ortografia que seja realizado e desenvolvido com estudantes da EJA, principalmente em turmas de Alfabetização, precisa ter sua centralidade no sujeito, que é, em sua maioria, trabalhador/a, por vezes desempregado/a, dono/a de casa, jovens, idosos/as, pessoa com deficiência. Por mais que ler e escrever sejam importantes instrumentos de inserção social para esses sujeitos, a convivência com o desemprego, a desvalorização e precarização de sua força de trabalho, e ainda as condições de vida cada vez mais difíceis, podem, muitas vezes, comprometer o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a falta de tempo, a preocupação, o cansaço são fatores que diminuem a atenção, o foco e até o tempo para o estudo. Essas características tornam esse público ainda mais vulnerável e inseguro diante de sua escrita, dos estudos de forma geral e dos compromissos que a escola demanda, pois possuem outras necessidades fundamentais.

Mesmo sabendo que o uso cotidiano da língua traz uma certa identidade de grupo, com suas regras próprias, ainda assim esse uso é inconsciente, internalizado. O ensino sistematizado da ortografia torna-se importante porque permite ao/a estudante da EJA tomar consciência de sua escrita e das regras que a envolve, bem como romper barreiras impostas por padrões sociais que ela estabelece. Além disso, o/a aluno/a passa a desenvolver habilidades ortográficas e utilizar-se delas de forma consciente, acessando espaços e assumindo discursos de autoridade que a escrita formal lhe impõe.

Portanto, ao ensinar ortografia na EJA, o/a educador/a deve ter o propósito de romper barreiras da escrita, levando em consideração o **capital cultural** dos/as estudantes, incentivando-os/as a aprender as regras da língua a partir da reflexão sobre cada palavra, cada texto e contexto, de forma colaborativa, na interação com o outro e com o mundo.

Que cada educador/a se permita aprender e ensinar, ensinar aprendendo. Que seja possível articular teoria e prática com coerência e engajamento. Ao fazer isso, que cada um/uma se aproxime mais de seu projeto de transformação social pela Educação.

O conceito de **Capital Cultural**, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, tem relação com o acúmulo de conhecimento, que é usado para reforçar as diferenças de classe. Segundo o sociólogo, variáveis como raça, gênero, nacionalidade e religião costumam determinar quem tem acesso a diferentes formas de conhecimento e definem quais conhecimentos são mais ou menos valorizados cultural e socialmente.



## O trabalho com ortografia na EJA

A ortografia é um instrumento de convenção social utilizado na tentativa de unificar a língua e promover a comunicação escrita. Para dominar a ortografia de uma língua, é necessário conhecer as regras de escrita das palavras, inclusive para utilizar, de forma adequada, aquelas palavras que possuem mais de uma opção de letra correspondente a determinado som.

Observem, por exemplo, nas palavras *exercício*, *casa*, *azar*. Ao dizermos essas palavras, os sons (fonemas) das letras grifadas são os mesmos (som de “z”). Entretanto, a letra (grafema) que representa esse som é diferente em cada uma delas (em *exercício*, é o “x”, em *casa* é o “s” e em *azar* é o próprio “z”).

O estudo da ortografia na EJA apresenta-se como um grande desafio e é considerado tabu para as educadoras e os educadores que trabalham nessa **modalidade de ensino**<sup>1</sup>, uma vez que o trabalho com essa prática muitas vezes é visto como algo retrógrado que não deve ser trabalhado de forma sistemática, porque pode “tolher” a criatividade das educandas e dos educandos.

É possível entender que a Educação tem passado por significativas transformações ao longo dos anos, sobretudo, e principalmente, no que tange à Alfabetização. Tais transformações envolveram mudanças de concepções e de posturas. O conhecimento deixou de ser algo transmissível de professor/a para aluno/a, tornando-se algo a ser reconstruído pelo/a estudante sob a mediação do/a educador/a, que será o/a balizador/a entre o sujeito e o mundo. As ideias defendidas por Freire desde o início da década de 60, como autonomia, educação libertadora e defesa da alfabetização, são reafirmadas como direito, tornando-se um instrumento de transformação do sujeito e social (FREIRE, 1967).

O conceito e a concepção de alfabetização também se modificam e não basta apenas a aprendizagem dessas técnicas para os sujeitos da EJA lerem (decodificarem) e escreverem (codificarem) palavras. É preciso que esse domínio seja amplificado e mais significativo, isto é, que o/a jovem, o/a adulto/a e o/a idoso/a se apropriem e façam usos desses conhecimentos em sua vida e em sua comunidade. Alfabetizar e letrar são duas faces da mesma moeda, como discutido no [Volume 1 – “Alfabetização e Letramento na EJA e os Princípios Freireanos”](#). É necessário que, junto à aprendizagem de técnicas (a escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo, o modo de se pegar no lápis, como usar o caderno etc.),

---

1 Modalidade de Ensino é a classificação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a determinadas formas de educação que podem localizar-se nos diferentes níveis da educação escolar (educação básica e educação superior).

aprenda-se a fazer uso efetivo da leitura e da escrita (saber a maneira mais apropriada de uso da escrita em determinados contextos, como e quando usar essa escrita, bem como qual é sua função nas diferentes ocasiões sociais).

A aprendizagem da ortografia é fundamental para que o/a estudante tenha oportunidades em diversas áreas da vida: para a progressão de escolaridade, para melhores oportunidades de emprego, para ampliação das possibilidades de escrita, dentre tantas outras. Ao longo dos estudos, sua interação com o texto e as intervenções do/a educador/a permitem ao/à estudante gradativa familiaridade com o universo das palavras. Entretanto, um processo mais sistematizado de trabalho com a ortografia deve ser realizado quando os/as estudantes estão no nível alfabético da psicogênese, pois, antes disso, o foco deve ser na evolução da reflexão sobre o funcionamento da escrita, que envolve a aquisição desse sistema e, conseqüentemente, a psicogênese. Por isso, para refletir e pensar melhores estratégias de trabalho para alfabetização, é importante entender que este volume dialoga diretamente com os volumes “[Psicogênese da língua escrita](#)”, “[Oralidade](#)” e “[Apropriação do Sistema de Escrita](#)”. Ao ler e refletir sobre os quatro, é possível pensar uma prática mais reflexiva e, conseqüentemente, mais assertiva.

## **1.1 Aspectos fundamentais durante o trabalho com ortografia na EJA: um olhar para o erro**

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), há uma expectativa crescente de que a aprendizagem da escrita ocorra de forma simultânea à leitura. Isso porque, no geral, há grande inserção do/a jovem, do/a adulto/a e do/a idoso/a no mundo letrado, de modo a se confundir [letramento](#) com [alfabetização](#).

Mesmo que não saiba ler e escrever, é muito provável que o/a jovem, o/a adulto/a e o/a idoso/a cheguem à EJA com



o conhecimento prévio de que existem letras que se combinam para formar palavras. Sem necessariamente conhecer o nome das letras ou fazer correspondência entre fonema-grafema (som - letra), há sempre uma percepção, consciente ou não, por parte desses/as estudantes, de que as letras servem para escrever.

Na Educação de Jovens e Adultos, algumas dificuldades presentes em textos dos/as alunos/as podem retratar (e até denunciar) situações não consolidadas durante o processo de alfabetização. Por vezes vitimados pelo preconceito linguístico BAGNO (2007), muitos desses educandos e dessas educandas podem vir a sentirem-se envergonhados/as com seu texto, podem não se sentir competentes para escrever esta ou aquela palavra específica, razões que levam muitos a abandonar os estudos, engrossando a fileira da evasão escolar na EJA.

A partir do entendimento que, numa turma heterogênea, os/as estudantes se encontram em diferentes níveis de aprendizagem, o/a professor/a deve promover atividades de intervenção no momento em que surgem as oportunidades, quando os/as alunos/as, em sua maioria, já tenham atingido as hipóteses silábico-alfabética e alfabética como níveis de aquisição da escrita para consolidação da alfabetização.

Diante disso, o corpo docente da EJA na escola torna-se o responsável por refletir sobre a dimensão do erro ortográfico do/a estudante e sobre, até que ponto, ignorá-lo na escrita ou permitir que este/a continue “errando” pode reafirmar as diferenças sociais e linguísticas existentes entre o mundo letrado em que vive o/a aluno/a, sua alfabetização e seu domínio da língua escrita.

Dessa forma, por mais que seja difícil realizar uma discussão sobre a dimensão do erro com educandos/as da EJA, é importante levá-los/as a perceberem que a escrita não deve ser aleatória. Não se trata apenas da transcrição da fala, pois

é arbitrária, mas, mais que isso, deve levá-los a refletir sobre a necessidade de uma escrita ortográfica que respeite as convenções linguísticas para garantir que o texto escrito faça sentido para o leitor, comunique-se com ele. Por isso, é importante refletir e aprender sobre cada letra presente nas palavras, cada palavra que compõe o texto e sua multiplicidade de sons e variações de sentido.

Nesse sentido, para que os/as estudantes dominem o uso da ortografia, é necessário desenvolver um trabalho voltado para as questões que envolvem as regularidades e irregularidades da língua. Quando se trabalha as regularidades (em que o conhecimento de uma regra permite antecipar como ela deve ser escrita, até mesmo sem conhecê-la) deve-se observar e refletir sobre cada uma delas. Já em se tratando das irregularidades (que não seguem qualquer princípio explicativo que justifique sua aplicação), a memorização da grafia das palavras de maior uso sempre será considerada a melhor estratégia, voltando-se para situações contextuais de uso.

Uma boa maneira de se iniciar um trabalho sobre o ensino reflexivo da ortografia na EJA seria partir do próprio texto do/a aluno/a. Concentrar o trabalho a partir da escrita do/a estudante permite-lhe uma reflexão sobre cada escolha de palavra (significante e significado), desde que sejam significativas para esse grupo e estejam inseridas em seu universo cultural e linguístico. Precisa-se levar em conta ainda que o trabalho deve ser prazeroso para o/a educando e apresentar uma metodologia diferenciada, sem infantilizar o ensino, mas atendendo às necessidades específicas apresentadas por esse público.

Não há uma receita sobre qual é o melhor método para se trabalhar a ortografia em turmas de EJA. É necessário que o/a educador/a estabeleça caminhos diagnósticos para avaliar o que os/as estudantes já trazem sobre conhecimento das formas de escrita das palavras, como pensam que funciona esse processo, se compreendem algumas regras e regularidades, enfim, o que já está e o que precisa ser consolidado para, a partir daí, pensar os percursos para o desenvolvimento da escrita desses/as alunos/as.

É preciso garantir aos/às jovens, adultos/as e idosos/as que se apropriem da tecnologia da escrita ao ponto de produzirem textos escritos que lhes permitam transitar e se desenvolver no seu dia a dia, de forma independente e com autonomia. Não basta assinarem o nome e conhecerem as letras. É necessário fazerem suas escolhas vocabulares adequadas; escolherem os gêneros que circulam em sociedade, para que sejam utilizados de forma inteligente, e produzirem textos que comuniquem, informem e transformem. Tais temas são abordados em volumes desta coleção.

## **1.2 O ENSINO DE ORTOGRAFIA NA EJA**

Autores como Artur Gomes de Morais e Magda Soares discutem sobre temáticas que são fundamentais para a discussão do ensino da ortografia e contribuem para que os/as educadores/as possam refletir sobre o desenvolvimento e a construção de metodologias de ensino da ortografia na EJA que promovam a inserção desses/as estudantes no mundo da escrita, de forma plena e autônoma.

Ensinar a ortografia para essa modalidade de ensino pode e deve fazer a diferença no sentido de levar os/as estudantes a compreenderem e refletirem sobre quais os princípios linguísticos que promovem a construção e a necessidade da utilização da norma ortográfica, chamando a atenção sobre a frequência em que ocorrem os desvios dessa mesma norma em suas produções escritas. Afinal, como apontam GUEDES e SOUZA (2003):

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nesta construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimentos se expressa por escrito. (GUEDES e SOUZA, 2003, p. 15)

No entanto, o ensino da ortografia é visto como vilão da alfabetização. Afinal, ensinar ortografia é também atentar-se ao erro, muitas vezes indicá-lo, nomeá-lo, o que para alguns profissionais e estudiosos da Educação poderia ser considerado o cerceamento da criatividade do/a estudante da EJA. Isso faz algum sentido quando há o entendimento de que se trata de um público com histórico de **fracasso**<sup>2</sup> escolar, que precisa lidar com rejeições, frustrações e preconceitos, inclusive vivenciam situações marcadas pelo preconceito linguístico relacionado a sua origem social e regional. Afinal, é duro reconhecer os erros e ainda os corrigir para avançar, pois um texto

---

2 Em função das necessidades de vida, esses/as estudantes muitas vezes precisam abandonar a escola ou mesmo não conseguem aprender a escrita e a leitura estando nela.

rabiscado de vermelho e 'X' não costuma estar associado ao sucesso, porém é necessário ler o texto do/a educando/a da EJA com o olhar diagnóstico, como algo que precisa de investimento. Para isso, se necessário for, devemos trabalhar o convencimento e a autoestima dos/as alunos/as para que possam escrever sem medo e com valorização de sua liberdade de expressão. A atitude reflexiva sobre a escrita deve fazer parte do cotidiano da turma de alfabetização como parte do processo de aprendizagem.

A alfabetização deve ser caracterizada pela **valorização do conhecimento de mundo do/a educando, e o/a alfabetizador/a deve levar para o contexto da sala de aula todas as experiências do/a jovem, do/a adulto/a e do/a idoso/a com o mundo letrado com o qual ele/a tem contato diariamente**. No entanto, ler e escrever trata-se também de apropriação de uma tecnologia e, como qualquer outra, precisa ser ensinada por um/a especialista a um aprendiz que ainda não domina todas as técnicas necessárias para sua utilização com a competência desejada.

### Para saber mais:

“Ninguém chora diante de um dicionário e as palavras estão lá, arrumadas bonitinhas. Mas elas só ganham sentidos, elas só te tocam se você transformar em uma vivência possível, que você já observou, ou até em uma ficção.” (EVARISTO, C. Notícias: dez perguntas para Conceição Evaristo - “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. Entrevista concedida a Tayrine Santana e Aleksandra Zapparoli. Itaú social. 2020).

A citação apresentada nos mostra o quanto é importante trabalhar as palavras atreladas a significados. Afinal, a palavra pela palavra é apenas um objeto, sem sentido. É quando nos

apropriamos delas, trazendo-lhes sentidos, baseados em nossas vivências e experiências, que, de fato, ocorre a alfabetização na perspectiva do letramento. É quando o mundo das letras começa a fazer sentido.

A pesquisadora da literatura afro-brasileira, escritora, romancista, contista e poeta mineira, Maria da Conceição Evaristo, da cidade de Belo Horizonte, criou o conceito-experiência *Escrevivência* - a escrita de nós - e aponta que recordar é preciso e dá visibilidade às histórias de vida, sobretudo, das narrativas de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para ninar os moradores da casa-grande. Conforme Evaristo, na perspectiva da *escrevivência*, as experiências de vida são alimentos da escrita do cotidiano, das lembranças, já que provoca a fala, a escrita e a denúncia da maneira mais poética possível, permitindo a identificação de si e do outro, aproximando os sujeitos e suas realidades, sentimentos e linguagens, produzindo novos olhares sobre espaços sociais que ocupam enquanto indivíduos, cidadãos e coletivos.



Figura 1 – Conceição Evaristo

Foto: Joana Berwanger/Sul21. Acesso em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2018/05/conceicao-evaristo-falar-sobre-preconceito-racial-no-brasil-e-derrubar-o-mito-de-democracia-racial/>

Para ilustrar a potência da escrita com sentido e significação simbólica real para um/a educando/a, confira esse tocante vídeo, no qual Paulo Freire relata uma experiência vivida em sala de aula: [Paulo Freire Nina a descoberta](#)<sup>3</sup>.

“Eu percebia nos olhos deles, nas caras deles, uma espécie de alívio centenário, é como se estivessem sacudindo pra fora uma pedra de cima do ombro que há séculos repousava nelas. Eu percebi o gosto da briga, o gosto da luta para superar o obstáculo” (Paulo Freire).

O presente volume reflete sobre alternativas e busca aquelas que possam levar à diminuição de entraves da escrita apresentados pelas educandas e pelos educandos da EJA em fase de alfabetização. É perceptível, nos textos produzidos pelos/as estudantes, de forma explícita, as dificuldades ortográficas, que são elementos os quais contribuem para o desinteresse e abandono escolar, mostrando que ainda não foi possível alcançar o objetivo principal da alfabetização: a leitura e, em especial, a escrita.

O ensino da ortografia deve promover a reflexão linguística e proporcionar a apreciação do erro de dentro para fora, possibilitando um passo de cada vez para a construção da escrita ortográfica de forma consciente, com respeito às regras e convenções da escrita. Para tanto, a definição de metas para o ensino da ortografia torna-se fundamental no dia a dia do/a professor/a da EJA, a fim de que se estabeleça um *continuum* no processo de aquisição da linguagem escrita pelo/a estudante. Por isso, no decorrer do trabalho do/a educador/a, não lhe cabe apenas apresentar somente soluções para o “erro” ortográfico, mas também semear a dúvida sobre a escrita das palavras, promovendo uma inquietação nos/as educandos/as, levando-os/as a questionar sobre a forma correta de es-

---

3 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NF0LjkV2Lg8&t=3s>. Acesso em 15/3/2022

crever palavras que lhes causam estranhamento, incentivando-os/as para que expressem seus conhecimentos e criem o hábito de registrar as descobertas individuais ou coletivas. Dessa maneira, seria possível proporcionar reflexões sobre os processos e as dificuldades ortográficas encontradas na língua, ressaltando as diferenças entre grafemas-fonemas.

## Fonema

Segundo Raquel Martins, no “Glossário Ceale de termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores”, o **fonema** é um som distintivo em uma língua, transcrito entre barras e fundamental para o processo de alfabetização. Na prática, significa que, se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra. Por exemplo, se trocarmos o fonema /f/ pelo fonema /v/, a palavra /faka/ (faca) se tornaria /vaka/ (vaca).

## Grafema

De acordo com Gilcinei Carvalho, no mesmo glossário, o **grafema** e a letra não são a mesma coisa e possuem uma sutil distinção conceitual, sendo a letra um termo mais genérico e grafema um termo técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Na prática, os grafemas representam o som de forma escrita. Carvalho destaca que diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo grafema, como é o caso da grafia da primeira letra do alfabeto: “A” (maiúsculo) e “a” (minúsculo), seja de forma imprensa ou manuscrita. Observação: o grafema, devido a seu caráter sistêmico, não traz identidade pessoal ou de estilo na sua forma.

Ao apresentar aos/às estudantes as possibilidades e as alternativas de uso das palavras e a diversidade de grafemas e fonemas existentes na língua, o/a professor/a poderá ex-



plicitar a existência ou inexistência de regras e normas que permitam a ampliação de seu vocabulário próprio. De acordo com SOARES (2020), existe um percurso que deve ser levado em consideração para o ensino da ortografia em turmas de alfabetização. Observe abaixo essas indicações:

Domínio de regularidades diretas; P/B, F/V, T/D, M/N no início de sílaba. (Ver atividade em Anexo II.)

Domínio de regularidades contextuais; C ou QU, G ou GU, **R ou RR**, todos os casos de nasalização; O ou U no final da palavra, E ou I.

Confira a sequência didática elaborada com trava-línguas para trabalhar com a identificação de palavras que apresentam R e RR (intervocálicos).

Fazer um investimento em regularidades, sobretudo, naquelas flexões verbais que são muito usadas: (passado) “a menina chegou no supermercado e encontrou...” etc.

Aprendizado do R no final dos infinitivos, ressaltar o motivo de se escrever, por exemplo, o SS de “cantasse”, “comesse” e “dormisse”, pretérito imperfeito do subjuntivo.

Domínio do que mais será utilizado: para aplicar a lógica de prioridade, é preciso dominar o que mais será usado na escrita.

É importante que as práticas para o ensino de ortografia tenham intencionalidade e clareza das metas. Por isso, SOARES (2020) destaca que o planejamento da ação pedagógica deve ser orientado pela continuidade e integração das metas de cada ano, de modo que a organização se dê de forma articulada e ordenada para o desenvolvimento de determinadas capacidades, habilidades ou conhecimentos.

A compreensão de aspectos ortográficos é um fator importante para a construção dos discursos, principalmente os escritos. Algumas palavras só são identificadas de acordo com o contexto em que estão inseridas. Observe abaixo alguns elementos estudados pela **semântica**:

Os **homônimos** são palavras que apresentam significados diferentes e pronúncias semelhantes ou iguais. Eles são subdivididos em:

**Homônimos perfeitos:** palavras iguais na grafia e no som, mas diferentes no significado. Ex.: Este é um país *livre*. (adjetivo); Deus me *livre* de maus pensamentos. (verbo);

**Homônimos homófonos:** palavras de pronúncias iguais e grafia e significado diferentes. Ex.: *agente* (que ou quem atua, opera, agencia), *a gente* (nós) e há gente (existem pessoas); *cem* (número) e *sem* (indica falta).

**Homônimos homógrafos:** grafias iguais e sons diferentes. Ex.: Coloque uma *colher* de açúcar no meu chá. (substantivo); Está na hora de *colher* o café. (verbo); Estou com *sede*. (substantivo); A *sede* da prefeitura fica no centro. (localidade).

2. Já as palavras **parônimas** apresentam significados diferentes e pronúncias parecidas. Ex.: *acender* o isqueiro (pôr fogo) e *ascender* na carreira (subir); Felipe pegou o rato em *flagrante* roubando o queijo (evidente); Nada é comparado a esse *fragrante* perfume (cheiro).

Fonte: elaborado a partir de Flávia Neves. Acesso disponível em: <https://www.normaculta.com.br/homonimos-e-paronimos/#:~:text=Hom%C3%B4nimos%20s%C3%A3o%20palavras%20que%20apresentam,parecida%2C%20como%20comprimento%20e%20cumprimento>.

A escrita ortográfica é fundamental para que os/as estudantes escrevam e produzam seus textos com autonomia, principal-

mente em situações que exijam a linguagem formal, de maneira ortograficamente correta. Entretanto, a escrita correta das palavras homônimas e parônimas é um grande desafio. E não há regras gramaticais para ensiná-las. É preciso, então, que haja memorização, a partir de um contexto, como o citado: “acender”, sem S, vem de colocar fogo e, com S, “ascender”, de subir de posto, no emprego, por exemplo. Outro aspecto importante na EJA, no trabalho com palavras parônimas, é a articulação com a oralidade. Perceber se o/a aluno/a escreve, por exemplo, “flagrante” para o cheiro do perfume porque fala assim e, conseqüentemente, também escreve assim é imprescindível. Nesse caso, há dois desafios: ensinar-lhe a forma mais aceita socialmente, e, concomitantemente, ensinar-lhe a forma “correta” de escrever.

Por meio de projetos, atividades e jogos sistemáticos, é possível levar os educandos e as educandas à reflexão e construção de regras ortográficas que atendam às necessidades de escrita no momento em que surgem as dúvidas e inquietações, conforme veremos na *Narrativa Pedagógica* deste volume.



## Narrativa pedagógica

A narrativa pedagógica a seguir foi colhida numa turma de alfabetização da EJA de uma escola municipal de Belo Horizonte, em que os/as estudantes, em sua maioria, encontram-se no nível alfabético da língua escrita. As situações descritas evidenciam uma conexão entre as reflexões deste volume e as diferentes motivações da professora para a realização das atividades que ela propõe. Além disso, há também uma correlação com reflexões apresentadas em outros volumes desta coleção, porém o foco aqui estará nos aspectos ligados ao ensino da Ortografia.

É importante ressaltar que a língua é viva e muda sempre, e a ortografia é uma convenção social pautada em determinado momento histórico, com regras específicas, sendo reformulada de tempos em tempos. Por isso, seu ensino deve ser desenvolvido com a finalidade de aprimorar habilidades

essenciais para melhor aperfeiçoamento da modalidade escrita da língua.

## 2.1 A linguagem nossa de cada dia

Na expectativa de discutir e solucionar problemas presentes no cotidiano dos/as estudantes da turma de Alfabetização da EJA, a professora levava para a sala de aula gêneros textuais diversos sobre assuntos pertinentes ao coletivo.

O tema da aula naquele dia era “preservação da natureza e tratamento do lixo nas grandes cidades”.

O assunto era oportuno devido a ocorrências constantes de queimada de lixo por moradores/as no entorno da escola, o que ocasionava transtorno para a vizinhança e os/as estudantes, que sempre chegavam à escola reclamando da “falta de educação” e “porcaria” daqueles/as que insistiam na prática de botar fogo no lixo do quintal de casa, mesmo com calendário e rotina regular de coleta de lixo pela Superintendência de Limpeza Urbana (SLU) na região.

A professora, então, apresentou, naquele dia, dois textos sobre o tema: uma pequena reportagem de um jornal popular tratando da importância da coleta seletiva do lixo, e o quanto essa prática contribuía para o meio ambiente, e a letra da música “Passaredo”, de Chico Buarque. Após a leitura de ambos os textos pela professora e de ouvirem a música, a proposta era fazer um paralelo e discutir o que havia em comum entre eles e o ato de queimar lixo, em vez de despachá-lo adequadamente pela SLU, por meio da coleta.

Foi fácil para os/as estudantes perceberem e externarem seu entendimento e conhecimento prévio sobre o tema, que a população deve ser responsável por seu próprio lixo, que precisa cuidar do meio ambiente e que homens e mulheres são os principais culpados por queimadas que expulsam os animais de seu

habitat natural. Fizeram muitas críticas aos governos que não evitam ou criminalizam queimadas nos quintais ou nas florestas e a quanto isso atinge também os povos indígenas. Lembraram que queimar o próprio lixo polui o meio ambiente e espalha fuligem tóxica e que o fogo pode atingir a rede elétrica, causando danos maiores.

Assim transcorria a conversa (aula) até que o Sr. Pedro, um estudante de aproximadamente 60 anos, levantou a mão e a professora lhe cedeu a fala: “Sabe professora, sabe gente, eu sei que esse negócio de falar de lixo, de prevenir queimada é importante, e a gente tem que melhorar o jeito que a gente lida com o lixo. Mas eu tô aqui pensando, pensando, na verdade tô é lembrando mesmo, enquanto cês fala. Depois que eu ouvi a música eu lembrei foi do canto dos passarinhos. Na minha infância a gente armava muita arapuca pra pegar passarinho. Naquela época era natural fazer isso. E a gente chamava os bichinho era no “subio”. Meu pai dava cada “subio” cumprido. Ele me ensinou. Diz que tava chamando passarinho. Pensa bem, chamar os bichinhos pra ser preso.” Sr. Pedro contou isso com o olhar distante e saudoso.

Outros/as alunos/as também se lembraram de situações vividas semelhantes e falavam de suas experiências.

Uma das estudantes, a Ana Cláudia, auxiliar de produção de uma pequena fábrica de uniformes da região, perguntou: “Peraí, professora! A palavra certa é SUVIO, SOVIO OU SOBIO. Fiquei na dúvida agora.”

A professora escreveu no quadro, conforme Ana Cláudia falou. Antes que pudesse intervir, os/as próprios/as estudantes começaram a discutir qual forma de escrever ou falar era a certa e levantaram a hipótese de ser escrito de mais de uma forma.

“Pode ser escrito de todos jeitos. Depende de onde cê mora, né professora? Se morar na roça é suvio, em Beagá é sobio...”

“Mas a diferença é somente entre o SU e o SO no início da pa-

lavra?”, Ana Cláudia questionou de forma pensativa.

“Pessoal! A palavra começa com sssssssssss mesmo?”, perguntou a professora.

Os/as estudantes se olhavam, talvez com receio de errar o palpite. Até que um corajoso se aventurou: “Acho que é assuviu.”

“Eu sei que tem O no final.”, falou outro.

Aparentemente, a grande dúvida da turma pairou entre SUVIO, SOVIO e SUBIO, pois retomaram a questão e constataram que, em alguns lugares, falava-se com V e, em outros, com B, dependia da região. Nesse momento da discussão, João Carlos, um jovem de vinte e poucos anos, pediu licença à professora para escrever a palavra de novo no quadro para eles/as visualizarem. Ele se dirigiu ao quadro e disse: “Vocês estão confundindo tudo, porque a palavra é assim ó... Começa é com a letra A.” E escreveu com a letra maior que conseguiu: ASOPIO. Depois de um silêncio seguido de um zunzunzum entre a turma, a professora tomou a palavra: “Éeeeh! Acho que mais que falar sobre meio ambiente, coleta de lixo, queimadas ou pássaros, hoje, teremos que falar também sobre ORTOGRAFIA.”

A partir daquele momento, a professora aproveitou todas as deixas e hipóteses dos/as estudantes para dar continuidade a seu trabalho de ensino e consolidação de regras ortográficas, ressaltando o uso do S e a troca do B pelo P. Ela sabia que seria um grande desafio e um trabalho longo.

A narrativa apresentada nos mostra como a escrita das palavras se relaciona com a pronúncia dessas palavras. A dúvida apresentada pela estudante não estava relacionada a que letra seria em função da dúvida de qual letra representa um determinado som, mas devido à dúvida sobre como se fala a palavra. Perceber onde está a dúvida do/a aluno/a é fundamental para traçar percursos pedagógicos no trabalho com a ortografia, pois, para cada situação que conduz ao “erro”, são

necessárias estratégias diferenciadas para o desenvolvimento da escrita dessas palavras.

## **2.2 Dando continuidade à narrativa e refletindo sobre a ortografia na sala de aula**

Pensando na continuidade das discussões da aula anterior, a professora deu início à aula do dia seguinte com o que ela chamou de “tomada de consciência”, quando os/as estudantes retomam oralmente o que aprenderam e discutiram na aula anterior. A professora reforçou a importância desse momento para não deixar temas e questionamentos levantados anteriormente se perderem.

Muitos/as alunos/as se manifestaram sobre o tema do meio ambiente proposto pela música “Passaredo”, que havia sido apresentada, lembraram sobre os cuidados com o lixo, a coleta seletiva, quando Ana Cláudia levantou a mão e falou: “Professora, fiquei curiosa pra saber sobre o SOBIO ou SOPIO. Afinal, qual é o jeito certo?”

A professora foi ao quadro e escreveu: 1- SOBIO, 2- SOPIO, 3- ASSOBIO e 4- ASSOPIO. Depois perguntou: “Qual a forma que vocês consideram a MAIS correta?”

“Eu acho que é com B.”, disse Ana Cláudia.

“Mas pode ser com P também, né, professora? Mas com B deve de tá certo.”, comentou João Carlos.

A cada um/a a professora foi pedindo que repetissem em voz alta a pronúncia de ASSOBIO e ASSOPIO. Quando o último estudante presente terminou, pediu que repetissem, coletiva e vagarosamente, as duas formas da palavra. Em seguida, apresentou fichas com outras palavras escritas (que eram do universo dos/as estudantes e em que as consoantes B e P apareciam nas sílabas) para serem lidas, primeiro, individualmente, por um/a aluno/a que ela indicava ou se voluntariava,



depois, coletivamente, e afixava no quadro de forma aleatória: SABIÁ, COPO, CAPUZ, SÍLABA, PERCEBER, SÓBRIO, APETITE, SAPO, SOBRE, PATO, SOPA, SABONETE, SABÃO, MAPA.

Logo após, perguntou o que havia de diferente e de parecido nas palavras apresentadas. Vários/as perceberam e apontaram a grafia de umas com B e de outras com P.

A professora então formou duplas de estudantes, distribuiu um envelope com as fichas das palavras e pediu que separassem, em dois grupos, as palavras apresentadas de acordo com a presença do B e do P e as escrevessem no caderno.

Ainda em duplas, a professora propôs que os/as alunos/as realizassem as atividades de colocação das palavras em ordem alfabética e separação em sílabas e que colorissem, pintassem as sílabas que apresentassem as consoantes com B e P. Enquanto isso, ela circulava pela sala de aula, tirando dúvidas e orientando as duplas sempre que solicitada ou quando observava alguma hesitação dos/as estudantes em sua realização, em um atendimento mais individualizado. Depois que a turma concluiu essas atividades, a professora pediu também que um/a aluno/a se voluntariasse e fizesse o mesmo agrupamento de palavras com as respectivas fichas no quadro.

Palavras com B:

SABIÁ, SABONETE, SABÃO, SÍLABA, PERCEBER, SÓBRIO, SOBRE.

Palavras com P:

APOIO, APETITE, SAPO, PATO, SOPÃO, MAPA, COPO, CAPUZ.

A professora perguntou para a turma se todos haviam agrupado da mesma forma. Quando aparecia alguma dúvida, ela pegava a palavra em separado, realizava a contagem do nú-

mero de letras e fazia a divisão silábica, chamando a atenção sobre a posição da consoante na sílaba e da sílaba na palavra, sempre atentando para o som e pronúncia. Aproveitava também para introduzir a sílaba tônica, mesmo sem classificação, quando um estudante perguntou: “Professora, quando eu sei que SABIÁ é o passarinho e não que alguém SABIA alguma coisa?”

A professora devolveu a pergunta para a turma e estudantes levantaram hipóteses: “Por causa do que a pessoa falou.” e “Por causa do risquinho em cima do A.”

A professora esclareceu oralmente que, quando se trata de palavras que têm som igual ou escrita igual, tanto o contexto quanto a acentuação gráfica, ou a sílaba tônica, contribuem para diferenciação do sentido atribuído a cada palavra. Quanto mais se desenvolve a leitura e a escrita, mais se conhece e enriquece o vocabulário, diminuindo também as dificuldades com a ortografia.

(A cada interrupção como essa, a professora procurava esclarecer qualquer dúvida dos/as educandos/as, mas sempre retomava a atividade proposta para atingir o objetivo da aula.)

A professora leu em voz alta cada palavra do quadro, articulando bem as sílabas com as consoantes B e P, para que os/as alunos/as observassem os movimentos de seus lábios na pronúncia. Logo, motivados pela professora, começaram a fazer ponderações: “Professora, os lábios se juntam na hora de falar tanto o B, quanto o P.”; “E essas letras aparecem no início e no meio da palavra.”; “As letras B e P não mudam de som, mesmo se mudar as vogais perto delas.” e “Na hora que fala o P, o som sai mais fácil; quando é a letra B, o som fica mais preso.”

Aproveitando essas observações, a professora falou sobre a consoante P ser sonora, quando as cordas vocais vibram ao ser pronunciada acompanhada de uma vogal, e a consoante B ser surda, quando as cordas vocais não vibram (ou vibram

menos). Nesse momento, repetiu-se a leitura oral de cada uma das palavras de cada grupo, colocando-se a mão na direção das cordas vocais, através do pescoço.

À medida que liam as palavras e percebiam as diferenças sonoras, a professora chamava a atenção dos/as estudantes para a ortografia de cada palavra e a importância de se refletir sobre sua escrita sempre que fossem registrá-las, incentivando-os/as a utilizarem o “macete” de colocar a mão no pescoço para sentirem a diferença da vibração das cordas vocais cada vez que fosse necessário escrever alguma palavra com B ou P, para que os/as alunos/as evitassem futuros erros ortográficos dessa natureza.

Ao fundo, Ana Cláudia levantou a mão: “Professora, então, se a gente voltar ao início da aula, é ASSOBIO a forma certa?”

Todos riram, porque até já haviam se esquecido disso. A professora respondeu: “É mesmo ASSOBIO, mas também poderia ser ASSOVIO, porque as duas formas são encontradas no dicionário da Língua Portuguesa e a variação é mais regional mesmo, não alterando o significado que é: emitir som agudo, imitando melodia. E existem outras palavras que também possuem variação como LOIRO-LOURO, VERRUGA-BERRUGA, em que uma e outra estão corretas. É a escrita da palavra ASSOPIO com P, em vez de B ou V, que pode ser considerada erro ortográfico. Já o uso do B ou V para ASSO-BIO-ASSOVIO será tema para a aula de amanhã.”

No dia seguinte, após a atividade de “tomada de consciência”, retomando a aula anterior, a professora sugeriu à turma que ouvisse a música desencadeadora de toda a discussão das aulas anteriores. Na sequência, distribuiu uma cópia da letra da música “Passaredo”, de Chico Buarque, para cada estudante. O texto estava lacunado, faltando palavras que completariam os versos.

“Agora, ao ouvirmos a música, além de relembrarmos a temática trabalhada sobre o meio ambiente, vamos retomar tam-

bém as questões relacionadas à escrita. Vamos preencher as lacunas do texto e depois listaremos as palavras faltosas.”

A turma ouviu a canção novamente para preencher as lacunas com as palavras que completam a letra, listadas fora do quadro de forma embaralhada.

Quadro 1 - Complete a música

<b>PASSAREDO (CHICO BUARQUE)</b>		
EI, PINTASSILGO OI, PINTARROXO MELRO, UIRAPURU AI, CHEGA-E-_____ ENGOLE-_____ SAÍRA, INHAMBU _____ ASA-BRAN- CA VAI, PATATIVA TORDO, TUJU, TUIM XÔ, TIÉ-SANGUE XÔ, TIÉ-_____ XÔ, ROUXINOL SEM _____	BICO CALADO MUITO CUIDADO QUE O HOMEM ____ AÍ O HOMEM _____ AÍ O HOMEM _____ AÍ SOME, COLEIRO ANDA, TRIGUEIRO TE ESCONDE CO- LIBRI _____, MACUCO VOA, _____ UTIARITI BICO CALADO TOMA CUIDADO QUE O HOMEM VEM AÍ O HOMEM VEM AÍ O HOMEM VEM AÍ	EI, QUERO-QUERO OI, TICO-TICO ANUM, PARDAL, CHAPIM XÔ, _____ XÔ, _____ XÔ, PESCADOR -MARTIM SOME, ROLINHA ANDA, ANDORINHA TE ESCONDE, _____ VOA, BICUDO VOA, SANHAÇO _____, JURITI

(VIRA, VENTO, FOGUE, FOGO, FIM, VEM, VOA, VIÚVA, CO-  
TOVIA, AVE-FRIA, BEM-TE-VI, VAI)

Fonte: elaborado a partir da música “Passaredo”, de Chico Buarque.

Depois da atividade, a professora questionou a turma sobre as palavras faltosas na letra da música.

Os/as estudantes foram falando as palavras uma a uma, e a professora as escrevia no quadro.

“Como poderemos agrupar essas palavras? O que há de comum entre esses grupos e os grupos de palavras que nós vimos na aula anterior?”

“As palavras têm V e F... e a maioria tá no início...”, responderam alguns/mas alunos/as.

“Mas acho que isso tem nada a ver não... acho que é por causa do som.”, disseram outros/as. Em seguida, pronunciaram o som de “ffffffffffff” e “vvvvvvvvvv” colocando a mão no pescoço.

“Na hora de falar é mais difícil... o som é mais preso...”

“Só se for o do V porque o do F é igual sopra.”

A partir daí, a professora retomou as reflexões e atividades realizadas na aula anterior, apresentando exemplos e ressaltando as diferenças de som (e gráficas) entre a consoante sonora, F, e a consoante surda, V.

A proposta de avaliação foi a realização de um ditado individual e em folha separada, contendo palavras vistas nas aulas anteriores. Após o ditado, a professora recolheu e redistribuiu as folhas de forma aleatória, para que os/as estudantes, em duplas, corrigissem a atividade uns/umas dos/as outros/as, circulando as sílabas com as consoantes trabalhadas e identificando, assim, o erro ou acerto na grafia das palavras. Foram ainda incentivados/as a escreverem uma observação para o/a colega elogiando o progresso em sua escrita e motivando-o/a a continuar se esforçando nos estudos. Depois destrocaram os ditados para que realizassem uma comparação.

Para consolidar o trabalho com consoantes surdas e sonoras, a professora apresentou outro quadro de palavras, introduzin-

do, ao mesmo tempo, as consoantes T e D e comparando as palavras, sempre em pares, apresentadas de forma proposital para evidenciar os sons:

FI LA	FA CA	PA LA	PU LA	PA TO	NA TO
VI LA	VA CA	BA LA	BU LA	GADO	NA DO

Ao apresentar esses pares de palavras, a professora seguiu contrastando os sons das sílabas.

Durante todo o processo, a educadora motivava e instigava a turma a refletir sobre a construção da escrita, sobre os processos de formação das palavras. Ela discutia com os/as estudantes as regras ortográficas e realizava intervenções que os/as desafiava de forma criativa e construtiva. Ao criar situações didáticas e pedagógicas que permitiam aos/às alunos/as a compreensão das conexões entre a língua e a ortografia, a professora conseguiu desmistificar o ensino da ortografia, tornando a aprendizagem mais prazerosa e prática, com a utilização da escrita de palavras significativas para fundamentar a observação de padrões e regras no dia a dia da escrita dos/as educandos/as.

O trabalho desenvolvido pela professora, com intervenções que favorecessem a reflexão dos/as alunos/as sobre as palavras e seu processo de pronúncia e de escrita, é fundamental para o desenvolvimento da ortografia. A memorização das palavras é importante, entretanto o entendimento das formas de organização das letras nas palavras, a compreensão do sistema de escrita e a reflexão sobre os princípios que regem essa escrita são fundamentais para o/a estudante evoluir na aprendizagem do registro das palavras.



## Princípios para o ensino de ortografia

Potencialmente, o sujeito da EJA está nesse espaço para aprender a ler e a escrever e precisa entender os mecanismos da escrita e como ela funciona. Para tanto, será necessário errar, descobrir as hipóteses por trás de cada erro e discutir as dimensões de acerto que cada um carrega. A convencionalidade da escrita também está associada à aprendizagem por meio da história pessoal de cada sujeito e de seu processo cognitivo individual. BAGNO (2007) e SOARES (2020) reforçam a ideia de que o erro pode e deve ser visto como uma tentativa de acerto, como processo de criação de hipótese linguística.

A partir do diagnóstico do “erro”, mapeando o *como*, o *quando* e o *onde ocorrem*, por intermédio da observação e análise atenta e minuciosa da produção escrita dos/as educandos/as,

promove-se um ensino de ortografia focado não somente no “erro”, mas nas possibilidades que ele oferece para a construção de uma escrita autônoma por parte do/a estudante.

Segundo MORAIS (2010), a escola deve se preocupar mais com o ensino e a aprendizagem da ortografia, e não somente se prender à avaliação pautada no conceito de erro e acerto da linguagem escrita do/a educando/a de forma meramente quantitativa. Para o autor, “em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia” MORAIS, (2010, p. 25).

A narrativa pedagógica apresentada nos mostra os caminhos percorridos pela professora, após identificar onde estava o “problema” que impedia a escrita da palavra de forma ortográfica. Para cada erro, há estratégias diferenciadas que permitem a evolução na escrita dos/as estudantes. Como vimos no volume direcionado à psicogênese da língua escrita, quando em níveis de escrita anteriores ao alfabético, são necessárias estratégias para o/a educando/a avançar na compreensão da escrita no sentido de relacionar fonemas aos grafemas que os representam, evoluindo na escrita. Quando o/a aluno/a está no nível alfabético, o trabalho a ser realizado necessita se direcionar a desenvolver habilidades e estratégias para a escrita ortográfica das palavras, inclusive daquelas que, para um mesmo fonema, possam ter mais de um grafema que o representem e vice-versa. Em casos relacionados à pronúncia “incorreta” da palavra, é preciso um trabalho que envolva a compreensão de como se pronuncia essa palavra na norma padrão para, então, realizar a transcrição dessa palavra. Enfim, é fundamental o/a educador/a classificar o erro, para ter clareza de como deve ser a elaboração de seu planejamento relacionado ao trabalho com a ortografia.



De acordo com MOTA et al. (2000), os erros ortográficos podem aparecer em diferentes contextos de produção da escrita, sendo alguns desses erros por aplicação do princípio da escrita alfabética:

1. pela **transcrição da fala diretamente para escrita** (por exemplo, *istória* escrito no lugar de *estória*), como nas figuras 1 e 2, a seguir.

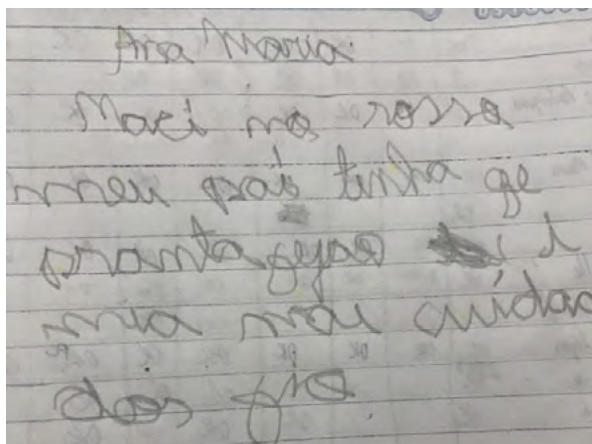


Figura 1 - Relato de Ana Maria

FONTE: Ana Maria, 69 anos, 2018.

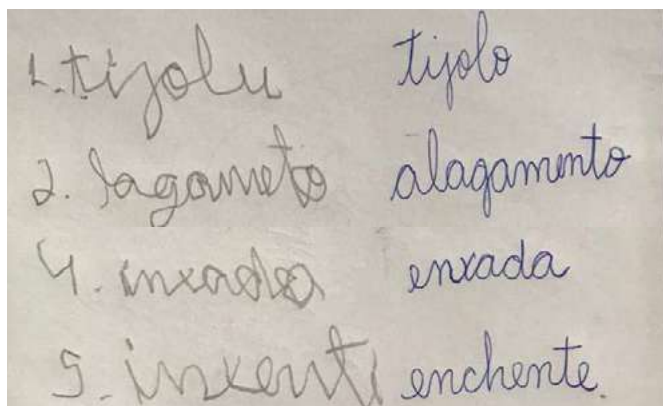


Figura 2 - Escrita do ditado de João Paulo

FONTE: Arquivo pessoal das autoras.

2. em **sílabas complexas** (por exemplo, em dígrafos - quando estes não possuem letras ambíguas, encontros consonantais, como *ningem* escrito no lugar de *ninguém*);

3. com **letras ambíguas** (por exemplo, *tivesse*, no lugar de *tivesse*, ou *belesa*, em vez de *beleza*); ou erros por aplicação morfológica, relacionados à forma como a palavra se apresenta na língua:

a) **omissão dos morfemas** (por exemplo, *come* escrito no lugar de *comer*);

b) **concatenação dos morfemas** (por exemplo, *agente*, no lugar de *a gente*);

c) **separação dos morfemas** (por exemplo, *de ele* escrito no lugar de *dele*), estão mais relacionados à escrita que à oralidade, ou seja, ocorrem com maior frequência quando o/a estudante está em processo de alfabetização, testando suas hipóteses linguísticas e aplicando regras ortográficas em consolidação.

Desse modo, reafirma-se a importância de o/a educador/a realizar diagnóstico do erro como forma de identificar, mapear e avaliar o nível de conhecimento do sistema alfabético e em que ponto do processo de aquisição e domínio da escrita se encontram os/as educandos/as, com intuito de se estabelecerem metas de ensino da ortografia.

Segundo MORAIS (2010), as distintas dificuldades ortográficas requerem diferentes mecanismos de aprendizagem. Desse modo, é necessário um ensino sistemático que estimule a compreensão tanto das dificuldades regulares, em que o/a professor/a deve criar estratégias de ensino que levem o/a aprendiz a refletir sobre os princípios gerativos da regra, como das dificuldades irregulares, em que o/a educador/a deve utilizar palavras que aparecem com frequência no cotidiano dos/as educandos/as, a fim de que eles/as reconheçam que, em certos casos, é preciso memorizar a forma correta de palavras, como veremos a seguir.

### 3.1 Relações regulares e irregulares

Na língua escrita, existem palavras cujo conhecimento da regra ortográfica permite antecipar como elas devem ser escritas. São termos que apresentam formações silábicas regulares, que podem ser de três tipos: a) regularidade direta, b) regularidade contextual e c) regularidade morfológico-gramatical. Há, ainda, relações irregulares, que não possuem regra ou princípio gerativo que estabeleça a correspondência ortográfica correta entre letra-som. É o caso quando um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas (“j” - “g”), no caso de Gi-ra-fa, Ji-ló,

**Observação:** não se deve falar que tal palavra é irregular; em um mesmo termo, é possível haver relações entre fonemas e grafemas regulares e irregulares.

**Regularidade direta:** cada letra corresponde a apenas um som, como os grafemas: P, B, T, D, F, V e M e N em início de sílaba.

**Regularidade contextual:** é possível prever a escrita da palavra pela consideração do contexto, por exemplo, grafar “carro” com RR para marcar um som de R forte entre duas vogais. Observe abaixo que alguns fonemas são representados por mais de uma letra, dependendo do contexto linguístico.

Quadro 2 - Ortografia e as relações regulares contextuais

RELAÇÕES REGULARES CONTEXTUAIS - CONSOANTES			
FONEMA	GRAFEMAS	CONTEXTOS	EXEMPLOS
/k/	c qu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antes de <b>a, o, u</b></li> <li>• antes de <b>e, i</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>c</b>avalo, <b>s</b>acola, <b>c</b>ubo</li> <li>• <b>q</b>ueda, <b>p</b>equeno, <b>q</b>uilo, <b>e</b>squina</li> </ul>
/g/	g gu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antes de <b>a, o, u</b></li> <li>• antes de <b>e, i</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>g</b>ato, <b>g</b>ota, <b>ag</b>udo</li> <li>• <b>g</b>uerra, <b>g</b>uitarra</li> </ul>
/h/	r rr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• no início da palavra</li> <li>• no fim da sílaba</li> <li>• entre vogais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>r</b>ato, <b>r</b>ua, <b>r</b>io, <b>r</b>oda</li> <li>• <b>c</b>arta, <b>m</b>orte, <b>b</b>erço, <b>c</b>urva</li> <li>• <b>c</b>arro, <b>m</b>arreco, <b>p</b>irraça, <b>m</b>orro</li> </ul>
/r/	r	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entre vogais</li> <li>• em sílaba CCV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>c</b>ara, <b>f</b>era, <b>f</b>erida, <b>c</b>ensura</li> <li>• <b>p</b>rata, <b>c</b>obra, <b>t</b>igre</li> </ul>
/l/	L**	<ul style="list-style-type: none"> <li>• no início de sílaba</li> <li>• em sílabas CCV*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>l</b>ua, <b>b</b>ola, <b>v</b>ale, <b>c</b>amelo, <b>l</b>írio</li> <li>• <b>c</b>lima, <b>f</b>lecha, <b>t</b>ecla, <b>c</b>lube</li> </ul>

\*Sílabas escrita no padrão consoante, consoante, vogal.

\*\* O grafema L aparece também no fim de sílaba, mas nesse contexto apresenta outras peculiaridades.

Fonte: SOARES, M., 2020, p. 151.

**Regularidade morfológico-gramatical:** necessita da inter-nalização dos princípios gerativos, por exemplo: “saboroso” é grafada com S, pois os sufixos -OSO e -OSA são usados em adjetivos (saboroso/saborosa) derivados de substantivos (sabor).

É importante destacar que, durante o processo de construção de escrita alfabética, o/a educando/a, às vezes, pode se decepcionar ao perceber que nem sempre os sons são

correspondentes em todas as ocorrências da língua escrita, como nos vocábulos CERÂMICA e CINEMA, que, embora tenham o som do /s/ na sílaba inicial da palavra, convencionalmente, escrevem-se com C. Ao realizar a constatação dessa diferença da fala para a escrita, o/a alfabetizando/a jovem ou adulto/a pode sentir-se frustrado/a no que diz respeito ao domínio da ortografia da palavra, superdimensionando a concepção do erro.

A troca do C pelo S trata-se de uma convenção, dada a irregularidade da língua que remete o uso do grafema ao contexto linguístico. Embora, nos exemplos dados, o grafema de C represente apenas um fonema, /s/, isso não ocorre com o grafema S, que, a depender de sua posição dentro da palavra, pode representar fonemas diferentes.

Exemplos: S - sabido; SS - passado; SC - piscina, descer e SÇ - desça.

Em casos de relações irregulares nas quais não há regra, exige-se uma certa experimentação constante do uso da palavra para promover sua memorização. Isso também ocorre quando, no momento da escrita de determinadas palavras da língua, os/as educandos/as se deparam com palavras cujo som seja /j/, por exemplo, JI de JILÓ e a sílaba GI de GIRAFÁ, que apresentam a relação irregular ou arbitrária entre fonema-grafema-consoantes. Oralmente não há diferenças, porém, quando se deparam com a realidade da escrita (grafia), os/as estudantes percebem-se nesse lugar da dúvida ou do erro. Nessas situações, a intervenção do/a educadora torna-se fundamental para desenvolver nos/as alunos/as habilidades que lhes permitam conhecer as convenções linguísticas e, ao mesmo tempo, manter a autoestima do/a educando/a a ponto de permitir-lhe refletir sobre tais ocorrências ortográficas como forma de aprendizagem gradativa, adquirindo uma competência ortográfica que proporciona uma maior consciência da língua escrita.

Observe no quadro abaixo a relação entre fonemas, grafemas e os exemplos dados:

### Quadro 3 - Ortografia e as relações irregulares

RELAÇÕES IRREGULARES		
FONEMA	GRAFEMA	EXEMPLOS
/ʒ/	<b>j</b> (diante de qualquer vogal)	<b>je</b> ito, <b>je</b> jum, <b>jiló</b> , <b>canjica</b> , <b>caju</b> , <b>jovem</b> , <b>la-ranja</b>
	<b>g</b> (diante de e ou i)	<b>g</b> esto, <b>g</b> elo, <b>g</b> elatina, <b>g</b> irafa, <b>mágico</b> , <b>gibi</b>
/z/	s	<b>ca</b> sar, <b>me</b> sa, <b>as</b> ilo, <b>fa</b> moso
	z	<b>az</b> ar, <b>ze</b> bra, <b>az</b> ul, <b>anzol</b> , <b>certeza</b>
	x	<b>ex</b> emplo, <b>ex</b> ame
/s/	s	<b>si</b> no, <b>si</b> laba, <b>si</b> lêncio, <b>se</b> da, <b>se</b> gredo, <b>se</b> lo
	c (em início de palavra)	<b>ci</b> pó, <b>ci</b> dade, <b>ci</b> inema, <b>ce</b> do, <b>ce</b> gonha, <b>ce</b> ra
	----- -----	----- -----
	s	<b>ce</b> sta, <b>mê</b> s
	ss	<b>ass</b> ento, <b>press</b> a, <b>posse</b> , <b>posseiro</b> , <b>fóssil</b> , <b>ru</b> ss <b>o</b> , <b>pass</b> o
	c	<b>ac</b> ento, <b>pre</b> ce, <b>pre</b> coce, <b>roceiro</b> , <b>dóci</b> l
	ç	<b>ru</b> ço, <b>açú</b> car, <b>pa</b> ço, <b>ro</b> ça, <b>justi</b> ça, <b>pe</b> ça
	sc	<b>cre</b> scer, <b>cre</b> scimento, <b>de</b> scer, <b>nas</b> cente
	sç	<b>cre</b> sço, <b>cre</b> sça, <b>de</b> sço, <b>de</b> sça
	x	<b>má</b> ximo, <b>auxí</b> lio, <b>te</b> xto, <b>se</b> xta, <b>pró</b> ximo
xc	<b>ex</b> ceção, <b>ex</b> celente, <b>ex</b> cesso, <b>ex</b> cedente	
z	<b>paz</b> , <b>cruz</b>	
/ʃ/	ch	<b>chu</b> va, <b>ch</b> ave, <b>chi</b> nelo, <b>bich</b> o, <b>bolich</b> e
	x	<b>en</b> xuto, <b>en</b> xada, <b>faxi</b> na, <b>lixo</b> , <b>maxi</b> x <b>e</b>

Fonte: SOARES, M. 2020, p. 160.

É possível constatar que um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, não havendo regra para estabelecer a representação ortográfica correta. Para o ensino das relações irregulares, SOARES (2020) apresenta alguns caminhos que podem favorecer a constituição do que ela chama de “dicionário mental” do/a estudante, baseado em seu repertório linguístico, com vistas à sua ampliação, à medida que avança a consolidação de sua escrita, a saber:

- leitura repetida de palavras de ortografia irregular de uso frequente;
- análise de textos produzidos pelos/as estudantes com erros e a escrita correta;
- construção de um quadro ou mural em sala de aula, para reforçar a memorização de palavras que os/as estudantes usem muito, garantindo a renovação constante desse quadro;
- uso do dicionário como ferramenta diária de verificação ortográfica.

### **3.2 O diagnóstico como planejamento de intervenção**

Conforme MORAIS (2007), não basta apenas constatar o que erram e acertam, é preciso “olhar com olhos cuidadosos” o que eles revelam ao escrever, como foi feito pela professora Ângela na narrativa pedagógica deste volume. É fundamental reconhecer a origem do “erro” do/a estudante para pensar estratégias de intervenção que devem agir identificando a escrita à forma como o/a estudante assimilou a palavra representada por ele/a.

Professor/a, o volume 3, [Psicogênese da Língua Escrita no Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/vol-3-psicogenese.pdf), desta coleção auxilia no entendimento sobre o erro enquanto aspecto essencial para análise e encaminhamento do/a educador/a no sentido de que o/a estudante avance na escrita. Ele está disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2022/vol-3-psicogenese.pdf>

Após uma leitura atenta e crítica do material produzido pelo/a estudante, o/a professor/a poderá estabelecer metas de atuação e produzir material didático diferenciado que atenda a cada nível de alfabetização. MORAIS et al. (2013) chamam a atenção para que o/a educador/a se atente também para os casos em que os/as estudantes se encontram em momento de transição entre um nível e outro, de modo que rotulá-los ou tentar encaixá-los em qualquer nível pode ser temerário, afastando-se, assim, do objetivo previsto para o diagnóstico.

Deve ser comum ao coletivo de EJA de cada escola observar e desenvolver metodologias que possam contribuir de fato para o ensino da ortografia. O/a educador/a entende a necessidade de manter-se sempre atento e em processo de formação constante, produzindo materiais que o/a auxiliem na execução de uma proposta pedagógica que leve os/as estudantes a pensarem e organizarem cada palavra e cada pensamento antes de escreverem o texto propriamente dito, sem que se envergonhem de seu vocabulário e o ampliem. Uma proposta focada no ensino reflexivo da escrita pode incitar a criatividade sem preocupação, inicialmente, com o “certo” ou o “errado”, e possibilitar um trabalho pautado na confiança da aprendizagem da escrita, em que os/as educandos/as sejam partícipes na construção e elaboração das regras ortográficas trabalhadas (ensinadas, descobertas, aprendidas, construídas) a partir da compreensão que conquistaram por meio e a partir de sua aplicabilidade e convenção.



Observe, nos quadros a seguir, elaborados por MORAIS (2007), a organização do mapa do desempenho ortográfico, que auxilia na sistematização das dificuldades individuais e coletivas.

Quadro 4 - 1º Mapa do desempenho em ortografia

Aluno(a)	P	B	T	D	F	V	M no início de sílabas	N no início de sílabas	SA, SO, SU, início da palavra	CA, CO, CU	QUE, QUI
Andreza	+	-	+	-	+	+	-	-	+	+	-
Bruno	-	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-
.....											

FONTE: MORAIS, A. 2007, p. 50.

Quadro 5 - 2º Mapa do desempenho em ortografia

Aluno(a)	GA, GO, GU	GUE, GUI	JA, JO, JU	Z no início da pala- vra	O ou U no final da pala- vra	E ou I no início da pala- vra	M final sila- ba	N final sila- ba	NH	ÃO final subs. e adj.
Andreza	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-
Bruno	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-
.....										

FONTE: MORAIS, A. 2007, p. 50.

Quadro 6 - 3º Mapa do desenvolvimento da ortografia

Aluno(a)	Ri inicial	R encontro cons.	R final de sílaba	RR	R brando	AR, ER, IR infinitivo	AM passado e outros	ÃO futuro	OU, EU, IU passado	ANDO, ENDO, INDO gerúndio	SSE substantivo
Andreza	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+
Bruno	-	-	+	-	+	+	-	+	+	-	-
.....											

(Pontuado com +; - e +/- para os que ainda estão consolidando o conhecimento da letra e dígrafo adequado)

FONTE: MORAIS, A. 2007, p. 50.

Esses quadros acima apresentam o mapeamento das principais regularidades de tipo: direto, contextuais e morfossintáticas da nossa norma ortográfica. A partir da sistematização da situação de cada aluno/a e da turma, é possível saber quais metas devem ser traçadas.

Algumas questões norteadoras para leitura do Mapa do Desempenho em Ortografia: Em que os/as estudantes têm mais/menos dificuldades? É possível encontrar similaridade nas dificuldades e facilidades apresentadas? Quais conhecimentos precisam ser reforçados individualmente para cada aluno/a? E coletivamente?

Em um primeiro momento, com base em SOARES (2020), algumas atividades podem ser desenvolvidas e aplicadas para possibilitarem a identificação do nível de aquisição da escrita:

Ditado de palavras que façam parte do universo dos/as estudantes, mas que não apareçam de forma recorrente nas atividades escritas em sala de aula. Acrescentar ao ditado

palavras que possam oferecer pistas sobre as hipóteses alfabéticas que os/as alunos/as já tenham construído.

O ditado é um ótimo instrumento para auxiliar no preenchimento do Mapa Ortográfico. Uma boa estratégia é a utilização de uma folha com imagens de objetos que façam parte do universo dos/as educandos/as e pedir que escrevam o nome desses objetos. Dessa forma, o/a educador/a não precisará ditar as palavras e não influenciará no erro ou no acerto de escrita, uma vez que é muito comum que a maneira de ditar a palavra influencie na escrita do/a estudante. Trocando a fala do/a professor/a pela imagem que a representa, o/a aluno/a tem maior possibilidade de reflexão sobre sua escrita.



Figura 3 - Autoditado

1. bota; 2. vaca; 3. faca; 4. vela; 5. violão; 6. panela; 7. cadeado; 8. janela

FONTE: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Escrita espontânea de textos com temáticas significativas para os/as estudantes. É importante deixá-los/as à vontade para escreverem sobre coisas de que gostam de falar, de fazer, seus sonhos, suas histórias de vida, deixando claro que devem escrever como acham, pensam como se escreve cada palavra. Deve-se ainda acrescentar ao ditado palavras que possam oferecer pistas sobre as hipóteses alfabéticas que os/as alunos/as já tenham construído.

De acordo com Sara Mourão Monteiro, autora do verbete **Escrita Espontânea** do *Glossário Ceale*, a escrita espontânea pode ser entendida como toda produção gráfica do aprendiz que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupação em errar. Na prática de alfabetização, Mourão destaca que a escrita espontânea oportuniza aos/às educandos/as a análise de sua própria escrita para que possam observar, comparar e identificar aspectos sonoros e gráficos das palavras, bem como desenvolver autonomia para revisão de suas produções, o que é, também, uma importante estratégia de acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem a ser utilizado pelos/as professores/as.

Além disso, é importante destacar que escrita espontânea e escrita inventada são conceitos diferentes. Sobre a escrita inventada, é possível saber mais no volume “Apropriação do Sistema de Escrita”.

Para acessar o conteúdo completo do verbete *Escrita Espontânea*, do Glossário CEALE de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, acesse: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>

São situações como essas que pedem a intervenção do/a professor/a, levando o/a educando/a-aprendiz a inferir sobre as regras de ocorrência do grafema-fonema, por meio de atividades que permitam a comparação e evidenciem a diferença do som de acordo com a posição ou localização deste no contexto. Embora tenha vivências, inserção no mundo da escrita e apresente-se letrado, o/a estudante da EJA, como qualquer outro/a aprendiz, não deve pular etapas no processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, seus conhecimentos prévios são fundamentais para seu desenvolvimento, quando ativados por sua memória ortográfica e visual que pode, e de certa maneira deve, contribuir e promover para uma melhor identificação e futura consolidação das regras ortográficas trabalhadas e construídas ao longo do processo.

Espera-se que, assim, o ensino da ortografia derrube tabus e adquira outra conotação dentro da sala de aula, bem como torne-se mais um instrumento para a consolidação de uma escrita autônoma, em que os problemas e dificuldades se resolvem na prática cotidiana, com o auxílio de estratégias construídas coletivamente.

Outro detalhe importante durante esse processo é incentivar o/a estudante para que se torne seu/sua primeiro/a leitor/a crítico/a, seu/sua primeiro/a corretor/a de textos, para que possa dar conta de ler tudo que escrever, entendendo e comunicando-se pela escrita. Ao perceber, ele/a mesmo/a, alguns percalços e tropeços linguísticos, já há um ponto de partida para que haja intervenção do/a professor/a.



## Sequência didática

### 4.1 Justificativa

Esta proposta de trabalho surgiu a partir de uma demanda da escola em período de comemorações juninas. Cada turno da escola se tornaria responsável por um aspecto da Festa Junina: apresentações musicais (ou show de talentos), gincana, além de jogos e brincadeiras. Coube à EJA desenvolver e preparar, com os educandos e as educandas, as apresentações variadas.

A turma de Alfabetização, muito heterogênea, como é comum na EJA, era formada por estudantes de 18 a 80 anos, em diferentes níveis no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo que a maioria já se encontrava no nível ortográfico.

Diante do desafio de preparar uma apresentação junina, a

conversa foi iniciada com a turma pedindo sugestões sobre o que poderia ser feito. Surgiram muitas opções: uma dupla sertaneja para cantar, leitura de poemas, instrumentistas, forró, parlendas, trava-línguas, quadrinhas e adivinhações. Os/as alunos/as começaram, então, a se lembrar de sua infância, como eram as comemorações em sua cidade natal, ou mesmo em seu bairro. Enfim, rememoraram suas experiências.

Dentre as opções, de repente se viram envolvidos pelas memórias num festival de TRAVA-LÍNGUAS, tudo de forma oral, a princípio, até que a professora começou a ser escriba da turma e registrava no quadro aquelas mais conhecidas de todos. Começou ali uma alegre disputa de quem conseguiria repetir o trava-línguas sem errar a pronúncia.

A aula se encerrou com cada um/a dos/as estudantes comprometidos/as em retornar no dia seguinte com um novo “trava-línguas” para compartilhar com a turma e ser realizada a seleção daqueles considerados melhores e mais adequados para a apresentação na escola.

No dia seguinte, uma educanda havia pedido sua filha para pesquisar na internet e apareceu, toda orgulhosa, com uma lista variada. A turma toda ficou animada e queria saber o que havia na lista da colega, pedindo-lhe para socializar o que tinha trazido.

Cada educando/a começou a falar o seu trava-línguas. Mais uma vez, o registro coletivo foi realizado pela professora. Quando ela começou a chamar atenção dos/as estudantes para um padrão ou coincidência que ocorria em vários trava-línguas: a recorrência de sons iguais ou repetidos, ora em palavras, ora numa frase inteira, as rimas.

Apontaram a comum recorrência da rima, que poderia aparecer tanto no início, quanto no final das palavras.

A partir dessa observação, a professora vislumbrou a possibilidade de trabalhar com os trava-línguas também em uma

perspectiva didático-pedagógica, destacando as palavras que já faziam parte do universo linguístico dos/as estudantes. Desse modo, poderia potencializar o processo de aquisição da leitura e da escrita alfabética para além da brincadeira junina de recitação pública dos textos folclóricos.

## 4.2 Texto introdutório: trava-línguas

O trava-língua é um tipo de expressão do **folclore brasileiro**. Dessa maneira, é passado, de geração em geração, como forma de entretenimento. Geralmente ele é criado a partir de sílabas ou palavras difíceis de serem pronunciadas. Uma outra definição é a de que os trava-língua são frases que foram criadas como uma brincadeira, sendo, então, uma espécie de jogo verbal no qual se utilizam palavras parecidas para formar frases complexas que precisam ser repetidas diversas vezes.

Muito utilizado nas escolas como um treinamento para melhorar a oralidade e pronúncia de diversas palavras complicadas, pode ser aplicado também para se trabalhar o uso convencional da ortografia em unidades sonoras (sílabas).

## 4.3 Objetivo

- Reconhecer e ampliar o conhecimento dos educandos e das educandas sobre o folclore junino, por meio da recitação de memória de diferentes trava-línguas.
- Identificar as palavras que apresentam R e RR (intervocálicos), conhecendo e fazendo uso da grafia convencional com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.
- Propor atividades que chamem a atenção dos/as estudantes sobre a posição do R na palavra (início de pala-



vra, após consoante, no início de sílaba, entre consoante e vogal ou entre vogais) e o som da letra que podem definir o uso do R/RR.

#### **4.4 Descrição**

A proposta das atividades é oportunizar em sala de aula situações de leitura e produção de pequenos textos: parlendas ou trava-línguas, para que os educandos e as educandas possam identificar palavras com diferentes dificuldades ortográficas, conforme a posição e o som de R e RR, além de conseguir classificá-las de acordo com os grupos de letras e respectivos valores sonoros. É importante verificar se todos/as percebem qual som se repete nas palavras e se compreendem como o aspecto sonoro se destaca fortemente. Para atender a esses propósitos, o ideal é fazer um levantamento das percepções dos/as estudantes, levando-se em conta suas características linguísticas, na expectativa de não reforçar ou ressaltar nenhum tipo de preconceito linguístico. Tudo isso pode ser feito antes mesmo de se trabalhar a compreensão do texto.

A utilização de parlendas e trava-línguas torna-se um bom mote para o trabalho de ortografia, uma vez que a turma, embora heterogênea, encontra-se em processo de aquisição da língua escrita, em um momento de sistematização e consolidação de regras ortográficas. Além disso, o gênero textual é popular e perpassa pelo imaginário cultural independentemente de idade, gênero ou classe social dos/as alunos/as.

Os educandos e as educandas da EJA, durante o processo de alfabetização, devem ser levados a refletir sobre a formação de palavras e a relação entre letra-fonema, ampliando seu vocabulário à medida que o aprendizado e a apreensão das regras ortográficas acontecem e são inseridos no mundo da escrita, possibilitando que a alfabetização e o letramento aconteçam de forma concomitante e ininterrupta.

## Conteúdo – Conhecimento

- Ortografia (escrita de palavras com R e RR).
- Relação letra e fonema (R no início da palavra e RR entre vogais, R entre consoante-vogal, R entre vogal-consoante).

## Aula 1 – “Conhecendo o trava-línguas”

**Contextualização:** O uso do gênero textual trava-línguas ou parlendas em turmas de alfabetização de EJA é uma forma de resgate também de memórias afetivas dos/as educandos/as, além de tratar-se de textos de grande importância para a cultura popular.

### Habilidades:

- (ALFAEJA-ASE-06) Levantar hipóteses sobre letras que compõem a escrita de palavras significativas.
- (ALFAEJA-ASE-11) Memorizar e recitar versos de literatura de cordel, parlendas, trava línguas, poemas.
- (ALFAEJA-ASE-12) Identificar, ao ouvir, palavras que rimam.
- (ALFAEJA-ASE-15) Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas.

### Objetivo de aprendizagem:

- Criar situações para que o/a educando/a preste atenção à sonoridade da língua, compreendendo que os textos, as frases, as palavras, as sílabas, as rimas e os fonemas são representações de unidades sonoras da fala, possibilitando que sejam feitas relações entre letras e sons a partir da leitura e da escrita de palavras; chamar atenção dos/as estudantes para a posição e o som da letra R nos textos trava-línguas.

**Duração estimada:** 60 minutos a 90 minutos.

**Materialidade:** projetor de imagens (datashow), cópia individual do trava-línguas, folhas avulsas e hidrocor para registro.

**Organização da turma:** a turma poderá se organizar em dupla ou grupos.

### **Desenvolvimento:**

Projetar, no quadro ou na parede, os trava-línguas previamente selecionados que atendam ao objetivo proposto e solicitar a leitura silenciosa pelos/as estudantes. Em seguida, pedir a leitura coletiva da turma em voz alta.

Dividir a turma em duplas (ou trabalhar individualmente, conforme perfil de cada estudante) e entregar uma cópia dos trava-línguas para que os/as alunos/as façam a leitura silenciosa.

Propor “uma competição” de trava-línguas: solicitar que se candidatem voluntariamente ou indicar, para saber que dupla/grupo consegue ler (em voz alta) mais rapidamente, sem errar ou “tropeçar” na pronúncia.

Conversar sobre o que acontece ao ler rapidamente as palavras dos textos. Apresentar os seguintes questionamentos:

É mais fácil a leitura silenciosa ou a leitura oral?

O que dificulta a leitura?

Há sons iguais ou diferentes?

Qual letra aparece várias vezes nos trava-língua lidos?

O que há de semelhante entre os três trava-línguas?

Fazer um levantamento de dificuldades ou facilidades de pronúncia das palavras destacadas, anotando no quadro para promover a reflexão dos/as estudantes.

Destacar a presença de palavras com pronúncia parecida ou que combinam, que são as rimas. Fazer a relação das sílabas com o mesmo som ou similaridade de som. Observar, por meio da repetição, se e quando as rimas ocorrem no início (primeira sílaba) ou no final (última sílaba) das palavras.

Solicitar que os/as estudantes indiquem, nos textos dos trava-línguas, onde estão localizadas as rimas. (Espera-se que os/as alunos/as reconheçam o predomínio de palavras escritas formadas com a letra R, que gera o humor da brincadeira, ao causar o trava-línguas).

Solicitar que circulem, nos trava-línguas impressos, as palavras escritas com R ou RR e escrevam as palavras circuladas em duas colunas, sendo uma para palavras escritas com R e a outra para palavras com RR.

Fazer o registro de quantas vezes cada palavra se repete em cada trava-língua, como na sugestão abaixo.

<p>A ARANHA ARRANHA A RÃ.  A RÃ ARRANHA A ARANHA.  NEM A ARANHA ARRANHA A RÃ.  NEM A RÃ ARRANHA A ARANHA.</p>	<p>DEBAIXO DA CAMA TEM UMA JARRA.   NA JARRA TEM UMA ARANHA.  TANTO A ARANHA ARRANHA A JARRA, COMO A JARRA ARRANHA A ARANHA.</p>
<p>O RATO ROEU   A ROLHA DA GARRAFA DE RUM   DO REI DA RÚSSIA.</p>	

PALAVRAS COM R	PALAVRAS COM RR
Aranha	Arranha
Rã	Garrafa
Rato	Jarra
...	...

**Sugestão:** Montar um mural com as palavras para permanecer afixado em sala de aula, para levantamento e construção de hipóteses, além de consulta sobre a escrita das palavras.

Os/as estudantes poderão se lembrar de outros trava-línguas e/ou parlendas que contenham rimas. É importante valorizar esse momento e essas memórias, mas não fugir do objetivo proposto pela aula. Explique que, em outro momento, serão retomadas essas curiosidades e conhecimentos prévios.

## Aula 2 – “Palavras conhecidas”

**Contextualização:** O uso da letra R gera muita dúvida ao longo do processo de aprendizagem da língua escrita na alfabetização. Torna-se necessário, pois, atentar-se para as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes tanto na sua linguagem escrita quanto na sua linguagem oral.

### **Habilidade:**

- (ALFAEJA-ASE-18) Identificar semelhanças sonoras de palavras orais e escritas, considerando a letra inicial.

### **Objetivo de aprendizagem:**

- estabelecer uma relação entre as palavras por meio de atividades de análise fonológica produzidas oralmente e a forma escrita, contribuindo para a construção da consciência de rimas, de sílabas e de sons.

**Duração estimada:** 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** material para registro individual (caderno, lápis, borracha), mural construído na aula anterior.

**Organização da turma:** os/as estudantes devem estar organizados em semicírculo, para melhor visualização do quadro.

## **Desenvolvimento:**

Retomar a atividade da aula anterior com leitura oral e coletiva dos trava-línguas trabalhados e leitura também do quadro de palavras afixado em sala de aula.

Apresentar os seguintes questionamentos: *Ficou mais fácil realizar a leitura hoje? Por quê?* (Espera-se que os educandos e as educandas falem de memória visual e de som, reconhecendo as letras-fonemas do texto e da lista: R e RR.)

Solicitar que os/as estudantes citem de memória e escrevam mais palavras que se encaixem em cada uma das colunas (cachorro, ratoeira, raiz, terra, caroço), inserindo-as de acordo com a coincidência da ocorrência do som e da letra R.

Em seguida, o/a professor/a, como escriba, registra as palavras no quadro, faz a leitura destacando bem as sílabas e chamando atenção para as diferenças de pronúncia do R e RR. Depois, orienta os/as alunos/as para que copiem no caderno as palavras corrigidas e pintem todas as vezes em que aparece a letra R e RR.

Pedir que os/as estudantes registrem, ao lado de cada palavra, o número de letras que as formam. (Esse momento deve ser aproveitado para retomar aprendizagens anteriores sobre tamanho da palavra, letra inicial e letra final, por exemplo.)

## **Aula 3 - “Avaliação as ocorrências”**

**Contextualização:** O trabalho com lista é fundamental na alfabetização, porque trata-se de um gênero textual que, em situações de escrita, as palavras que a compõem tornam-se e são utilizadas como um modelo de escrita de novas palavras ou na produção de novos textos. E, sempre que necessário, os/as estudantes podem recorrer a estas listas para escrever outras e novas palavras. Por isso, as listas são instrumentos muito utilizados em atividades de leitura e de escrita voltadas para a reflexão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

**Habilidade:**

- (ALFAEJA-ASE-23) Compreender que o registro escrito se relaciona à linearidade sonora das partes das palavras.

**Objetivos de aprendizagem:**

- comparar palavras escritas com letras e sons semelhantes e diferentes, em várias posições no interior de palavras (início, meio e fim), com destaque para a letra R;
- relacionar as formas escritas das palavras trabalhadas para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica.

**Duração estimada:** 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** listas de palavras impressas em folhas separadas, com diferentes ocorrências de uso e posição da letra R.

**Organização da turma:** estudantes organizados/as em dupla, para troca de informações entre si.

**Desenvolvimento:**

O/A professor/a deverá preparar uma lista impressa de palavras que compõem o universo dos educandos e educandas da EJA, ou apenas retomar a listagem da aula anterior, que possui ocorrências de R-RR (com o R posicionado no início, no meio ou no final da palavra, além de palavras com RR), cuidando para ampliar o vocabulário dos/as estudantes e a ocorrência do uso da letra R.

Nessa lista impressa, as palavras devem estar em quadros, para que possam ser recortadas pelos/as alunos/as, desenvolvendo, assim, também habilidades motoras finas.

Cada dupla de estudantes deverá organizar grupos de palavras em que haja alguma relação sonora, conforme a posição da letra R na palavra. Espera-se, pois, que os/as educandos/as apontem a relação entre o lugar ocupado pelo R na palavra e seu som.

**Observação:** a seleção das palavras deve evitar grupos semânticos, pois, desse modo, evita-se que os/as alunos/as façam uma classificação por sentido, e não por suas características sonoras e gráficas.

### Sugestão de palavras

**PALAVRAS QUE INICIAM COM R** - rato, rede, relógio, Roberto, recado, repouso, remoto.

**PALAVRAS QUE TERMINAM COM R** - andar, comer, falar, cair, estudar, ler, escrever, caráter, amor.

**R NO MEIO DA PALAVRA, ENTRE VOGAIS** - caro, cera, juramento, dinheiro, pedreiro, marceneiro, cozinheira, sal-gadeira, alterar, bateria.

**RR NO MEIO DA PALAVRA, ENTRE VOGAIS** - carro, serra, marrento, carroça, corrida, cachorro, garrafa.

Os grupos poderão anexar as palavras, agrupando-as no próprio caderno, ou poderão construir um mural adicionando as palavras vistas.

**Atenção:** ao concluir esta atividade, esclareça ao grupo que o trabalho enfoca a especificidade assumida pela letra R de acordo com a sua posição na palavra.

## Aula 4 – “Trabalho com jornal e revista”

**Contextualização:** A inserção de material escrito de grande circulação em sala de aula possibilita o trabalho com gêneros textuais variados e promove diferentes práticas sociocomunicativas de modo dinâmico. Dessa forma, contribui-se efetivamente para a ampliação da visão de mundo dos/as educandos/as, além de garantir uma nova perspectiva no processo de leitura, de escrita e de produção textual, possibilitando que ele/a se torne um/a leitor/a e escritor/a competente e crítico/a.



**Habilidade:**

- (ALFAEJA-ASE-23) Compreender que o registro escrito se relaciona à linearidade sonora das partes das palavras.

**Objetivos de aprendizagem:**

- a partir da utilização e do manuseio de material escrito impresso, com gêneros variados, é possível analisar aspectos sonoros de palavras contextualizadas;
- estabelecer uma relação entre atividades de análise fonológica produzidas oralmente e sua forma escrita.

**Duração estimada:** de 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** jornais e revistas diversos, recortes, folhetos e panfletos locais, tesoura, cola, caderno e lápis.

**Organização:** estudantes organizados/as em dupla, para troca de informações entre si.

**Desenvolvimento:**

O/a professor/a propõe a formação de duplas e distribui os jornais e as revistas para os/as estudantes. Ele/a sugere que leiam, recortem e colemb no caderno palavras que, além de decodificar, saibam o significado e que possuem o R ou RR.

Ao passar pelas duplas enquanto trabalham, o/a educador/a chama atenção também para os diferentes tipos de letras que aparecem e que já foram discutidos em aulas anteriores. (Temas já desenvolvidos em volumes anteriores, como o [Alfabetização e letramento na EJA e os princípios freirianos.](#))

Solicitar que as duplas leiam para a turma as palavras recortadas dos jornais e revistas e façam a listagem das palavras no quadro contendo R no início, RR no meio, R no meio, e R no fim de cada palavra. (É importante que haja uma seleção das palavras que sejam mais relevantes e contextualizadas pelo grupo, palavras conhecidas).

Os/as estudantes devem realizar a leitura das palavras coletivamente, e o/a professor/a deve fazer os destaques necessários sobre a posição do R e RR em cada situação apresentada. Juntos, precisam avaliar coincidências e repetição ou não de palavras.

## Aula 5 - “Análise das ocorrências”

**Contextualização:** Mais uma vez, uma atividade com lista de palavras serve ao objetivo da aula para que os/as educandos/as possam focar no trabalho ortográfico, sem prender-se à necessidade de interpretação de um contexto de uso específico da palavra.

### Habilidade:

- (ALFAEJA-ASE-24) Agrupar palavras escritas considerando a mesma letra inicial (ex. martelo, metro, medo; bota, bateria, bule).

### Objetivos de aprendizagem:

- fazer relações entre letras e sons a partir da leitura e da escrita de palavras;
- identificar unidades sonoras da língua a partir da letra inicial.

**Duração estimada:** de 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** palavras recortadas de jornais e revistas na aula anterior, escritas no caderno ou em forma de uma nova lista impressa (nesse caso, precisa-se de tesoura, cola, caderno e lápis).

**Organização da turma:** estudantes organizados/as em dupla, para troca de informações entre si.

## **Desenvolvimento:**

O/a professor/a deve solicitar que todos coloquem as palavras encontradas sobre a carteira. Se elas estiverem listadas no caderno, os/as alunos/as devem abri-lo, se em material impresso, podem embaralhar as palavras depois de recortá-las. Em seguida, o/a educador/a fixará no quadro uma folha de papel kraft, ou mesmo diretamente no mural da sala de aula, com o título – PALAVRAS QUE INICIAM COM R. De modo autônomo, cada estudante deverá identificar entre as palavras pesquisadas aquelas que iniciam com R, como orienta o cartaz fixado no quadro. Um/a de cada vez, quem possuir palavras com essa característica deverá ir à frente, ler a(s) palavra(s) e, em seguida, fixá-las no cartaz.

Com todas as palavras deste grupo fixadas, peça que um/a estudante (ou alguns/mas) leia em voz alta para os demais a lista que construíram. Indique as palavras que achar pertinente e solicite que repitam coletivamente, em voz alta. Se possível, cada uma delas deve ter o R seguido de todas as vogais (EXEMPLO: rato, retrato, Ricardo, roupa, rústico). Em seguida, solicite que reproduzam apenas o som do R, som este produzido na “garganta”, arranhando a garganta. Assim, os/as educandos/as podem refletir sobre o som assumido pelo R, sempre que localizado no início da palavra, independentemente da vogal que o antecede.

Oriente um registro (deverá ser feito no caderno) sobre a análise desenvolvida. Ainda no caderno, cada estudante deverá anotar uma lista de cinco palavras que se iniciam com R, preferencialmente, com termos que ainda não foram trabalhadas.

Deve-se repetir as orientações para as palavras encontradas com o R em outra posição na palavra, ou seja, palavras que iniciam com R, terminam com R, que tenham R no meio da palavra, início da sílaba e, por fim, RR. Se for necessário, ou possível, trabalhe uma ocorrência por dia, repetindo a estratégia/metodologia.

Ao final, os/as estudantes devem ler oralmente os grupos de palavras.

### **Observações para construção posterior das regras ortográficas:**

a) Nas palavras que terminam com R, será importante realçar que a sonoridade é parecida com a sonoridade das palavras que começam com R (pronunciar cada palavra com a mão no pescoço pode facilitar o reconhecimento da pronúncia parecida).

b) O/a professor/a poderá, ainda, refletir com o grupo que, normalmente, as palavras terminadas com R sugerem verbos (palavras que indicam ação).

c) Deve-se levar os/as estudantes a perceber que as palavras que possuem R no meio ou início da sílaba “fazem a língua tremer no céu da boca” (como trabalho, graveto, prefeito e sonoridade). Pode-se repetir a ação de colocar a mão no pescoço enquanto se repete a palavra, dando ênfase na pronúncia do R, acentuando-se sua sonoridade sibilante.

d) Será interessante para a turma fazer uma reflexão sobre as palavras em que o R está no início da sílaba, porque o R no início da palavra e seguido de vogal possui som diferente do R em início de sílaba, ainda que seja seguido de vogal.

#### **EXEMPLOS:**

**rico** – o som do **R** é produzido na garganta;

**preferido** – o som do **R** é produzido “com a ponta da língua no céu da boca”.

e) Os/as estudantes deverão perceber/concluir/aprender que não há palavra que inicie ou termine com RR em Língua Portuguesa. Quando o som do R surgir no “meio” da

palavra, ela é escrita com RR e seu som será sempre “arranhando a garganta” (carro, corrida etc.).

f) É importante que observem que o som é parecido com o as palavras que se iniciam com R, mas, já que não há palavras que terminam ou iniciam com RR, sempre que o som for similar, é sinal que se escreve com RR.

**EXEMPLOS:**

*raposa – o som **R** é produzido na garganta;*

*carrapato – som de **R** produzido na garganta, mas no meio da palavra, portanto é **RR**.*

## **Aula 6 – “Conhecendo as regras”**

**Contextualização:** Neste momento, inicia-se o processo de consolidação das regras ortográficas trabalhadas até aqui de forma implícita, pois, quando se realiza a escrita das regras, sistematiza-se o conhecimento.

**Habilidades:**

- (ALFAEJA-ASE-15) Identificar segmentos semelhantes em palavras escritas.
- (ALFAEJA-ASE-35) Ler e escrever palavras compostas por sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal (CVCV) e canônicas iniciadas com vogal (VCV).

**Objetivos de aprendizagem:**

- refletir sobre as possibilidades de escrita utilizando-se da letra R em sílabas canônicas;
- construir as regras a partir das reflexões realizadas no coletivo.

**Duração estimada:** 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** caderno, lápis, borracha e cartaz afixado em sala de aula (material para registro).

**Organização da turma:** estudantes organizados/as em dupla, para troca de informações entre si.

**Desenvolvimento:**

Retomar a atividade anterior e solicitar que os/as educandos/as façam a leitura das palavras do quadro.

Na expectativa de sistematização das regras do mais fácil para o mais difícil, o/a professor/a deve conversar com os/as estudantes a respeito das possíveis hipóteses sobre a formação das palavras com a letra R no início, RR entre vogais, R no final da palavra, entre consoante e vogal e entre vogal e consoante.

Ao consolidar e apresentar algumas regras de uso do R, espera-se que os/as alunos/as concluam, mesmo que de forma rudimentar, para posterior consolidação.

1. a letra R no início da palavra é forte. Ex.: rato.
2. o R no final da palavra é forte e indica ação (verbo). Ex.: escrever.
3. a letra R no meio da palavra, entre vogais, é fraca. Ex.: aranha.
4. quando aparece RR no meio da palavra, entre vogais, o som é forte. Ex.: jarra.
5. em Língua Portuguesa, não existe palavra que comece ou que termine com RR.
6. quando o som do R no meio da palavra for parecido com o som do R no início da palavra, ela sempre será escrita com RR.

O/a professor/a, como escriba da turma, deve escrever as hipóteses no quadro, para visualização dos/as alunos/as, antes de copiarem no caderno.

**Sugestão:** *Nesse momento, os/as estudantes estão levantando hipóteses sobre o uso do R e RR. O/a professor/a será apenas um escriba, deixando que as hipóteses sejam confrontadas no decorrer do processo de consolidação das regras e da aprendizagem.*

## **Aula 7 – “A retomada e ampliação do vocabulário”**

**Contextualização:** A escrita de palavras pode ser realizada de forma espontânea ou mediada pelo/a professor/a e deve ser vista como oportunidade de aprendizagem da ortografia. Mesmo que não haja amplo conhecimento de convenções sobre o sistema de escrita alfabética por parte do/a estudante, escrever palavras implica pensar, refletir e fazer escolhas sobre segmentos sonoros (sílabas), estabelecendo uma correspondência entre eles e sua representação gráfica.

### **Habilidades:**

- (ALFAEJA-OR-07) Saber ouvir, expressar opinião, argumentar e tomar a palavra em eventos de conversação.
- (ALFAEJA-ASE-06) Levantar hipóteses sobre letras que compõem a escrita de palavras significativas.
- (ALFAEJA-ASE-35) Ler e escrever palavras compostas por sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal (CVCV) e canônicas iniciadas com vogal (VCV).

### **Objetivos de aprendizagem:**

- retomar as regras criadas pela turma, consolidar a aprendizagem;
- conhecer palavras variadas em que haja a ocorrência do R em posição diferente.

**Duração estimada:** 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** envelope contendo palavras diversificadas em que haja ocorrências variadas de uso da letra R (em posições diferentes na palavra), caderno, lápis, borracha, papel kraft, fita crepe, durex ou cola (para confecção do cartaz).

**Organização da turma:** estudantes organizados/as em dupla, para troca de informações entre si.

### **Desenvolvimento:**

Retomar a aula anterior, relendo as regras construídas pela turma. Aproveitar para tirar as dúvidas restantes sobre os grupos de palavras formados.

Fixar um quadro com cinco situações de contexto de escrita do R. Recomenda-se a utilização de imagem previamente selecionadas pelo/a educador/a:

início da palavra - RALO;

entre vogais - FERRADURA;

entre vogal e consoante - ÁRVORE;

no final da palavra - CANTAR;

entre consoante e vogal – TREM.

Quadro 7 - Usos do R

Início da palavra - RALO	Entre vogais - FERRADURA	Entre vogal e consoante - ÁRVORE	No final da palavra - CANTAR	Entre consoante e vogal - TREM
reciclagem	varri	martes	Calor	sombrinha
rifa	arroz	porta	Abastecer	abraço
roleta	corrente	martelo	Bazar	drogaria
rubrica	jarra	Marta	Espalhar	broa



Solicitar aos/às estudantes que observem a escrita das palavras sugeridas.

Organizar e separar a turma em duplas e entregar para as duplas um envelope contendo algumas palavras.

***Mais sugestões para o repertório de palavras:*** rei, rosa, remo, rainha, rico; carro, carretel, marreta, ferro; máscara, tu-barão, parede, barata, cadeira; martelo, porta, perto, Marta, Marte; livro, criança, primo, prego, parente.

Solicitar que preencham/coleem nas lacunas as palavras que se encontram dentro do envelope.

Pedir que os/as estudantes circulem a letra R presente em todas as palavras de cada coluna.

Realizar alguns questionamentos. Esse é o momento de explorar o registro realizado em cada coluna, fazendo perguntas como:

*Quais foram as palavras que vocês colaram/escreveram na coluna da palavra RALO?*

*Por que vocês escolheram estas?*

*Alguma dupla colou ou escreveu alguma palavra diferente destas? (caso a resposta seja positiva, realizar desdobramentos). Qual(is)? Por quê?*

*Em todas as outras palavras que vocês colaram/escreveram nesta coluna, o R está no mesmo lugar ou em lugares diferentes? E na coluna da palavra FERRADURA? (Realizar os mesmos tipos de questionamentos ou semelhantes para as colunas seguintes, até a conclusão.)*

Em todas as colunas, questionar: *O que há em comum em todas as palavras desta coluna?* Registrar as respostas no quadro.

Confrontar/relacionar as respostas com as hipóteses informadas no início da atividade quanto ao uso do R ou RR.

**Importante:** Ao término deste momento, todas as palavras devem estar separadas corretamente.

## Aula 8- “Revisar a escrita de palavras”

**Contextualização:** A partir de um processo gradativo de compreensão das regras ortográficas, os/as estudantes se tornam mais autônomos/as para assumirem sua própria escrita. Ainda que consultem as listas de aulas anteriores, já realizaram as atividades de forma independente e com confiança e estarão mais familiarizados com o sistema de escrita alfabética.

Uma vez compreendidas as observações trabalhadas e apreendidas as regras de uso do R e RR, o/a professor/a poderá apresentar e propor atividades que levarão os/as educandos/as a colocá-las em prática na escrita. Contudo, ao início de cada aula, é importante retomar as discussões e reflexões realizadas anteriormente, por meio da oralidade ou das anotações e quadro fixados em sala de aula.

### Habilidades:

- (ALFAEJA-PTE-07) Reescrever textos conhecidos, respeitando a estrutura, o vocabulário e os modos de organização da escrita do texto fonte lido ou ouvido.
- (ALFAEJA-PTE-08) Escrever usando sinais de pontuação.
- (ALFAEJA-ASE-14) Segmentar palavras orais em sílabas.

### Objetivo de aprendizagem:

- iniciar o processo de autocorreção pelo/a próprio/a estudante, desenvolvendo sua autonomia na escrita.

**Duração estimada:** 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** atividade impressa, com cópia individual para

cada estudante (consultar as atividades no Anexo I), caderno, lápis e borracha.

**Organização da turma:** estudantes organizados/as em dupla, para troca de informações entre si ou individualmente.

### **Desenvolvimento:**

Retomar o Quadro 7 e solicitar aos/às estudantes que pronunciem as palavras da primeira coluna (*rei, rosa, remo, rainha e rico*) prestando atenção ao som que a letra R faz em todas elas. Nesse momento é importante destacar a posição que o R ocupa nas palavras e levar os/as alunos/as a perceberem que seu som é forte.

Solicitar aos/às educandos/as que façam o mesmo tipo de análise (posição e som) na coluna seguinte do Quadro 7, que é constituída por palavras escritas com RR (*carro, carretel, marreta, corrente e ferro*).

### **Sugestão de perguntas:**

*Onde está o RR?*

*Que letras estão escritas antes e depois do RR?*

*O som que o RR faz nessas palavras é forte ou fraco?*

*As palavras “corrente” e “carro” poderiam ser escritas com um R? Por quê?*

Solicitar aos/às estudantes que pintem as letras que estão antes e depois da letra R nas palavras das duas colunas. O/A professor/a deve selecionar duas palavras, sendo uma de cada coluna, e promover um momento de reflexão sobre o som produzido e a escrita de cada uma.

Desenvolver atividades do Anexo 1 em sala.

## Aula 9 - “Sistematização final das regras pelo estudante”

**Contextualização:** Neste momento, já se espera que os/as educandos/as tenham ampliado seus conhecimentos sobre a matéria (escrita ortográfica de palavras com a letra R em diferentes posições e com sons variados). Desse modo, iniciar o processo de escrita é fundamental para a avaliação da aprendizagem.

### Habilidades:

- (ALFAEJA-ASE-23) Compreender que o registro escrito se relaciona à linearidade sonora das partes das palavras.
- (ALFAEJA-OR-07) Saber ouvir, expressar opinião, argumentar e tomar a palavra em eventos de conversação.

### Objetivo:

- verificar a aprendizagem por meio de atividade de escrita, com aplicação das regras ortográficas estudadas.

**Duração estimada:** 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** caderno, lápis, borracha.

**Organização da turma:** estudantes organizados/as em dupla.

### Desenvolvimento:

Solicitar que os/as alunos/as explicitem oralmente as cinco regras estudadas sobre o uso do R ou RR.

Realizar um ditado de palavras com as duplas (momento de discussão entre os/as estudantes sobre a escrita das palavras e posterior escrita no papel).

Correção do ditado e reflexão sobre as formas escritas.

**Sugestão:** *A fim de tornar a atividade divertida e, ao mes-*

*mo tempo, significativa, podem-se realizar o ditado e sua correção de forma lúdica: a cada palavra escrita corretamente, a dupla ganharia 1 ponto. Se conseguisse explicar corretamente o uso do R nas palavras, ganharia mais 2 pontos. A dupla vencedora seria aquela que conseguisse o máximo de pontuação. Poderia acontecer da seguinte forma: um/a integrante de cada dupla poderia escrever no quadro as palavras que sua equipe escreveu. Depois que todos escreverem, o/a professor/a poderá promover o momento de comparação das escritas e solicitar as justificativas por dupla.*

## **Aula 10 - “Confecção do quadro de regras”**

**Contextualização:** Sistematizar o estudo das regras ortográficas para consolidação da aprendizagem é importante a fim da ampliação do conceito contido em cada regra construída com suas próprias palavras, com um texto próprio.

### **Habilidades:**

- (ALFAEJA-ASE-21) Produzir rimas a partir de palavra falada e/ou escrita.
- (ALFAEJA-ASE-36) Ler e escrever palavras formadas por sílabas não canônicas (CVC, CCV, VCV, CCV).

### **Objetivo de aprendizagem:**

- Confeccionar cartazes individuais para cada regra ortográfica do uso do R, com o intuito de motivar os/as estudantes a uma autoavaliação sobre o processo evolutivo de construção das regras trabalhadas.

**Duração estimada:** 60 a 90 minutos.

**Materialidade:** 1 cartolina ou papel kraft por dupla, pincel atômico, dicionário e régua.

**Organização da turma:** estudantes organizados/as em dupla, para troca de informações entre si.

**Desenvolvimento:**

Entregar uma cartolina (ou folha de kraft) e solicitar que um integrante de cada dupla contribua na confecção do cartaz que será feito sobre o uso do R ou RR.

**Sugestão:** dependendo do número de duplas, podem-se dividir as atividades: R em início de palavras; R com som forte entre vogais; R entre vogais e em início de sílabas; R em final de sílaba; R entre consoante e vogal.

**Observação:** O uso do R após consoante não foi contemplado na sequência, mas poderá ser incluído no trabalho com a turma, caso o/a professor/a deseje, a depender do nível dos/as alunos/as e dos objetivos de ensino.

Registrar, no quadro e no caderno, as regras sistematizadas pelos/as educandos/as e discutir com toda a turma (momento de sanar todas as dúvidas ainda existentes sobre as regras de uso do R ou RR e fazer os registros a partir do que foi exposto por eles/as).

Fixar os cartazes na sala de aula, para frequente visualização e consulta dos/as alunos/as.

Expor no mural da sala, em cartaz, para consulta dos/as estudantes, todos os grupos trabalhados, agora de forma sistemática e revisada. Junto a cada grupo de palavras, afixar também cada observação ou regra construída sobre o uso do R e RR.

Essa sequência de atividades foi apresentada para a escola ao fim do projeto junino, enquanto o trabalho com ortografia continuou com a turma até a sistematização do aprendizado e com avaliações individuais e coletivas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Educador e educadora, ao longo deste volume, buscamos mostrar o quão importante é o trabalho com a ortografia em turmas de alfabetização, destacando o cuidado com um planejamento que seja coerente com cada demanda ou cada necessidade relacionada a essa temática.

Em uma perspectiva de alfabetização atrelada ao letramento, é fundamental que, desde o início do processo de alfabetização, os/as educandos/as tenham acesso a textos escritos, com estratégias de leitura mediada ou tentativa de leitura autônoma. Quanto maior o contato com os textos, maior se torna a familiaridade com as palavras e a possibilidade de uma evolução significativa na escrita ortográfica delas. Entretanto, é fundamental destacar que apenas o contato com as palavras não garante a possibilidade de escrita dessas. Você tem papel fundamental nesse processo. Sua avaliação atrelada às estratégias pedagógicas farão com que os/as estudantes compreendam o processo de escrita e desenvolvam habilidades para se apropriarem da escrita ortográfica das palavras.

## Alguns lembretes:

1. Para atividades e jogos de competição que trabalham as regras de ortografia, não devem ser usadas somente palavras com relações irregulares. Não nos parece educativo e tende a distorcer o sentido de se escrever ortograficamente.
2. A nomenclatura gramatical não pode ser requisito, mas não tem que ser afastada no processo de ensino-aprendizagem.
3. É preciso diagnosticar sempre.
4. Aprender ortografia deve envolver uma atitude mais ampla de revisão e edição final dos textos que produzimos.
5. Escrever segundo a norma é fundamental, mas o letramento continua sendo a prioridade.

Fonte: MORAIS, A. G. de. Conferência: **Ortografia**: ensino e aprendizagem na alfabetização. Realizada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (CAPE/SMED) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2021.

Disponível em: <https://youtu.be/J4yPCxKW8FQ>.

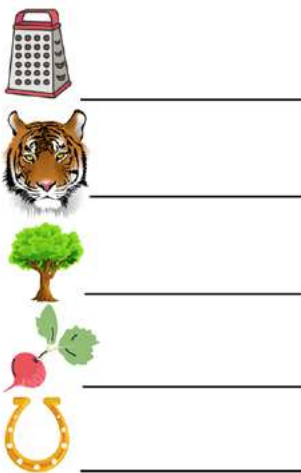


# Anexos

## Anexo I

Sugestão de atividades que envolvem o uso da letra R em diferentes posições na palavra.

Observe as figuras e escreva corretamente:



Obs.: imagens apresentadas acima - RALADOR, TIGRE, ÁRVORE, RABANETE e FERRADURA.

Fonte: arquivo pessoal das autoras, 2022.

Substitua os números pelas sílabas correspondentes e complete a poesia. (Essa atividade poderá ser realizada com qualquer texto que faça parte do universo linguístico da turma.)

1.RE	2.RI	3. AR
------	------	-------

Autora: Luisa Zacarias. Poesia disponível em: <<http://horizontesdapoesia.ning.com/profiles/blogs/poema-com-r>>. Acesso em: 25 nov. 2010

**GABARITO:** 1; 2; 1; 1; 1; 2; 1; 1; 3; 2; 3; 1; 1; 2; 1; 1; 2; 1; 1; 2; 1; 2.

Preencha a tabela abaixo. Para a primeira coluna, você deve escolher dez palavras que completam a poesia e reescrevê-las. Já na segunda coluna, você deve separar essas palavras em sílabas.

PALAVRAS RETIRADAS DA POESIA	SEPARAR EM SÍLABAS
EXEMPLO - HISTÓRIA	HIS - TÓ - RIA

Descubra as palavras de cada grupo e circule-as. Depois forme frases com elas.

Xzrfpedreiroamnretwqblcasarãoimdrtumghjklreformakhgr-tuoaesxm

---



---

trapalhãojrtfvhopqwzxsjardineirolfgbhytrderrubouplk

---



---

grsdjetRonildofrlstgboxajqkssoroukakkarrependidoxxpaldmce

---



---

Em folha separada, o/a professor/a poderá preparar um ditado de frases relacionadas ao tema ou à regra trabalhada:

Exemplos:

*Henrique é o melhor amigo de Pedro.*

*No quintal da minha casa tem várias goiabeiras.*

*A costureira cortou o tecido errado.*

*A arara azul está em extinção.*

(OBS.: Os/as estudantes poderão fazer a correção uns/umas dos/das outros/as, produzindo textos - bilhete, recado, mensagem - de incentivo ao colega ao final.)

Utilização de textos como parlendas, poemas, ou outros, com alguns erros ortográficos. Os/as estudantes, individualmente ou em duplas, deverão identificar os erros e corrigi-los de acordo com as regras ortográficas aprendidas.

Exemplo: *Trrês patro de trigo para treis trigre tistre.*

Realizar um bingo ortográfico.

## BINGO 1

Dividir a turma em dupla, trio ou grupo.

Entregar para cada dupla, trio ou grupo uma cartela com 5 palavras lacunadas (conforme exemplo a seguir).

## BINGO

### Cartela N° 1

P__ATO	CO__ONEL	CA__ETA	PO__TUGUÊS	__IACHO
--------	----------	---------	------------	---------

### Sugestões:

- não utilizar as mesmas palavras discutidas durante a sequência didática;
- se for utilizar as mesmas palavras em todas as cartelas, inverter a ordem das palavras;

- c) criar cartelas com mais de uma palavra para a mesma regra;
- d) não contemplar as cinco regras em uma mesma cartela;
- e) criar cartelas por nível de dificuldade (como uso de um r, dois rr, relação som e representação do grafema e suas variações na quantidade de “R” a se usar).

### **Como jogar:**

- Sortear uma das pedras (R ou RR).
- A dupla, o trio ou o grupo deve preencher uma lacuna por vez a cada ficha sorteada (os/as alunos/as poderão escrever na lacuna).
- A dupla, o trio ou o grupo, ao completar cada palavra, deverá explicar o porquê de ela ser escrita com a pedra escolhida (R ou RR).
- O/a professor/a deverá produzir um quadro com as palavras e as respectivas formações de dupla, trio ou grupo (G1, G2, G3, G4...) para acompanhar a atividade e realizar a contagem de pontos. A cada escrita correta da palavra empregando a regra trabalhada, a dupla, grupo ou trio ganha um ponto. Como forma de registro, marca-se um X no quadro correspondente à letra E (escrita), quando há acerto. E, se a dupla, o trio ou o grupo verbalizar a regra, serão acrescentados mais 2 pontos. Desta vez, marca-se com um X no quadro, na coluna da letra V (verbalização), para fazer a marcação desses 2 novos pontos.

Sugestão de quadro de acompanhamento para uma cartela com as mesmas palavras para todas as duplas os grupos ou os trios:

## Quadro 2 - Placar do bingo: R ou RR

PALAVRAS	G1	G2	G3	G4	TO-TAL				
	E (1 p)	V (2 pts)	E (1 p)	V (2 pts)	E (1 p)	V (2 pts)	E (1 p)	V (2 pts)	
P__ATO									
CO__ONEL									
CA__ETA									
PO__TUGUÊS									
__IACHO									

*Com esse quadro, será possível identificar não só o ganhador da partida, mas também que palavras as duplas, os trios ou os grupos mais erraram ao escreverem e/ou verbalizarem. Diante disso, poderão ser retomadas algumas regras, caso necessário.*

- Vencerá a partida a dupla, o trio ou o grupo que conseguir o maior número de pontos.

8. Atividade de encerramento: em duplas, construir ou criar um trava-língua utilizando palavras trabalhadas que façam parte do cotidiano dos/as alunos/as.

- Retomar a leitura dos trava-línguas apresentados e discutir com a turma sobre a facilidade ou dificuldade de leitura das palavras com R e RR, após realização das atividades.
- O/a professor/a deve propor a criação, construção ou apresentação de novos trava-línguas utilizando-se de novas palavras.
- Os/as estudantes trabalham em dupla ou individualmente e socializam com a turma suas criações ou pesquisas. (Exemplos: podem usar trava-línguas já conhecidas e trocar palavras para atender o contexto da aula.)

### Quadro 3 - Trava-línguas com R

RAUL REMA RAIVO- SO REMA RAIVOSO REMADOR RAUL, RAIVOSO REMA E RESPEITA O RIO.	O RABINO RODRIGO  ROGÉRIO REIS RE- PARTIU A RABANADA.  REPARTA REPARTAN- TE, REPARTA	A RATAZANA ROEU O ROUPÃO ROTO E REMENDADO DE RENATO RUBENS, O RÍSPIDO, RIDÍCU- LO E RESSENTIDO REMADOR.
---	--	---

## Anexo II

Na relação regular direta, nos grupos de letras P/B, T/D e F/V, cada letra corresponde a apenas um som e vice-versa, independentemente de sua posição na palavra. Observe abaixo dois jogos que trabalham com essas regularidades focalizadas.

### **Jogo: “Juntando os Iguais” (Morais, 2021)**

Como jogo de classificação de palavras, este também implica que os/as alunos/as recebam figuras e palavras, sem ter que gerar, eles/as próprios, a escrita de palavras em foco.

Antes de iniciar o jogo, o/a professor/a deve apresentar as figuras e pedir que repitam seu nome, para facilitar seu reconhecimento posterior.

Regularidades focalizadas: *P/B; T/D; F/V*.

Meta do jogo: conseguir mais pares de fichas começadas com a mesma letra ao final do jogo.

Material: 8 cartas com figuras.

EXEMPLOS:

*(Versão P/B):* BÍBLIA - BARRAGEM - BICICLETA - BOTA - PÃO - PENTE - PEIXE- PAREDE

*(Versão T/D):* DATA - DOCE - DINHEIRO - DEDO - TREM - TÁXI- TELEFONE - TOSSE

*(Versão F/V):* FOGÃO - FILA - FACA - FOLHA - VIOLÃO - VOTO - VASSOURA - VASO

### **Como jogar:**

1. Colocar as cartas com as figuras para cima, nomear e pedir que observem com atenção.

2. As cartas são viradas emborcadas, no lugar onde estavam.
3. Os/as alunos/as decidem, no par ou ímpar, quem vai começar.
4. O/A primeiro/a jogador/a ou dupla pega uma carta e busca, dentre as outras, uma que comece com a mesma letra.
5. Se conseguir formar o primeiro par de figuras, deve continuar buscando outra.
6. Se conseguir encontrá-la, fica com as fichas e busca outra imagem.
7. Se não encontrar, devolve a carta, passando a vez para outra pessoa.
8. O/A segundo/a jogador/a a formar o par deve buscar figuras iniciadas com a outra letra do par mínimo, por exemplo, se antes era F, agora deverá procurar figuras começadas por V.
9. Ganha o jogo quem conseguir juntar quatro pares primeiro e explicar por que as agrupou, soletrando cada palavra.

A mediação do/a professor/a é fundamental, o jogo foi feito para duplas que estavam com dificuldades semelhantes.

Ao final da partida, o/a educador/a divide o quadro em duas colunas e, em cada uma, registra o nome das figuras constantes do jogo, para que possam observar mais nitidamente a relação som/grafia.

O/a professor/a pede que os/as estudantes falem outras palavras começadas por essas letras. Então, ele/a convida os/as alunos/as a desenharem e escreverem os nomes de outras palavras começadas pelas mesmas letras.



## **Jogo de escrita: “Corrida das Palavras” (Morais, 2021)**

Meta do jogo: escrever corretamente o nome de todas as figuras da cartela.

Participantes: a partir de 2 alunos/as ou 2 duplas.

Material: uma caixa contendo letras móveis, cartela com 6 figuras para cada aluno/a ou dupla.

EXEMPLOS:

*Versão P/B:* BULE - DIPLOMA - POTE - BODE - BICO - PETECA

*Versão F/V:* VACA - VAIDADE - FOTO - FAMÍLIA - FIGA - VELA

### **Como jogar:**

- 1- Cada jogador/a ou dupla de jogadores/as recebe uma caixa com a cartela de figuras e fichas de letras móveis.
- 2- A um sinal dado pelo/a professor/a, os/as jogadores/as abrem as caixas e começam a montar (escrever) o nome das figuras abaixo da cartela.
- 3- O/a aluno/a ou a dupla que conseguir escrever primeiro as palavras, avisa o/a professor/a, que encerra a escrita.
- 4- Se tiver(em) escrito todas as palavras corretamente, vence(m) o jogo. Caso alguma esteja errada, o/a professor/a diz que precisam revisar (sem dizer onde) e permite que recomecem a escrita para todos/as, até que um/a participante ou dupla consiga escrever todas as palavras corretamente.

Fonte: MORAIS, A. G. de. Conferência: Ortografia: ensino e aprendizagem na alfabetização. Realizada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (CAPE/SMED) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2021. Disponível em: <https://youtu.be/J4yPCxKW8FQ>.

# REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** - o que é, como se faz, 49 Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Grafema. **Glossário Ceale**. CEALE/FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/grafema>.

CHICO BUARQUE. **Passaredo**. 1976. Acesso disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=06vEncGv\\_Ik&ab\\_channel=DiegoTorres](https://www.youtube.com/watch?v=06vEncGv_Ik&ab_channel=DiegoTorres)>.

EVARISTO, Conceição. Notícias: **Dez perguntas para Conceição Evaristo** - A escrivência serve também para as pessoas pensarem. Entrevista concedida a Tairine Santana e Alecsandra Zapparoli. Itaú Social: polo de desenvolvimento educacional, 9 de nov. 2020. Acesso disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GUEDES e SOUZA. **Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português**. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.) *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*. 5ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

ILARI, Rodolfo. Semântica. **Glossário Ceale**. CEALE/FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/semantica>.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Fonema. **Glossário Ceale**. CEALE/FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fonema>.

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita espontânea. **Glossário Ceale**. CEALE/FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>.

MORAIS, Artur Gomes de., LEAL, Telma Ferraz., ALBUQUERQUE, Eliana Borges. (orgs.) **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MORAIS, A. G. de. **Conferência: Ortografia: ensino e aprendizagem na alfabetização**. Realizada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (CAPE/SMED) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2021. Disponível em: <https://youtu.be/J4yPCxKW8FQ>.

MORAIS, Artur Gomes. **Cadernos da TV escola**, Português 2. Ortografia: ensinar e aprender. Brasília, SEED/MEC. 2010.

MORAIS, Artur Gomes. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. *In: Ortografia na sala de aula*, organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. – 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOTA, M.; et al. **Erros de escrita no contexto**: uma análise na abordagem do processamento de informação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Volume: 13, Número: 1, Publicado: 2000. Acesso disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100002>.

NEVES, Flávia. **Semântica**: Homônimos e parônimos. Norma culta. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/homonimos-e-paronimos/#:~:text=Hom%C3%B4nimos%20s%C3%A3o%20palavras%20que%20apresentam,parecida%2C%20como%20comprimento%20e%20cumprimento>.

PETRIN, N. **Datas comemorativas**: dia do folclore. *Estudo kids*, 2015. Acesso disponível em: <https://www.estudokids.com.br/folclore-como-e-quando-se-iniciou-caracteristicas-e-no-brasil/>.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo. Editora Contexto, 2020.

LENDO E ESCRREVENDO AS  
**palavras**  
LENDO E ESCRREVENDO O  
**mundo**



**Volume 0**  
Conhecimentos  
Essenciais para  
Alfabetização de Jovens  
e Adultos na Rede  
Municipal de Educação  
de Belo Horizonte



**Volume 1**  
Alfabetização e  
Letramento na EJA e os  
Princípios Freirianos



**Volume 2**  
Cultura escrita, Oralidade  
e os Preconceitos  
Linguísticos



**Volume 3**  
Psicogênese da Língua  
Escrita no Processo de  
Alfabetização de Jovens  
e Adultos



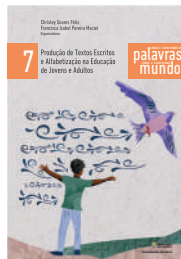
**Volume 4**  
Apropriação do Sistema  
de Escrita Alfabética na  
Alfabetização de Jovens  
e Adultos



**Volume 5**  
Conhecimentos de  
Ortografia e a Alfabetização  
de Jovens e Adultos



**Volume 6**  
Leitura e Alfabetização  
na Educação de Jovens  
e Adultos



**Volume 7**  
Produção de Textos Escritos  
e Alfabetização na Educação  
de Jovens e Adultos



**Volume 8**  
Planejamento: o Fazer  
Docente na Educação de  
Jovens e Adultos



**Volume 9**  
Monitoramento e a  
Alfabetização de Jovens  
e Adultos



EDUCAÇÃO	 <b>PREFEITURA BELO HORIZONTE</b>
----------	--

**GOVERNANDO PARA QUEM PRECISA**

**Ceale\***  
Centro de Atendimento, Apoio e Pesquisa  
DE / UFMG

**UF *m* G**