

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Ensino de ortografia na EJA com apoio em aspectos
morfológicos do Português**

Ana Paula Pereira Sobrinho

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

ENSINO DE ORTOGRAFIA NA EJA COM APOIO EM ASPECTOS
MORFOLÓGICOS DO PORTUGUÊS

ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO

Sob orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S677e Sobrinho, Ana Paula Pereira, 1981 Ensino de
 ortografia na EJA com apoio em aspectos
 morfológicos do Português / Ana Paula Pereira
 Sobrinho. - Seropédica, 2026.
 100 f.

 Orientador: Gilson Costa Freire.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação / Curso
 de mestrado profissional em Letras, 2026.

 1. Ortografia. 2. Morfologia. 3. Ensino. 4. EJA.
 I. Freire, Gilson Costa, 1975-, orient. II
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
 Programa de pós-graduação / Curso de mestrado
 profissional em Letras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO

**ENSINO DE ORTOGRAFIA NA EJA COM APOIO EM ASPECTOS MORFOLÓGICOS
DO PORTUGUÊS**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestra no Programa de
Mestrado Profissional em Letras (Profletras),
Área de concentração Linguagens e Letramento
da linha de pesquisa Estudos da Linguagem e
Práticas Sociais.

Dissertação aprovada em 06 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GILSON COSTA FREIRE**
Data: 06/04/2026 18:23:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gilson Costa Freire - Orientador - UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 **JULIANA BARBOSA DE SEGADAS VIANNA**
Data: 07/04/2026 08:47:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Juliana de Segadas Vianna - Membro externo - IM/UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 **WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA**
Data: 12/04/2026 17:55:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa - Membro interno - UFRRJ

Ao meu filho, Théo José, por ser a realização
do meu sonho materno e a inspiração para a
conquista de novos sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Ana Maria Pereira de Além, por me incentivar aos estudos e por cuidar do meu filho, para que eu pudesse participar das aulas.

Ao meu filho, Théo José Pussiareli de Oliveira, por suportar as ausências e compreender o valor dos estudos, em especial, a importância do mestrado para a mamãe.

Ao Prof. Dr. Gilson Costa Freire, pelas valiosas contribuições, pela paciência, pela maneira tão precisa e pedagógica com que conduziu as orientações e por acreditar neste trabalho.

Aos integrantes da banca avaliadora, Profa. Dra. Juliana de Segadas Vianna e Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, pela atenção e pelas ricas contribuições no exame de qualificação.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelos conhecimentos partilhados e pelo constante incentivo.

Aos colegas e amigos da turma 10, pelas experiências compartilhadas e pelos afetos construídos.

A todos os meus amigos e familiares, pela torcida ao longo dessa caminhada.

Às diretoras Sônia Sabatini, Mirian Carrilho e Renata Lourenço, da E. M. Professor Amazor Vieira Borges, pelo apoio e parceria.

Aos meus alunos, que, a cada dia, me desafiam a ser uma professora melhor e compartilham suas valiosas experiências de vida.

A Deus e à Vida, por permitirem que eu realizasse mais este sonho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Neologismo

Beijo pouco, falo menos ainda.

Mas invento palavras

Que traduzem a ternura mais funda

E mais cotidiana.

Inventei, por exemplo, o verbo te adorar.

Te adoro. Teodora.

(Manuel Bandeira)

RESUMO

SOBRINHO, Ana Paula Pereira. **Ensino de ortografia na EJA com apoio em aspectos morfológicos do português**. 2026. 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2026.

Os princípios que constituem o sistema alfabético do Português Brasileiro baseiam-se na correspondência entre grafemas e fonemas, caracterizando um sistema alfabético-fonêmico. No entanto, dos 26 grafemas presentes nesse conjunto, somente seis apresentam uma relação biunívoca (Scliar-Cabral, 2003; Roberto, 2016), ou seja, cada grafema sendo correspondente a apenas um fonema. Essa característica, muitas vezes, torna a aprendizagem da escrita mais desafiadora, de modo que é comum a ocorrência de erros ortográficos em contextos competitivos, como se observa na grafia dos fonemas /z/ intervocálico e /S/ pós-vocálico. A ortografia integra o processo de aprendizagem da escrita, porém deve envolver mais do que a simples memorização de grafemas e fonemas. Para minimizar tais dificuldades ortográficas, é possível recorrer ao componente morfológico da gramática, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Em vista disso, considerando as regularidades gráficas de cunho morfológico na escrita da língua, este trabalho tem como objetivo elaborar uma mediação pedagógica para levar o aluno a (i) identificar os sufixos derivacionais *-oso*, *-osa*, *-ês*, *-esa*, *-ez* e *-eza* e seus respectivos padrões ortográficos; (b) aplicar a convenção ortográfica ao utilizar esses sufixos na grafia de palavras derivadas; (c) reconhecer a regra ortográfica aplicada em cada contexto de derivação sufixal, estabelecendo generalizações e deixando de lado a mera memorização de palavras isoladas. A mediação associa atividades epilinguísticas (Franchi, 2006) a atividades lúdicas, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador sobre o emprego dos grafemas <s> e <z> em contextos competitivos, por meio da interface de aspectos fonético-fonológicos do PB com a morfologia. Para isso, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent e Colette, 2014), na qual alunos e professora-pesquisadora atuaram de forma colaborativa na busca de soluções para sanar dúvidas relacionadas à grafia de palavras em contextos competitivos, formadas por meio de processos derivacionais com os afixos acima indicados. Os resultados da aplicação da mediação pedagógica evidenciaram que o trabalho desenvolvido contribuiu significativamente para a compreensão das regras ortográficas, o que se confirmou na etapa final, que apresentou um aumento expressivo na frequência de grafias corretas no conjunto lexical trabalhado.

Palavras-chave: Ortografia. Contextos competitivos. Morfologia. Ensino. EJA.

ABSTRACT

SOBRINHO, Ana Paula Pereira. **Teaching spelling in Youth and Adult Education (EJA) with support from morphological aspects of Portuguese**. 2026. 100 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2026.

The principles that constitute the alphabetic system of Brazilian Portuguese are based on the correspondence between graphemes and phonemes, characterizing an alphabetic-phonemic system. However, among the 26 graphemes present in this set, only six present a one-to-one relationship (Scliar-Cabral, 2003; Roberto, 2016), in other words, each grapheme corresponding to only one phoneme. This characteristic often makes literacy skills more challenging, so the occurrence of spelling errors in competitive learning environments is common, as observed in the spelling of the intervocalic phoneme /z/ and the post-vocalic phoneme /S/. Orthography is part of literacy skills; however, it should involve more than the simple memorization of graphemes and phonemes. In order to minimize such orthographic difficulties, it is possible to rely on the morphological component of grammar, as recommended by the National Curriculum Parameters (Brazil, 1998) and the National Common Curricular Base (Brazil, 2017). In view of this, considering the morphologically based graphic regularities in the writing of the language, this study aims to develop a pedagogical mediation to lead students to: (a) identify the derivational suffixes -oso, -osa, -ês, -esa, -ez, and -eza and their respective orthographic patterns; (b) apply the orthographic convention when using these suffixes in the spelling of derived words; and (c) recognize the orthographic rule applied in each context of suffixal derivation, establishing generalizations and leaving out the mere memorization of isolated words. The mediation associates epilinguistic activities (Franchi, 2006) with play-based activities in order to make the learning process more dynamic and motivating regarding the use of the graphemes <s> and <z> in competitive learning environments, through the interface between the phonetic-phonological aspects of Brazilian Portuguese with morphology. For this purpose, the action research methodology was adopted (Tripp, 2005; Thiollent & Colette, 2014), in which students and the teacher-researcher worked collaboratively to seek solutions to resolve doubts related to the spelling of words in competitive learning environments, formed through derivational processes with the affixes indicated above. The results of the application of the pedagogical mediation highlighted that the study conducted contributed significantly to the understanding of orthographic rules, which was confirmed in the final stage, presenting a significant increase in the frequency of correct spellings in the lexical set studied.

Keywords: Orthography. Competitive learning environments. Morphology. Teaching. Youth and Adult Education (EJA)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 O ensino de ortografia segundo as orientações oficiais.....	14
2.2 Consciência fonológica e ortografia	19
2.3 Consciência fonológica e alfabetização.....	24
2.4 O ensino de ortografia com base na morfologia.....	28
2.5 Práticas de ensino de ortografia.....	32
2.6 Atividades com o componente gramatical aplicadas ao ensino de ortografia.....	37
3 METODOLOGIA.....	40
3.1 Tipo de pesquisa e hipóteses	40
3.2 Perfil da escola e dos alunos.....	42
3.3 A mediação pedagógica.....	43
3.4 Aplicação da pesquisa: riscos e benefícios.....	61
3.5 Metodologia da análise dos dados	62
4 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E RESULTADOS	63
4.1 Apresentação do projeto e produção escrita	63
4.2 Atividades epilinguísticas para estudo da ortografia	68
4.3 Quebra-cabeça “casamento perfeito”	72
4.4 Avaliação	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES	86

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário Houaiss, ortografia é “a escrita correta das palavras” (2011, p. 687). Se pensarmos na etimologia dessa mesma palavra, chegaremos à seguinte construção de origem grega: “ortho”, que significa correto, direito; e “grapho”, escrita. Sendo assim, a prática de uma boa ortografia se daria, exclusivamente, no fato de o aluno atingir uma escrita isenta de erros. Quando pensamos no ensino de ortografia praticado nas escolas, em especial no Ensino Fundamental, logo lembramos de uma sequência de regras preestabelecidas, com a finalidade de, em princípio, fazer com que os alunos memorizem tais regras. Essa dinâmica foi utilizada por anos nas aulas de Língua Portuguesa e ainda, infelizmente, faz parte da rotina de muitas escolas. Dessa forma, a ortografia toma uma proporção muito mais mecânica do que reflexiva sobre a língua, o que leva os alunos a um aprendizado superficial sobre as regras, trazendo uma visão dualista de certo ou errado, sem maiores aprofundamentos.

Essa prática em sala de aula nos faz refletir sobre o quanto o ensino de ortografia não consegue gerar frutos positivos, visto que é muito fácil esbarrar, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, com inúmeros alunos trocando, por exemplo, o grafema <s> pelo <z>, como em *freguês* por *freguez*. Isso acontece por conta da complexidade que há nas relações fonográficas do Português Brasileiro (doravante PB), em que nem sempre há uma relação biunívoca¹, de sorte que um mesmo grafema pode representar mais de um fonema, assim como um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema.

Dentro dessa realidade de não biunivocidade na relação grafema/fonema na nossa língua, tornam-se compreensíveis os desvios e dúvidas dos nossos alunos quanto à ortografia, já que o processo de escrita é uma via de mão dupla, em que, de um lado, temos as letras (grafemas) e, do outro, os fonemas, mas nem sempre o “casamento” será perfeito. Assim, são comuns os contextos competitivos na escrita do PB, como é o caso do fonema /s/, que pode ser representado pelos grafemas <s> (sala), <c> (cinto), <ç> (laço), <sc> (nascer), <xc> (exceder). Do mesmo modo, observa-se que determinados grafemas podem representar diferentes valores fonéticos, dependendo do contexto em que estão inseridos, como notamos no grafema <x>: /š/ (xale), /z/ (êxito), /s/ (sintaxe), /ks/ (táxi). Tais contextos competitivos geram dúvidas entre os nossos alunos. Por essa razão, o processo de aprendizagem deve ser pautado em um ensino que estimule uma consciência fonológica e ortográfica mais precisa, possibilitando uma melhor

¹ Diz respeito à relação em que um grafema corresponde a apenas um fonema e vice-versa.

compreensão a respeito do sistema ortográfico e suas regularidades.

Possuímos um sistema alfabético fonológico, ou seja, o fonema é representado pelo grafema, porém, como demonstrado anteriormente, precisamos considerar a complexidade desse sistema e a existência de uma série de fatores que torna o processo do ensino-aprendizagem da ortografia mais desafiador para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, que, muitas vezes, não conta com estratégias para além da memorização que o ajudem nesse caminho.

A ortografia integra o processo de aprendizagem da escrita, sendo, portanto, algo adquirido, um produto da escolarização, que envolve muito mais do que a simples memorização de grafemas e fonemas. Diferentemente da fala, que, salvo em alguns casos específicos, ocorre de forma espontânea, a escrita precisa ser ensinada de forma estruturada e significativa. Para isso, é necessário compreender a escrita e suas regras como convenções sociais, que devem ser apresentadas levando em consideração a vivência de cada estudante, o contexto sociocultural no qual ele está inserido, a fim de transformar o processo de aprendizagem em um caminho repleto de sentidos.

Sabemos que, quanto mais lemos, mais temos contato com os itens lexicais da língua, o que nos ajuda na construção de um maior repertório vocabular. Mas, será que o fato de ser um leitor assíduo conseguiria, em si, sanar todas as dúvidas ortográficas do falante? Ou o caminho seria a prática de decorar a escrita padrão das palavras? Não nos parece que o mero contato visual com a grafia dos vocábulos ou a apresentação de listas prontas para memorização, sejam o melhor caminho para o aprendizado de ortografia, visto que o aluno tende a esquecer rapidamente, cometendo equívocos ao escrever. É muito comum, em uma sala de aula, no segundo segmento do Ensino Fundamental, esbarrarmos com alunos que, embora já tenham feito muitos exercícios ortográficos nas séries iniciais, apresentem dificuldades na grafia de palavras em uma proposta de redação, cometendo diversos erros, que poderiam ser evitados, caso as regras ortográficas lhes fossem apresentadas de uma maneira mais precisa e reflexiva, deixando de lado o simples ato da memorização, de modo a levar esses alunos ao entendimento do motivo pelo qual tais regras são utilizadas.

Pensando nessa realidade escolar, faz-se necessário um ensino em que o aluno consiga mobilizar conhecimentos morfológicos, a fim de sanar dúvidas ortográficas, como no exemplo do vocábulo *chinesa*, no qual o grafema <s> representa o fonema /z/ por se tratar de um adjetivo pátrio, oriundo do processo derivacional a partir da palavra primitiva *China*, acrescida do sufixo *-esa*, sempre grafado com <s>. Tal padrão de formação de palavras pode ser observado em outros

adjetivos pátrios: *portuguesa, japonesa, francesa*. A partir desse olhar, a regra passa a fazer sentido e o aprendizado torna-se mais eficiente, visto que o aluno começa a observar os padrões ortográficos, bem como as regularidades existentes no sistema ortográfico do PB, o que irá favorecer a aprendizagem

Nesse sentido, desejando contribuir para a tarefa de tornar o ensino de ortografia mais reflexivo, este trabalho pretende ajudar o aluno a aprender ortografia a partir de regras de base morfológica, levando-o a perceber a aplicabilidade dessas regras. Assim, mais do que simplesmente apresentar uma sequência de palavras com o emprego de determinado grafema em oposição a outro para mera memorização, levaremos o aluno a pensar em padrões morfológicos aplicados na grafia das palavras.

Não pretendemos, de maneira alguma, com este trabalho, desmerecer a memorização no ensino da ortografia, visto que a aplicação de padrões morfológicos envolve também memorizá-los. Na verdade, o que desejamos é trazer uma reflexão crítica a respeito de quanto o ensino de ortografia precisa ser repensado, contextualizado, e, para tal, sugerimos a utilização de aspectos da morfologia, a fim de que o processo ensino-aprendizagem faça mais sentido para o aluno, consolidando assim seus conhecimentos sobre a grafia das palavras.

Como já dito, no sistema ortográfico do português, a relação entre letra e fonema nem sempre é biunívoca, permitindo, assim, que um mesmo grafema represente mais de um fonema, assim como um mesmo fonema possa ser representado por mais de um grafema, o que torna mais desafiadora a aprendizagem da ortografia. Assim, este trabalho focalizará as convenções ortográficas para a grafia dos fonemas /z/ intervocálico e /s/ pós-vocálico, por meio de processos derivacionais com os afixos *-oso, -osa, -ês, -esa, -ez* e *-eza*, em uma turma da VII fase do Ensino Fundamental, na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). Tal público, em sua maioria, apresenta pausas em sua trajetória escolar, especialmente por conta da necessidade de conciliar as exigências da vida escolar com as responsabilidades da vida pessoal e profissional, de modo que muitos alunos acabam reproduzindo os mesmos erros ortográficos que tinham desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, como a grafia equivocada dos fonemas /z/ intervocálico e /s/ pós-vocálico, o que justifica a presente pesquisa.

Diante disso, em vista de um ensino de ortografia mais reflexivo e mais produtivo, este trabalho tem como objetivo geral oferecer uma contribuição ao ensino da ortografia considerando aspectos fonético-fonológicos do PB em interface com a morfologia. Entre os objetivos específicos, buscamos elaborar uma mediação pedagógica para levar o aluno a (i) identificar os sufixos derivacionais e seus respectivos padrões ortográficos; (b) aplicar a

convenção ortográfica ao utilizar esses sufixos na grafia de palavras derivadas; (c) reconhecer a regra ortográfica aplicada em cada contexto de derivação sufixal, estabelecendo generalizações e deixando de lado a mera memorização de palavras isoladas, a fim de alcançar um aprendizado mais coerente e concreto.

Como aporte teórico, esta pesquisa se ancora nos apontamentos para o ensino de ortografia elaborados por estudiosos como Morais (2002), Scliar-Cabral (2003), Cagliari (2008) e Roberto (2016), cujas contribuições fundamentam os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aquisição da escrita e na compreensão das normas ortográficas. Soma-se a esse referencial teórico as orientações presentes em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destacam a importância de um ensino de língua portuguesa muito mais reflexivo e contextualizado. Além disso, este trabalho considera a proposta de Franchi (2006) para o ensino do componente gramatical, a partir da qual será estabelecida uma interface entre Morfologia e ortografia, visando a compreensão das regularidades presentes na escrita do PB. O caminho metodológico adotado foi o da pesquisa-ação (Tripp, 2005; Thiollent; Colette, 2014), por favorecer o diálogo entre a investigação científica e a prática pesquisada, culminando na elaboração e na aplicação da mediação pedagógica proposta.

Para fins de orientação de leitura, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução, apresentando uma visão inicial do tema, bem como as motivações que apoiam essa escolha. O segundo capítulo traz a fundamentação teórica, discutindo os principais autores, conceitos e pressupostos que ancoram as atividades realizadas com a turma. Em seguida, o terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada, detalhando os instrumentos utilizados e o planejamento da mediação pedagógica. O quarto capítulo dedica-se à aplicação dessa mediação, descrevendo as etapas desenvolvidas e os resultados obtidos, analisando-os. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se discutem as contribuições alcançadas com a intervenção proposta, seguidas das referências bibliográficas que fundamentam a pesquisa.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o aprimoramento de práticas docentes comprometidas com um ensino de ortografia mais significativo, especialmente à luz das orientações propostas pela BNCC, de modo a romper com abordagens tradicionais baseadas na memorização isolada das regras, considerando que a proposta de intervenção pedagógica aqui elaborada busca promover a reflexão linguística, com foco nas regularidades gráficas do sistema ortográfico, tendo como base o componente morfológico da língua. Assim, ao

evidenciar para o aluno a relação entre a estrutura morfológica das palavras e as suas representações ortográficas, ele alcançará uma compreensão mais ampla a respeito das convenções da escrita do PB. Essa perspectiva está alinhada a um ensino de língua portuguesa pautado na construção ativa do conhecimento, no qual o discente é levado a refletir sobre a língua como um sistema, reconhecendo os padrões e os princípios que regem o seu funcionamento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, faremos um levantamento da literatura a respeito do ensino de ortografia a partir das orientações oficiais desde os PCN até a BNCC, culminando com os apontamentos de estudiosos do assunto, como Moraes (2002), Cagliari (2008), Scliar-Cabral (2003) e Roberto (2016). Por fim, descreveremos a proposta de Franchi (2006) sobre as atividades epilinguísticas para o trabalho com o componente gramatical, que utilizamos em nossa mediação pedagógica.

2.1 O ensino de ortografia segundo as orientações oficiais

Se fizermos uma pequena pesquisa sobre o que se entende por ortografia, será muito comum esbarrarmos com o conceito de certo ou errado, uma vez que a ortografia trata da maneira correta de grafar as palavras, tendo por objetivo a padronização do código escrito.

A escrita é uma tecnologia, uma convenção. A ortografia também é convenção. Caracteriza-se por ser um produto culturalmente construído, artificial, uma invenção do homem para atender a uma necessidade (Roberto, 2016, p. 162).

Faz algum tempo que os documentos oficiais com orientações para o ensino de Língua Portuguesa, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vêm apresentando caminhos para o trabalho com questões ortográficas em sala de aula. Esta última estabelece diretrizes que dialogam, de maneira consistente, com as orientações prescritas por outros documentos curriculares, que a antecederam, como os PCN:

O componente Língua Portuguesa da Educação Básica dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2018, p. 67).

Embora a BNCC introduza, no âmbito curricular, inovações como, por exemplo, a organização por competências ao longo das etapas escolares, ela preserva princípios fundamentais já consolidados em outros documentos norteadores, especialmente, a ideia de ensino da linguagem como prática social, respeitando as especificidades de cada aluno e os diversos contextos nos quais ele estiver inserido, além de promover uma análise reflexiva em relação à língua e aos seus usos. Dessa forma, a BNCC representa um aprofundamento, e não um rompimento, em relação às orientações pedagógicas já apresentadas antes do seu advento.

Em vista disso, examinaremos, além da BNCC, as orientações contidas nos PCN sobre a abordagem da ortografia em sala de aula.

Segundo os PCN, “infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas de ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção da palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas” (Brasil, 1998, p. 85). Nessa perspectiva, o ensino de ortografia, em geral, passa longe das reflexões sobre os motivos pelos quais as regras são aplicadas, tomando uma proporção muito mais de decorar a escrita padrão do que entender o que há por trás dela, o que culmina em um ensino-aprendizado fraco, em que os alunos logo esquecem aquilo que foi “aprendido”.

Como já mencionado, partindo da etimologia da palavra ortografia, compreendemos que se trata do ato de escrever de forma exata, sem erros. Assim, a ortografia é considerada a parte do ensino normativo da língua na qual a escrita das palavras está sistematizada através de um conjunto de regras. Porém, não podemos nos esquecer de que a aprendizagem dessas regras requer reflexão por parte do falante, a fim de que ele possa incorporá-las ao seu conhecimento linguístico. Nesse sentido, os PCN, ao abordarem as práticas de análise linguística, sugerem a “utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e acentuação gráfica” (1998, p. 63), compreendendo, assim, tais paradigmas como um caminho favorável para a promoção de um ensino ortográfico mais eficaz.

É possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, trabalhando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (Brasil, 1998, p. 85).

Dentro dessa perspectiva, em que o aluno é levado a uma análise reflexiva da Língua Portuguesa, os PCN propõem uma abordagem centrada no uso consciente da Língua, priorizando, de forma articulada e contextualizada, os aspectos da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística. O documento enfatiza um ensino que transcende a simples memorização de regras gramaticais e ortográficas, direcionando a um trabalho pedagógico que leve os alunos ao contato com a regularidade linguística existente no PB, bem como a uma concepção construtivista da aprendizagem, na qual se reconhecem e se valorizam os conhecimentos prévios do aluno, ao mesmo tempo em que incentiva a construção ativa de novos saberes linguísticos, repletos de significados. No que tange à ortografia, os PCN sugerem atividades que promovam “o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para

apontar as regularidades observadas” (1998, p. 79), bem como estimulem a “exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas” (1998, p. 79).

Os PCN recomendam que seja trabalhado o léxico com o objetivo não apenas de ensinar um conjunto de palavras aleatórias ou de grafia complexa, mas também de levar o aluno ao conceito de palavra como unidade composta por outros elementos menores, tais como radicais, afixos, desinências. Assim, o documento sugere atividades que possam “explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra” (1998, p. 84). Dessa maneira, há uma consolidação da aprendizagem, permitindo que o aluno compreenda os inúmeros sentidos contidos em um mesmo vocábulo, bem como consiga reconhecer as regularidades existentes nos “bastidores” do léxico, em especial, nos processos de formação de palavras.

Ainda de acordo com os PCN, o ensino e ortografia – foco deste trabalho – deve conduzir o aluno à compreensão de como funciona o sistema grafo-fonêmico do PB, possibilitando a análise reflexiva das relações entre fala e escrita. Dessa forma, a ortografia não deve ser ensinada apenas como um fim, mas como um recurso que traz legitimidade à produção escrita do aluno, conduzindo tal escrita aos padrões ortográficos esperados na Língua Portuguesa. O documento afirma que tal reflexão deve ser articulada em dois eixos:

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática (Brasil, 1998, p. 85).

A compreensão dos aspectos relacionados às regularidades e às irregularidades na escrita permite que os alunos alcancem maior autonomia no processo do desenvolvimento da escrita padrão. Assim, o aluno deixa a memorização (mecânica) de lado e avança para um aprendizado em que ele, embora em alguns momentos precise utilizar-se da memória, assume um papel muito mais reflexivo no processo de aprendizagem, alcançando uma escrita com menos desvios ortográficos.

Com relação às atividades sobre análise e reflexão da língua, os PCN sugerem que o professor as desenvolva com o objetivo de levar os alunos a:

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;

- explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta (Brasil, 1998, p. 86).

Por sua vez, a BNCC, documento elaborado pelo Ministério da Educação a fim de definir as aprendizagens essenciais para a educação básica, apresenta várias habilidades que fazem menção ao ensino da ortografia, ou seja, não se pode negligenciar esse importante aspecto da escrita. Dentre essas habilidades, destacaremos aqui duas: *EF35LP07*, que sugere “utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.” (Brasil, 2018, p. 113); e *EB67LP32*, que orienta a “escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita” (Brasil, 2018, p. 171).

Essas habilidades fazem parte da área do conhecimento linguístico considerada fundamental para que o aluno desenvolva a escrita padrão da língua, o que irá influenciar, positivamente, numa comunicação de qualidade. Dessa maneira, a ortografia deve ser utilizada para contribuir no processo de letramento, impulsionando os alunos a um crescimento vocabular e à compreensão dos motivos que levam à utilização das regras que determinam a grafia dos vocábulos, o que também os ajudaria a alcançar uma escrita segundo as convenções da sociedade letrada.

De fato, a escrita e suas regras são convenções sociais que precisam ser ensinadas levando em conta a vivência e as dificuldades de cada aluno, para que esse processo possa ser transformado em um caminho repleto de significados. Afinal, a aquisição da escrita é algo adquirido, aprendido pelo falante, é preciso pensar em todos os desafios que envolvem esse processo, visando construir caminhos que ajudem a torná-lo mais coerente e preciso.

A escrita é uma tecnologia [...], é um produto culturalmente construído, artificial, uma invenção do homem para atender a uma necessidade. [...] Diferentemente da naturalidade típica do sistema oral, nosso sistema escrito foi construído, e essa invenção, embora feita com o propósito inicial de representar a oralidade, tem suas especificidades, e a relação entre escrita e oralidade não se dá de forma tão simples como muitos gostariam (Roberto, 2016, p. 140).

Levar os alunos a uma reflexão linguística é um ótimo meio de evitar possíveis desvios, gerando uma consciência fonológica e/ou ortográfica maior e impulsionando-os a uma compreensão mais concreta dos motivos que levam a utilização das regras. Assim, entender que um mesmo grafema poderá representar mais de um fonema e que as regras ortográficas o ajudarão a distinguir quando deverá usar um ou outro grafema irá culminar num aprendizado mais coerente e duradouro.

Tal como os PCN, a BNCC recomenda que as aulas de ortografia devem explorar as regularidades e as irregularidades da escrita do PB, considerando os aspectos fonológicos, morfológicos e históricos da língua, a fim de promover uma maior compreensão/reflexão a respeito das relações existentes entre fonemas e grafemas, além de levar o aluno aos conhecimentos dos morfemas e sua utilização no processo de formação de palavras. Assim, o ensino de ortografia assume um papel formativo e reflexivo, o que culminará em uma aprendizagem mais consistente.

Sobre as regularidades morfológico-gramaticais presentes na escrita do PB, a BNCC afirma que estas,

para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas (derivação, composição), tais como: adjetivos de origem com S; substantivos derivados de adjetivos com Z; coletivos em /au/ com L; substantivos terminados com o sufixo /ise/ com C (chatice, mesmice); formas verbais da 3ª pessoa do singular do passado com U; formas verbais da 3ª pessoa do plural do futuro com ãO e todas as outras com M; flexões do Imperfeito do Subjuntivo com SS; Infinitivo com R; derivações mantêm a letra do radical, dentre outras. Algumas dessas regularidades são apresentadas por livros didáticos nos 3º a 5º anos e depois (Brasil, 2018, p. 92).

Dessa maneira, o documento deixa clara a necessidade de que os alunos já tenham desenvolvido certo nível de maturidade e domínio de conhecimentos gramaticais, para que possam alcançar o entendimento das regularidades e irregularidades na escrita do PB, compreendendo, ainda que de maneira não tão aprofundada, os conceitos relacionados ao léxico, aos morfemas e aos processos de formação de palavras por derivação e composição. Sendo assim, a ortografia, quando ensinada de forma contextualizada, contribui para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Em suma, as orientações dos documentos oficiais indicam que as atividades desenvolvidas nas aulas de ortografia devem favorecer a identificação das regularidades ortográficas presentes na escrita padrão. Tais práticas pedagógicas também acionam conhecimentos morfológicos, que podem ser acessados para solucionar possíveis dúvidas

durante a produção escrita. Assim, as atividades ortográficas deixariam de ser um exercício de apenas cópias descontextualizadas e passariam a assumir um papel de profunda análise e reflexão a respeito da língua, em especial na modalidade escrita, encarando o erro como uma “ponte” que leva o aluno à reflexão sobre os aspectos inerentes ao léxico e a sua escrita padrão.

Na sequência, apresentaremos os apontamentos dos estudiosos a respeito de aspectos relevantes no ensino de ortografia do PB, como a consciência fonológica (regras de decodificação/codificação) e as contribuições do componente morfológico para a aprendizagem de padrões ortográficos.

2.2 Consciência fonológica e ortografia

Na escrita do PB, há aspectos que exigem do aprendiz a memorização. Porém, há conjuntos lexicais que podem ser compreendidos por meio de regras e/ou padrões. Morais (2002, p. 27) afirma que “ao contrário do que muitas pessoas pensam, aprender ortografia não é só questão de memória”. Embora a memorização seja parte do aprendizado ortográfico, o ato de refletir a respeito daquilo que há por trás das regras pode ser um ótimo caminho para compreender as correspondências existentes entre grafemas e fonemas, gerando uma escrita com menos desvios.

Segundo Morais (2002), há dois tipos de dificuldades quando o assunto é aprender ortografia da língua portuguesa. Na primeira, chamada de ortografia irregular, a maneira como escrevemos uma palavra, usando determinada letra ou dígrafo, é justificada pela tradição ou por sua etimologia. Já na segunda, chamada de regular, “podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes” (Morais, 2002, p. 28). Isso acontece por inferirmos a escrita através do conhecimento e entendimento das regras que justificam tal maneira de escrever. Dessa forma, o domínio da escrita padrão exige tanto a memorização, quanto a compreensão das normas. Assim, cabe ao professor a tarefa de elaborar estratégias que apresentem essa distinção aos alunos, levando-os a pensar sobre as diferentes formas de compreender a escrita das palavras.

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes (Morais, 2002, p. 28).

Entre as correspondências fonográficas regulares, podemos encontrar três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais. As correspondências regulares diretas ocorrem quando há uma relação previsível entre grafema e

fonema, sem contexto competitivo. São as relações biunívocas, que acontecem nos casos dos grafemas <p>, , <t>, <d>, <f>, <v>, em que cada um desses grafemas possui apenas uma representação fonética. Já nas regulares contextuais, a ligação entre grafema e fonema será determinada de acordo com o contexto, podendo depender da posição da letra na palavra, bem como em função dos fonemas ao redor. Um exemplo dessa correspondência é o ambiente competitivo existente entre <r> e <rr>, em que o primeiro será usado no início das palavras, em começo de sílaba precedida por consoante ou em final da sílaba, como vemos nos exemplos: *raiva*, *honra* e *terno*, respectivamente. Já o segundo, será utilizado quando aparecer entre vogais, situação em que o grafema deverá ser, obrigatoriamente, duplicado, como na palavra *torre*. Por fim, as correspondências regulares morfológico-gramaticais levam em conta aspectos ligados à gramática, em sua maioria, envolvendo morfemas, que “indicam a sua família gramatical” (Moraes, 2002, p. 33), podendo ser encontrados em palavras derivadas e nas flexões verbais. Veja-se o quadro a seguir:

Quadro 1 Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos segundo Moraes (2002)

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem com S;
- “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: Moraes (2002, p. 33)

Além das regularidades apresentadas, a escrita do PB também apresenta diversas irregularidades, o que torna mais desafiadora a tarefa de escrever sem cometer desvios. Essas irregularidades ocorrem quando não há uma correspondência possível de prever entre grafemas e fonemas, exigindo que o falante (ou o aprendiz) memorize a forma de escrita padrão. “É importante ressaltar que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras” (Moraes, 2002, p. 35). Quanto mais o aprendiz for exposto à escrita das palavras irregulares, maior será a sua capacidade de memorizá-las. Portanto, a premissa que diz “quanto mais lemos, melhor escrevemos”, pode ser aplicada à escrita do conjunto lexical irregular.

As regularidades e irregularidades existentes na escrita da língua portuguesa evidenciam que o sistema ortográfico vai além da simples representação a fala, refletindo, também, as influências morfológicas, históricas e socioculturais. Esse conjunto de fatores torna a tarefa de escrever, especialmente conforme a norma padrão, mais complexa, exigindo do aprendiz tanto a compreensão das regras, quanto a memorização de palavras. Dessa forma, reconhecemos que “compreender não é decorar” (Moraes, 2002, p. 36), mas que o ato de decorar também faz parte do aprendizado da escrita. Assim, mesmo aqueles que possuem elevado nível de instrução, eventualmente esbarram com vocábulos raros ou novos, reforçando a ideia de que o aprendizado da língua escrita é um processo constante.

Os princípios que constituem o sistema alfabético do PB baseiam-se na correspondência entre grafemas e fonemas, caracterizando um sistema alfabético-fonêmico, ou seja, permite que a linguagem oral seja representada pela modalidade escrita. Nesse tipo de sistema, normalmente ocorre uma regularidade na escrita, baseada em convenções preestabelecidas. No entanto, por haver variações contextuais, algumas irregularidades podem ser observadas. Sendo assim, para que o processo de alfabetização tenha êxito, é necessário que o aluno desenvolva a consciência fonológica em relação a esse sistema, estabelecendo as devidas associações entre fonemas e seus respectivos grafemas (e vice-versa).

Roberto (2016) afirma que “os princípios do sistema alfabético do PB foram formalizados em 2003 por Scliar-Cabral. Antes disso, obviamente, muitas obras tentaram apresentar essa relação entre a oralidade e a escrita de nossa língua” (p. 150). Sabemos que

a oralidade e a escrita partilham muitas características. Há, entretanto, diferenças que precisam ser consideradas e que nos levam a perceber que a relação entre ambas é complexa. Dada a existência de diferenças de forma, diferenças de função e diferenças na maneira de representação, não há como conceber que ambas as formas de comunicação se desenvolvam da mesma maneira (Roberto, 2016, p. 140).

O sistema alfabético-fonêmico do PB possui 26 grafemas, dos quais apenas seis apresentam uma relação biunívoca, conforme já mencionado: <p>, , <t>, <d>, <f>, <v>. Assim, a maioria dos grafemas – todos os demais – pode representar mais de um fonema, bem como alguns fonemas podem ser representados por mais de um grafema. Diante desse cenário complexo, é comum surgirem grandes dúvidas no que diz respeito à tarefa de grafia das palavras, levando, muitas vezes, aos desvios ortográficos, em especial, no processo de produção escrita.

A respeito dos princípios do sistema alfabético do PB, Roberto (2016, p. 150) destaca que “há dois processos distintos: a decodificação (leitura) e a codificação (escrita)”. Nessa perspectiva, entendemos que a decodificação e a codificação desempenham papéis fundamentais quando se trata do desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, permitindo a consolidação da alfabetização e do letramento.

A decodificação corresponde à tarefa de converter os grafemas em seus respectivos fonemas. Em contrapartida, mas de maneira interligada, a codificação refere-se ao processo inverso, em que são convertidos os fonemas em grafemas. Ambos os processos são de grande importância para que o aluno se aproprie do sistema alfabético-fonêmico do PB. O entendimento dessa dinâmica permitirá ao falante atingir, com mais propriedade, o ato de uma leitura/escrita plena, repleta de sentidos.

Sobre os princípios aplicados à leitura, Scliar-Cabral (2003) dispõe a decodificação em três grupos diferentes:

1) **Regras independentes de contexto grafêmico** — São aquelas formadas por relações biunívocas, ou seja, em que há uma ligação direta e exclusiva entre grafema e fonema: um único grafema representa apenas um fonema, e vice-versa, o que torna essa relação mais fácil de ser identificada pelos falantes. Roberto (2016) ressalta que tais relações não apresentam obstáculos significativos para os leitores em fase de aprendizagem. Percebemos essa relação exclusiva, por exemplo, no grafema <p>, em palavras como *pato*, *apito*, *polido*.

2) **Regras dependentes do contexto grafêmico** — Referem-se a situações em que um mesmo grafema pode corresponder a diferentes fonemas, a depender do contexto gráfico em que está inserido. Esse tipo de relação gera muitos desafios no processo de alfabetização, pois apresenta uma imprevisibilidade entre grafemas e fonemas, exigindo do falante um conhecimento mais profundo a respeito das regras ortográficas da língua. Observemos o exemplo do grafema <s>, que poderá representar os fonemas /s/ ou /z/ dependendo do seu posicionamento lexical. Quando ocorre no início da palavra, apresenta o valor fonológico de

/s/, como em *sapo*, *sonho*, *sino*. Porém, quando posicionado entre vogais ou semivogais, representará o fonema /z/, como em *casa*, *riso*, *pausar*. Dessa forma, é fundamental compreender que, nesse tipo de relação, o valor atribuído a um grafema é determinado pelos demais gramemas que o circundam, e não isoladamente pelos fonemas que ele representa.

3) Regras dependentes da metalinguagem e/ou do contexto textual morfossintático e semântico — São aquelas em que as relações entre grafemas e fonemas exigem conhecimento gramatical. Assim, o falante se depara com a relação mais complexa do funcionamento do nosso sistema alfabético-fonêmico, pois requer que ele acesse não apenas os seus conhecimentos fonéticos e/ou ortográficos, mas também os gramaticais, a fim de sanar possíveis dúvidas no momento da escrita. É possível verificar tal complexidade na palavra *transe*, na qual o grafema <s> não corresponde ao fonema /s/, mas assume o valor fonético de /z/, embora não esteja entre vogais ou semivogais (como vimos no item 2), o que exige do falante um conhecimento prévio de que *transe* deriva do morfema lexical “trans-”, oriundo do verbo *transar*, comprovando, assim, a necessidade de possuir conhecimentos morfológicos para que o falante chegue a uma escrita sem desvio ortográfico.

Sobre os princípios aplicados à escrita, é preciso considerar que a codificação é um processo guiado pela variedade sociolinguística da língua, influenciado pelos diversos contextos de uso em que cada falante está inserido. Sendo assim, torna-se um processo bem mais trabalhoso do que o de aprendizagem da leitura. Tal complexidade pode ser ilustrada pelo exemplo de uma criança que diz [ˈarvori], a qual terá menos dificuldade em escrever “árvore”, diferentemente de outra que diz [ˈaɾvi]. Isso deixa claro que o processo de codificação exige do falante não apenas conhecimentos das regras, mas também a capacidade de transitar entre as variedades do PB falado e escrito.

Tal como na decodificação, Scliar-Cabral (2003) descreve as relações entre oralidade e escrita na codificação, que são assim distribuídas:

1) As relações independentes do contexto — São aquelas em que um grafema corresponde a apenas um fonema, estabelecendo-se, assim, a biunivocidade entre ambos, como podemos ver no exemplo do grafema , na palavra *boneca*, que representa, exclusivamente, o fonema /b/.

2) As relações dependentes do contexto fonológico — Referem-se àquelas situações em que a realização do fonema depende do ambiente lexical em que está inserido, exigindo do falante conhecimentos das regras fonográficas da língua, como no exemplo do fonema /k/, que

deve ser grafado com <c> nos encontros consonantais e antes de vogal [+posterior], /u/, /o/, /ɔ/, /a/, como em *cravo*, *clube*, *cuca*, *coco*, *copo*.

3) **As relações dependentes do contexto morfossintático e fonético** — Trata-se dos casos em que certos elementos linguísticos apresentam variação e vão além do contexto fonológico, envolvendo, na escrita, também fatores de ordem morfossintática. Podemos citar como exemplo /ãw/, que é grafado como <ão> nos monossílabos tônicos ou nos vocábulos oxítonos, mas se escreve como <am> no fim de verbos não oxítonos: *falarão*, *não*, *falam*.

4) **As relações de derivação morfológica** — Constituem mecanismos que permitem a formação de novas palavras a partir de formas primitivas, evidenciando uma previsibilidade fonológica, etimológica e morfológica por parte do falante, como é possível observar nos processos de sufixação e prefixação, em especial, em contextos competitivos. Partindo de formas primitivas do léxico, Scliar-Cabral (2003) chama a atenção para a lógica de preservação da grafia nas formas derivadas, como podemos observar nas seguintes formações, em contextos competitivos: *bolsa/bolsinha*, *ouro/dourado*.

5) **As alternativas competitivas** — Referem-se à coexistência de múltiplas formas lexicais, podendo, inclusive, ser idênticas fonologicamente. Nesses casos, serão as informações morfossintáticas e contextuais que irão auxiliar em sua distinção, como nos exemplos: *seção*, *sessão* e *cessão*, em que, para diferenciá-las corretamente, o falante precisará recorrer ao sentido de cada uma e ao contexto em que serão utilizadas. Em alguns casos, quando não há regras que determinem a grafia correta, será necessário memorizar a escrita padrão da palavra.

O presente trabalho se insere, principalmente, no princípio da escrita (codificação), com foco nas relações de derivação morfológica, bem como nas ocorrências de alternativas competitivas, em um contexto escolar que envolve a alfabetização e o letramento de alunos da EJA. Buscamos possibilitar que tais alunos possam utilizar estratégias morfológicas, principalmente aquelas relacionadas à formação de novas palavras através dos processos de derivação prefixal e sufixal, a fim de que eles compreendam, de forma mais efetiva, a utilização dos padrões ortográficos relacionados a morfemas derivacionais no PB, levando-os a minimizar erros de grafia.

2.3 Consciência fonológica e alfabetização

A alfabetização configura-se como um processo fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois permite que ele compreenda o funcionamento do nosso sistema de escrita e da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Mais do que levar o aluno à decodificação

dos símbolos gráficos no PB, é necessário promover uma reflexão sobre o que significa ser um cidadão letrado, compreendendo a escrita como a forma de representação da fala, constituída a partir de uma convenção social e cultural. Nesse sentido, alfabetizar constitui um caminho que permite ao sujeito aprendiz interpretar, inferir e interagir com aquilo lido.

Roberto (2016, p. 157) afirma que “tudo tem início com o desenvolvimento da consciência fonológica, durante o processo de alfabetização”. É importante destacar que, quando se trata de consciência fonológica, estamos nos referindo à habilidade que cada indivíduo possui ao refletir e identificar os sons que compõem a linguagem oral, o que lhe permite pensar sobre a língua e reconhecer as suas características. Dessa forma, será a partir do contato com as inúmeras manifestações da fala, no meio social em que o sujeito está inserido, que essa habilidade irá se constituir.

Essa capacidade metalinguística é essencial no processo de alfabetização, uma vez que permite ao aluno associar segmentos sonoros à escrita, fragmentando as palavras em grafemas e relacionando cada representação gráfica ao fonema correspondente. Dessa forma, o aluno consegue compreender o funcionamento do sistema alfabético-fonêmico. Crianças que desenvolvem essa habilidade tendem a ter mais facilidade no processo de aquisição da escrita, pois conseguem relacionar os fonemas das palavras ouvidas aos grafemas que os representam.

Há diferentes entendimentos de como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica e de qual seja sua relação com a alfabetização. Há estudos que apontam o desenvolvimento da consciência fonológica como preditor do progresso de alfabetização e outros defendem a alfabetização como viabilizadora dessa consciência fonológica em níveis mais complexos (Roberto, 2016, p. 158).

Nesse contexto, o aprendiz desenvolve a capacidade de analisar a estrutura sonora da linguagem, identificando rimas, sílabas, aliterações e tantos fonemas contidos no PB, o que culmina na apropriação do nosso sistema de escrita, cuja base é a associação das unidades sonoras (fonemas) e suas representações gráficas (grafemas). Assim, o aluno percebe que a palavra falada pode ser decomposta em unidades sonoras menores e que tais unidades são representadas pelos grafemas, sendo capaz, inclusive, de reconhecer os mesmos fonemas em outras palavras.

É necessário compreender que a consciência fonológica não é uma habilidade espontânea e natural, mas algo desenvolvido, aprendido pelo falante por meio de intervenção e mediação pedagógica, exigindo uma sistematização do ato de escrever. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental. Apresentar atividades que envolvam jogos de rimas, identificação

de sons iguais, transposição de fonemas, entre outras, são algumas ideias que contribuem na tarefa de desenvolver essa habilidade nos estudantes.

Portanto, a consciência fonológica deve ser utilizada como um instrumento para que os alunos compreendam o funcionamento da transição da linguagem oral para a linguagem escrita, reconhecendo as relações entre fonemas e grafemas do nosso sistema alfabético. Dessa forma, é possível desenvolver um olhar metalinguístico, possibilitando que “o sujeito aprendiz se debruce sobre a língua falada, a fim de manipular suas diferentes unidades (palavras, sílabas, fonemas)” (Roberto, 2016, p. 163), promovendo, assim, uma alfabetização mais sólida.

Nesse processo de alfabetização, Cagliari (2008) lembra que o sistema de escrita do português é composto por “vários tipos de alfabeto” (p. 117). Dessa forma, além dos grafemas, utilizamos diversos caracteres ideográficos - sinais gráficos que representam ideias. No caso da língua portuguesa, os sinais de pontuação e os números são exemplos desses caracteres, amplamente utilizados na produção escrita.

A escrita da língua chinesa representa um exemplo clássico de um sistema predominantemente ideográfico, no qual cada caractere, denominado logograma, representa uma palavra ou um morfema, transmitindo, assim, um conceito. Apesar disso, é importante ressaltar que poucos sistemas de escrita são exclusivamente ideográficos. Na verdade, a maioria combina elementos fonéticos com aqueles que representam graficamente esses segmentos, como é o caso do sistema de escrita do PB.

Como sobejamente já mencionado, na língua portuguesa nem sempre há uma relação biunívoca entre grafema e fonema. Assim, um mesmo grafema pode representar mais de um fonema, tal como um mesmo fonema pode ser representado diferentes grafemas. Portanto, “as letras podem perder a relação um a um entre símbolo e som” (Cagliari, 2008, p. 117), o que torna a aquisição da escrita um processo significativamente mais desafiador, tanto para o aluno quanto para o professor.

Outra reflexão relevante apresentada por Cagliari (2008, p. 117) diz respeito ao fato de que, no sistema de escrita do PB, “o valor simbólico não provém do nome das letras”. Isso significa que as letras, como sinais gráficos, são formas convencionais e, simultaneamente, arbitrárias da escrita, uma vez que não reside nelas, de forma isolada, um valor simbólico intrínseco. Seu valor está associado ao aspecto fonético, o qual necessita ser agregado a um conjunto de práticas sociais, culturais e históricas, para que, assim, possa conferir sentido à escrita. Para ilustrar esse argumento, o linguista apresenta o exemplo da palavra *apto*, em que,

embora o nome da letra seja “pê”, assume o valor sonoro de /pi/, evidenciando que o valor simbólico da letra não decorre de si mesma, mas do contexto em que é empregada.

Essa extensão do valor de uma letra pode ir além de uma sílaba. Escrevemos *fixe* e *fique-se*, diferentemente, mas, em algumas circunstâncias, pronunciamos ambas as palavras da mesma maneira [fi-ki-si].

A relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras (Cagliari, 2008, p. 117).

É importante destacar que, na escrita do PB, também são utilizados sinais diacríticos, os quais correspondem a elementos gráficos que, ao serem adicionados às letras, modificam ou especificam o seu valor sonoro, sem, contudo, alterar a letra base. Tais sinais desempenham funções relacionadas à prosódia ou à nasalização de alguns fonemas, podendo, ainda, ser empregados para estabelecer distinções semânticas entre vocábulos parecidos, como no exemplo da conjugação do verbo *poder*, em que o acento circunflexo (sinal diacrítico) é utilizado para diferenciar os termos *pode* (terceira pessoa do singular no presente do indicativo) e *pôde* (terceira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo).

Bechara (2009, p. 86) afirma que “o português e as demais línguas românticas, o inglês, o alemão, são línguas de *acento de intensidade*; o latim e o grego, por outro lado, possuem *acento musical*”. O acento musical refere-se ao aumento do volume no tom da voz, enquanto o acento de intensidade – aquele que nos interessa neste estudo – diz respeito ao uso de maior esforço expiratório na emissão de determinados fonemas dentro da sílaba.

Na língua portuguesa, as palavras são formadas por sílabas átonas e tônicas. As sílabas átonas são aquelas pronunciadas com menor intensidade, enquanto as tônicas são aquelas pronunciadas com mais ênfase. Em certos casos, por convenção das regras ortográficas, algumas dessas sílabas tônicas recebem o acento gráfico, também chamado de sinal diacrítico.

Entre os principais sinais diacríticos utilizados no PB destacam-se o acento agudo (´), o acento circunflexo (^), o til (~), o acento grave (`) e a cedilha (ç), sendo esta última restrita ao grafema <c>, com a função de modificar o seu valor sonoro, transformando-o em /s/. Consideram-se, ainda, como exemplos de sinais diacríticos, os sinais de pontuação, que têm a função de modificar a entonação da fala na escrita. Tomemos como exemplos: ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), ponto final (.), reticências (...), entre outros. De maneira geral, os sinais diacríticos colaboram na funcionalidade do sistema ortográfico da língua portuguesa, promovendo uma comunicação escrita mais clara e eficiente.

Outra característica do nosso sistema de escrita é a utilização de abreviaturas e siglas. Cagliari (2008, p. 118) refere-se a esse fenômeno como “uso morfológico de letras, ou a conjuntos de letras”, estabelecendo uma relação entre esses elementos e as palavras as quais se referem, como nos exemplos: *Sr.*, *Dr.*, *Av.*, *SP.* O autor nota que, ao ler uma abreviatura, pronunciamos a palavra completa, jamais as letras isoladas. Assim, em uma frase contendo “Sr.” lemos “senhor”, bem como “Av.” será lido como “avenida”, mesmo sem que todos os grafemas, formadores de tais palavras, estejam explicitamente escritos.

Com o tempo, e devido à dinamicidade contida na língua, algumas abreviaturas e siglas deixam de ser percebidas como formas reduzidas, passando a funcionar como unidades lexicais independentes, sem fazer referência às palavras que lhes deram origem, como observamos na palavra *cinema*, que, originalmente, era a abreviação de *cinematógrafo*.

Apesar de todas as características a respeito da escrita do PB, mencionadas nesta seção, faz-se necessário deixar claro que “a base do sistema de escrita do português é a letra” (Cagliari, 2008, p. 119). Dessa forma, a letra constitui a unidade gráfica fundamental na língua portuguesa, a partir da qual se estrutura todo o nosso sistema alfabético fonológico, baseado na correspondência entre grafemas e fonemas. Embora essa relação não seja biunívoca, trata-se de um sistema fundamentalmente alfabético, no qual os sinais diacríticos atuam como elementos complementares, contribuindo na representação fonética e na escrita padrão.

2.4 O ensino de ortografia com base na morfologia

A morfologia é a parte da gramática que estuda a estrutura das palavras e seus elementos, analisando os processos de formação do léxico da língua. De fato,

o termo morfologia, etimologicamente, corresponde a “estudo da forma”. Do ponto de vista da morfologia, a palavra é uma construção que se estrutura de uma maneira específica: seus elementos componentes, ou formativos, apresentam ordem fixa e são rigidamente ligados uns aos outros, não permitindo qualquer mudança de posição ou interferência de outros elementos (Basílio, 2011, p. 14).

Segundo o dicionário Latino-Português, o termo *palavra* tem sua origem em “parábola” e quer dizer comparação. Para muitos linguistas, *palavra* é a menor unidade de significação dentro de uma língua.

Uma língua é constituída de um conjunto infinito de frases. Cada uma delas possui uma face sonora, ou seja, a cadeia falada, e uma face significativa, que corresponde ao seu conteúdo. Uma frase, por sua vez, pode ser dividida em unidades menores de som e significado – AS PALAVRAS – e em unidades ainda menores, que apresentam apenas a face significante – OS FONEMAS. As palavras são, pois, unidades menores que a frase e maiores que o fonema (Cunha; Cintra, 2013, p. 89).

Apesar desse conceito inicial, em que palavra é vista como a menor unidade de significação numa língua, é preciso entendermos que há, nas palavras, outras unidades de significado que apresentam novas informações, são suas partes constituintes, que chamamos de morfemas. “Chama-se de morfema a unidade mínima significativa ou dotada de significado que integra a palavra” (Bechara, 2009, p. 334). E são essas unidades menores que, ao serem integradas ao vocábulo, vão construir um sentido maior. Quando, por exemplo, flexionamos o verbo *amar* na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, obrigatoriamente iremos adicionar a desinência número-pessoal especial (morfema) *-u*, gerando o vocábulo *amou*. Será esse morfema *-u* que conseguirá passar tais informações a respeito do verbo flexionado. Carone (2000, p. 33) afirma que “o conceito de vocábulo diz respeito a uma estrutura, algo interno: o vocábulo é uma unidade construída de morfemas”. Os morfemas são, portanto, elementos muito importantes no processo de construção da palavra e seus múltiplos significados.

Por conseguinte, os morfemas são “unidades significativas mínimas” (Cunha; Cintra, 2013, p. 90), que compõem a estrutura das palavras, como as seguintes: radical, afixos, desinências, vogais temáticas e consoantes e vogais de ligação. São essas unidades mínimas de significado que, integradas ao vocábulo, irão construir o seu sentido maior. Tomemos como exemplo a palavra *livros*. Podemos reconhecer a presença de três morfemas: *livr-* radical e elemento básico, *-o-* vogal temática, indicando que essa palavra pertence à classe de nomes, e o morfema *-s*, desinência de número, que agrega a noção de plural. Os processos de formação de novas palavras vão utilizar esses morfemas e suas funções significativas, a fim de gerar novas construções lexicais, sempre respeitando uma estrutura internalizada pelo falante, segundo a qual os morfemas, normalmente, seguirão uma ordem predeterminada.

Neste trabalho, desejamos trazer uma reflexão sobre o quanto o reconhecimento dos morfemas pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de ortografia, especialmente quando pensamos em um ensino contextualizado, utilizando os aspectos morfológicos, em um mergulho no processo de formação das palavras, a fim de construir um falante/leitor/escritor com muito mais autonomia sobre a sua língua materna, em especial, na aplicação das regras ortográficas.

O processo de formação de novas palavras, em determinada língua, não surge de forma aleatória. Na verdade, o que acontece entre os falantes é algo natural, resultado de uma necessidade de criação de novas palavras, com o objetivo de suprir alguma carência lexical. Tal

necessidade pode ser motivada por muitos fatores, como, por exemplo, o surgimento de novas tecnologias ou uma evolução no âmbito social, dando origem à exigência de nomear novos contextos e tudo o que estiver associado a eles. Há, portanto, uma espécie de reciclagem na língua, em que utilizamos fragmentos de palavras já existentes, a fim de gerar novas.

De maneira geral, existem dois grandes processos, dentro do PB, que o falante utiliza para criação de novas palavras: a derivação e a composição. Tais processos vão utilizar maneiras diferentes nessa tarefa de ampliação lexical. Enquanto no primeiro acrescentamos afixos; no segundo, unimos radicais. Aqui descreveremos somente o primeiro processo, visto que a mediação pedagógica elaborada neste trabalho explorou especificamente o reconhecimento e o emprego de sufixos no ensino de ortografia.

A derivação é o processo de formação de palavras em que os afixos são acrescentados ao radical primitivo. Nele, incorporamos os prefixos e/ou os sufixos a uma base já existente, formando uma nova palavra, agregando novos significados ao morfema base (radical). Carone (2000, p. 38) afirma que “em português, este é o procedimento gramatical mais produtivo para o enriquecimento do léxico”.

O processo de derivação consiste na adição de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base ou radical para a formação de uma nova palavra. A estrutura da forma derivada é a estrutura geral da adição de um afixo a uma base ou radical; a base é determinada gramatical ou semanticamente pelo afixo (Basílio, 2011, p. 28).

Esse processo pode se manifestar de várias maneiras em nossa língua. Vejamos:

Derivação prefixal (ou prefixação) é aquela em que é acrescentado à palavra primitiva um prefixo, ou seja, um morfema antes do radical, tendo por resultado a alteração de sentido, porém sem alteração da classe gramatical. Exemplo: *leal* > *desleal*.

Derivação sufixal (ou sufixação) é aquela em que é acrescentado à palavra primitiva um sufixo, ou seja, um morfema após o radical, tendo também por resultado, uma nova construção lexical, geralmente com mudança de classe gramatical. Exemplo: *leal* > *lealdade*.

Derivação prefixal e sufixal é aquele em que são acrescentados à palavra primitiva, simultaneamente, dois afixos, sendo um prefixo e outro sufixo. Exemplo: *feliz* > *infelizmente*.

Derivação parassintética é aquela em que são acrescidos um prefixo e um sufixo, também simultaneamente, porém a nova palavra só consegue existir mediante a utilização de ambos. Trata-se de um processo empregado, em especial, na construção de novos verbos. Exemplo: *amanhecer*.

Derivação regressiva é aquela em que é retirada a parte final da palavra primitiva, dando origem a uma nova. Esse processo é utilizado na conversão de verbos em substantivos, de modo

que o morfema que representa a vogal temática junto à desinência de infinitivo passa à vogal temática nominal, gerando um substantivo. Exemplo: *perder* > *perda*.

Derivação imprópria ocorre quando a palavra, sem sofrer mudanças morfológicas, ou seja, sem acréscimos de afixos ou perdas de morfemas, muda a sua classe gramatical, levando em conta o contexto no qual ela será inserida. Exemplo: José tem um *andar* estranho. Nesse caso, o verbo *andar*, no infinitivo, foi utilizado com a função de substantivo.

Vale ressaltar que a derivação sufixal pode ser classificada em nominal e verbal. A primeira constitui um processo em que são acrescentados afixos geradores de substantivos e adjetivos, como vemos no sufixo *-ez/-eza*, formando, a partir de adjetivos primitivos, substantivos abstratos (p. ex. *surdo* > *surdez*; *belo* > *beleza*), ou como no sufixo *-ano* que, acrescentado a um substantivo primitivo, gera adjetivos (p. ex. *Iguaçu* > *iguaçuano*). O segundo tipo de derivação, verbal, é aquela que, acrescentando os sufixos aos radicais nominais, forma novos verbos, como em *chuviscar*, partindo do radical *chuvisco*.

Os sufixos verbais também podem ser acrescentados a radicais verbais já existentes, dando origem a novos verbos, como é o caso do verbo *cantarolar*, uma construção nova a partir do verbo *cantar*. Há também o sufixo *-mente*, que, acrescido ao radical de adjetivos, irá gerar novos advérbios, como vemos no caso de *ferozmente*, a partir do radical *feroz*.

Como já mencionado, lançaremos mão do processo de derivação por meio de afixos como estratégia para o ensino de ortografia. De fato, existem alguns padrões ortográficos relacionados aos morfemas derivacionais que desempenham um papel fundamental no processo de formação de novas palavras no PB. Através dos afixos derivacionais, podemos notar, nitidamente, uma regularidade gráfica, que contribui para a padronização de novas construções lexicais. É o que podemos observar no exemplo do morfema *-al* acrescido às palavras primitivas substantivas, o que dará origem a novas palavras, porém todas grafadas com <l> final, como nestes exemplos: *laranja*, *filial*, *matagal*. Outro caso é do morfema *-oso (-osa)*, acrescido a substantivos, dará origem a adjetivos, sempre grafados com <s>, como podemos ver nos exemplos: *nervoso*, *saboroso*, *preguiçoso*. Ainda podemos citar o caso do morfema *-ês (-esa)*, que, ao ser acrescentado às palavras primitivas, produzirá novas construções lexicais grafadas com <s>, como podemos observar em *português*, *marquês*, *freguês*. Além dos casos acima citados, há palavras derivadas a partir do acréscimo do prefixo *des-*, o qual, ao ser adicionado à palavra primitiva, agrega a ideia de negação, oposição. Em alguns casos, por influência sonora da vogal seguinte, através do processo de sonorização, o grafema <s> realiza-se como o fonema /z/, como observamos em *desamor*, *desigual*, *desatualizado*.

Por outro lado, não podemos deixar de citar os padrões dos morfemas flexionais presentes nos verbos, como o exemplo do morfema *-u*, utilizado ao final dos verbos para indicar a conjugação na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (p. ex.: *amou, vendeu, sorriu*) ou ainda a desinência modo-temporal do pretérito imperfeito do modo subjuntivo *-sse*, sempre grafada com <ss> (p. ex. *amasse, vendesse, sorrisse*).

Toda essa regularidade na grafia dos morfemas acima mencionados deixa transparecer a previsibilidade ortográfica contida em processos morfológicos no PB, o que direciona a uma aprendizagem mais significativa para o aluno em vez de mera memorização. Assim, entendemos a importância de conhecer o papel dos morfemas dentro das palavras, vistos como elementos que carregam significados importantes na construção do sentido das palavras e com regularidades gráficas.

2.5 Práticas de ensino de ortografia

O ensino de ortografia exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem, pois desenvolve, nos alunos, uma das competências mais significativas da alfabetização: a escrita correta das palavras. Ensinar ortografia passa pela memorização, mas não deve parar nela, e sim direcionar o aluno a uma reflexão a respeito dos padrões de organização da escrita. Historicamente, o ensino de ortografia do PB foi marcado por uma abordagem muito mais prescritiva do que reflexiva. Nesse contexto, práticas pedagógicas pautadas em ditados e/ou cópias de listas de palavras eram comuns, tendo por objetivo principal levar o aluno à memorização da grafia correta. No entanto, tais práticas não levavam os alunos à compreensão dos fundamentos presentes nas estruturas lexicais, resultando, assim, em uma aprendizagem superficial.

Com o passar do tempo e o advento dos estudos linguísticos, surgiu a demanda de ir além desse simples mecanismo de decorar as regras, gerando a necessidade de uma explicação que levasse os alunos ao entendimento dos motivos pelos quais as regras são utilizadas. É notório que, em alguns casos, a regra não seguirá uma lógica e o aluno terá de memorizá-la, porém, em muitos outros casos, é possível, sim, chegarmos a uma explicação que direcione à melhor compreensão da aplicabilidade dessas regras.

É muito comum encontrarmos relatos, entre os professores de Língua Portuguesa, que demonstram as inúmeras dificuldades ao ensinar ortografia em suas aulas. Tais desafios passam pelo desinteresse dos alunos, chegando até aos livros didáticos, que apresentam as regras ortográficas de forma muito superficial, sem propor uma reflexão a respeito de tais regras.

Assim, as aulas acabam culminando num processo muito mais mecânico, deixando passar bem longe uma possível análise crítica a respeito dos usos da língua.

É importante destacar que, já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a criança enfrenta vários desafios no processo de aquisição da escrita, uma vez que esse processo envolve não apenas o domínio dos grafemas e fonemas, mas também a internalização das convenções da escrita padrão. Nessa etapa escolar, é comum que os alunos compreendam que a escrita da língua portuguesa não é puramente fonética, mas apresenta inúmeras regularidades e irregularidades ortográficas, o que exige um entendimento aprofundado das regras, associado à memorização da escrita padrão.

Essa temática tem motivado diversos estudos em universidades de todo o Brasil, com o objetivo de contribuir para a melhoria no ensino da escrita do PB. Acerca desse contexto, podemos citar a dissertação de Guimarães (2005), cuja proposta foi descrever e analisar o processo de aquisição da ortografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal pesquisa foi realizada através da análise de erros ortográficos presentes em textos de escrita espontânea produzidos por crianças matriculadas entre o primeiro e o quarto ano desse segmento de ensino. Para tal, foram selecionados estudantes de duas escolas distintas - uma da rede pública e a outra da rede privada - ambas localizadas na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisadora apresenta as três etapas que compõem o processo de aprendizagem da escrita: pré-silábica, silábica e alfabética. Na primeira etapa, a criança produz um conjunto de traços ou rabiscos, atribuindo-lhes o valor de letras. A segunda etapa, a silábica, é aquela em que a criança associa cada sílaba da palavra a uma letra ou símbolo, ainda que esses não correspondam as letras convencionais da palavra em questão. Por fim, a terceira etapa, alfabética, configura-se naquela em que “a criança escreve letras, com correspondência sonora do tipo fonético e com valor convencional” (Guimarães, 2005, p. 22). Ainda que apresente desvios, nesse último estágio, é possível observar um maior domínio na relação existente entre grafemas e fonemas.

De modo geral, espera-se que o aluno avance progressivamente por essas etapas, elaborando hipóteses cada vez mais próximas da escrita padrão da língua. Sabemos, no entanto, que esse é um processo complexo e sujeito a diversas dificuldades. Nesse sentido, estudos como o de Guimarães (2005) trazem contribuições valiosas para a elaboração de ações pedagógicas voltadas ao ensino de ortografia desde as primeiras séries escolares.

No caso, o estudo da autora partiu da hipótese de que os textos produzidos por crianças, em especial, aqueles elaborados de forma espontânea, são capazes de revelar diferentes tipos

de desvios ortográficos, passíveis de investigação. Os resultados mostraram que a variável tipo de escola – privada ou pública – não apresentou influências significativas. No entanto, foi possível identificar certas tendências nos tipos de desvios cometidos pelos estudantes do Ensino Fundamental I, o que fornece importantes pistas ao professor em sala de aula. Em seu trabalho, intitulado “Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais”, Guimarães (2005) categorizou os erros relacionados ao sistema gráfico em vários subgrupos, dos quais apresentamos, a seguir, alguns exemplos acompanhados de seus respectivos resultados.

Erros de motivação fonética – referem-se àqueles que apresentam maior incidência quando há diferença entre a forma como a criança pronuncia a palavra e a forma com que ela é escrita. Foram encontrados dez tipos diferentes desses erros. Entre os mais recorrentes, podemos citar o ditongo medial e o ditongo nasal final. “Esse fenômeno, também conhecido como monotongação, caracteriza-se pelo fato de uma sequência de vogais, como por exemplo, ‘ei’ e ‘ou’ passar para ‘e’ e ‘o’, respectivamente” (Guimarães, 2005, p. 112). Podemos citar como exemplo a redução nas palavras *dinheiro*, *pandeiro*, *deixou*, que, durante a realização da pesquisa, foram grafadas como “*dinhero*”, “*pandero*”, “*dexou*”, comprovando que a forma escrita foi influenciada pela maneira como as crianças se expressam oralmente.

Erros de motivação fonológica – referem-se àqueles relacionados à correspondência fonema e grafema, ou ainda às estruturas silábicas, especialmente na escrita de sílabas mais complexas, compostas pela estrutura consoante-consoante-vogal ou consoante-vogal-consoante. Entre esses erros, os mais recorrentes envolveram a alteração do traço sonoro e a dificuldade com as sílabas fechadas – CVC (consoante, vogal, consoante). “Nos dados de escrita analisados, constatamos trocas entre os fonemas /p-b/, /t-d/ e /k-g/, o que caracteriza alteração no valor do traço [sonoro]” (Guimarães, 2005, p. 120), como no exemplo das palavras *prima* e *surpresa*, que foram grafadas como “*brima*” e “*surbresa*”.

Erros de supergeneralização – referem-se a situações em que “a criança, após compreender a distinção entre a língua falada e a língua escrita, começa a corrigir os erros da transcrição da fala, ocasionando a supercorreção” (Guimarães, 2005, p. 127). Esse tipo de erro envolve dois fenômenos: os morfemas verbais e as vogais pretônicas. Entre os exemplos encontrados, destacam-se “*entero*” no lugar de “*inteiro*” e “*sentura*”, referindo-se à “*cintura*”.

A investigação conduzida por Guimarães (2005) concluiu que o desempenho ortográfico é influenciado não apenas pela oralidade, mas também por um conjunto de normas que determinam a grafia padrão das palavras. Os dados analisados revelaram que os alunos

participantes se encontravam em processo de apropriação do sistema ortográfico, demonstrando, em suas produções escritas, diversos conhecimentos a respeito das propriedades e restrições existentes no sistema alfabético do PB.

“A pesquisa mostrou que os erros gráficos, subdivididos em fonéticos e fonológicos, estão presentes em todos os textos de todos os informantes” (Guimarães, 2005, p. 142), evidenciando que tais desvios fazem parte do desenvolvimento esperado na aprendizagem da linguagem escrita nessa etapa escolar. Contudo, é fundamental que sejam ofertadas aos alunos estratégias de intervenção pedagógica capazes de sanar tais desvios, contribuindo para o aprimoramento da competência escrita. Esses dados reforçam a importância de promover um ambiente escolar mais reflexivo a respeito dos processos ortográficos, por meio de atividades que contribuam, efetivamente, para esse aprendizado.

Como demonstrado, muitos desvios ortográficos são motivados pela influência da oralidade, ou seja, os traços da fala costumam ser nitidamente reproduzidos na escrita, em que os falantes transcrevem as palavras conforme sua pronúncia, desconsiderando as convenções da norma padrão. Esse fenômeno é muito comum não só entre alunos das séries iniciais, mas também entre os falantes com baixa escolarização ou em contextos sociolinguísticos mais informais.

Embora esses erros não impliquem a comunicação, já que a mensagem tende a ser compreendida, eles comprometem, diretamente, na produção de uma escrita padrão, podendo gerar prejuízos no desenvolvimento acadêmico do aluno, além de, ao longo do tempo, possivelmente causar problemas em sua vida social.

Além disso, a persistência desses desvios ortográficos demonstra a necessidade de reavaliarmos as abordagens pedagógicas adotadas no ensino de língua portuguesa, especialmente no que tange à ortografia. Dessa forma, sugerimos a promoção de uma reflexão crítica da língua, respeitando a sua diversidade, porém ofertando, aos falantes, o acesso à grafia padrão. Assim, a superação desses erros não deve se restringir apenas à memorização das regras, mas deve estar baseada na compreensão do funcionamento da língua e dos motivos pelos quais as regras são aplicadas.

É diante dessa complexidade da língua no contexto de sala de aula que chegamos à conclusão do quanto se faz necessário que os professores de Língua Portuguesa repensem suas práticas, a fim de que possam diminuir esse impacto negativo no processo de aprendizagem da ortografia, levando o aluno a refletir sobre as complexidades que há nesse processo. Podemos citar, como um dos exemplos de tal complexidade, a vocalização do grafema <l> em coda

silábica, fenômeno fonológico em que o <l> deixa de ser pronunciado como consoante lateral alveolar /l/, assumindo o valor fonético de semivogal posterior /w/, como se observa nos vocábulos *sol* [sɔw] e *futebol* [fu.tə'βɔw]. Esse fenômeno está diretamente relacionado a fatores sociolinguísticos, sendo observado em diversas regiões do Brasil, incluindo o estado do Rio de Janeiro, contexto em que se insere o presente trabalho, diferenciando-se, portanto, do Português Europeu, no qual essa vocalização não se manifesta.

Acerca desse contexto ortográfico, podemos destacar a dissertação de Canhaço (2023), cuja proposta foi buscar “meios facilitadores para a ação docente no que tange ao ensino da ortografia, pautando-se em aspectos da fonologia e da morfologia para desenvolver a aprendizagem de palavras com <l> ou <u> em final de sílaba” (p. 34). Em sua pesquisa, a autora propôs “uma escrita reflexiva consciente pautada em quatro contextos para auxiliar na aprendizagem de <l> e <u> em coda” (p. 35). O primeiro contexto observa o uso categórico do grafema <u> nos verbos de terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, como em *amou, vendeu, partiu*. O segundo diz respeito ao uso do grafema <l> em nomes (substantivos e adjetivos) cujo plural se manifesta em <-is>, como em *animal, papel, barril*. O terceiro contempla nomes (substantivos e adjetivos) terminados em <u>, cujo plural se faz em <-us>, como em *bacalhau, chapéu, céu*. E por fim, o quarto contexto refere-se a palavras cognatas que apresentam o fonema /w/ em coda medial, sendo o grafema da palavra primitiva preservado na palavra derivada, como em *ouro/dourado, bolsa/bolsinha*.

Por meio dessa pesquisa, Canhaço (2023) elaborou um jogo sobre o emprego de <l> e <u> em coda silábica como ferramenta didática para auxiliar o professor em sala de aula. Assim, a proposta contribui para um ensino mais dinâmico, contextualizado e atrativo, o que culmina em um processo de aprendizagem mais eficaz, além de dinamizar o trabalho docente na esfera ortográfica.

A vocalização do grafema <l> em coda silábica, conforme apresentada por Canhaço (2023), é apenas um dos muitos exemplos da ausência da biunivocidade entre grafemas e fonemas no PB. Dessa forma, um mesmo grafema pode corresponder a diferentes fonemas, bem como o contrário. No entanto, o contexto competitivo entre os grafemas <l> e <u> foi resolvido por meio do apelo ao componente morfológico, o que vem ao encontro de nossa proposta. Assim, buscaremos desenvolver um trabalho em que o ensino de ortografia, com o seu teor normativo, se faça com base na regularidade gráfica dos afixos derivacionais e flexionais, levando o aluno ao entendimento do motivo pelo qual usaremos, por exemplo, o grafema <s> na representação do fonema /z/ nos adjetivos formados pelo sufixo -oso (-osa),

como nos exemplos de *teimoso*, *nervoso*, *preguiçosa*, já que a grafia desse sufixo constitui uma regularidade ortográfica.

É fundamental que o ambiente escolar proporcione ao aluno uma compreensão mais profunda sobre as estruturas que integram os vocábulos como meio de aprendizagem mais eficaz de ortografia. Dessa forma, os alunos passam a dominar não apenas o uso prático (e tão necessário) da linguagem, mas também sua organização interna, incluindo os aspectos morfológicos, como visto nas regularidades ortográficas, que contribuem para sanar inúmeros desvios de grafia. A metalinguagem permite que o aluno enxergue a língua como um objeto de estudo, o que conduz ao desenvolvimento de uma consciência linguística mais precisa.

Os PCN sugerem que o professor reconheça a importância de levar o aluno a tais reflexões sobre a Língua, ao afirmarem que

[a] atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística¹², que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (Brasil, 1998, p. 28).

Dessa forma, no processo de aprendizagem, o aluno deixa de ocupar uma posição de passividade, assumindo um lugar de ação, o que o conduz a reflexões sobre as regularidades presentes no PB, facilitando significativamente a sua trajetória rumo ao conhecimento linguístico. Para tanto, sugerimos que o aluno seja incentivado a mergulhar nos “bastidores” das regras ortográficas e, utilizando-se dos conhecimentos morfológicos presentes no processo de formação de palavras, consiga refletir sobre o uso dos sufixos *-oso* (*-osa*), *-ez* (*-eza*), *-ês* (*-esa*) no contexto em que os fonemas /z/ intervocálico e /S/ pós-vocálico final alternam a sua representação escrita entre os grafemas <s> ou <z>, sanando, assim, possíveis dúvidas no momento da escrita e tornando o aprendizado mais concreto e coerente.

2.6 Atividades com o componente gramatical aplicadas ao ensino de ortografia

Ao pensarmos em atividades voltadas ao desenvolvimento do ensino de ortografia através da competência gramatical, precisamos ultrapassar a barreira contida em ensinamentos baseados apenas na memorização mecânica das regras. Assim, devemos voltar o nosso olhar –

em especial no exercício docente – a um ensino que priorize a compreensão dos aspectos linguísticos que estão por trás das conversões gramaticais, promovendo o entendimento mais amplo dos padrões e das regularidades contidas na língua.

Ao tratar do ensino de gramática, citando como exemplo o período composto por subordinação, Franchi (2006, p. 35) afirma que “antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções ou perguntilhas adrede preparadas), é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras”. De fato, é comum que o aluno já utilize esse tipo de construção em sua prática social, especialmente em interações orais com os seus pares. Assim, antes de “bombardeá-lo” com os conceitos abstratos, o autor sugere que aproveitemos aquilo que o aluno já traz em sua experiência linguística prévia, considerando a intuição gramatical que todo falante possui. “Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua” (Franchi, 2006, p. 35). Trazendo essa reflexão para o ensino de ortografia a partir de aspectos morfológicos, é preciso levar em conta que os alunos já fazem uso de palavras com afixos produtivos em português, como *-ês*, *-ez* e *-oso*. o que constitui um interessante ponto de partida.

Assim, as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas representam diferentes formas de interação com a linguagem, cada uma correspondendo a níveis variados de consciência sobre o seu uso. Nesse sentido, Franchi (2006) destaca a importância de estabelecer uma distinção entre essas atividades, possibilitando uma compreensão mais precisa de suas características e aplicações. Esses três níveis de atuação percorrem um contínuo que vai desde o uso espontâneo da linguagem em situações do cotidiano até à elaboração consciente dos saberes gramaticais.

No primeiro nível, em que ocorrem as atividades linguísticas, o falante utiliza a língua de forma natural e funcional, sem a preocupação (ou a necessidade) de refletir a respeito dos elementos empregados. “A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (Franchi, 2006, p. 35).

No segundo nível, surgem as atividades epilinguísticas, nas quais o falante começa a manipular a linguagem de maneira mais criativa e reflexiva, elaborando hipóteses sobre o uso da sua própria língua. É nesse estágio que o aprendiz consegue brincar com as palavras e/ou reformular enunciados, mesmo sem recorrer aos conceitos técnicos. “Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões,

transforma-as, experimente novos modos de construção canônicos ou não” (Franchi, 2006, p. 36).

Por fim, no nível metalinguístico, ocorre a formalização do saber, momento em que o falante não apenas reflete sobre o uso da língua, mas também é capaz de identificar padrões, regras, normas e categorias gramaticais. Nessa etapa, o aluno, apoiado no percurso desenvolvido nos níveis anteriores, consegue “falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (Franchi, 2006, p. 37), alcançando, assim, uma maior compreensão a respeito da teoria gramatical.

Esse percurso é fundamental tanto para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos quanto para que os professores possam elaborar estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem mais crítica e autônoma, superando práticas baseadas unicamente na memorização das regras gramaticais e considerando o uso espontâneo como ponto de partida para reflexões metalinguísticas, essenciais a diversos contextos sociais. Dessa forma, reconhecemos a língua como um instrumento dinâmico, que se manifesta por meio de múltiplas formas de expressão e que deve ser compreendido em todos os seus níveis linguísticos.

A mediação pedagógica proposta neste trabalho teve por objetivo explorar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas no processo de ensino da ortografia. Inicialmente, foram desenvolvidas atividades de natureza epilinguística, voltadas ao reconhecimento dos sufixos -oso (-osa), -ez (-eza), -ês (-esa), no contexto em que os fonemas /z/ intervocálico e /S/ pós-vocálico final apresentam variação na representação gráfica, alternando entre os grafemas <s> ou <z>. Tais atividades tiveram como foco um conjunto lexical de palavras derivadas, promovendo a associação entre essas palavras e suas bases primitivas, favorecendo, assim, o reconhecimento das regularidades morfológicas presentes, mesmo sem a necessidade de recorrer a conceitos técnicos. Assim, buscou-se, nessa etapa, aproveitar os conhecimentos gramaticais já internalizados pelos alunos, valorizando a sua intuição linguística nesse processo.

Em um segundo momento, os alunos foram conduzidos à atividade de natureza metalinguística, com o objetivo de sistematizar a regra ortográfica a partir das reflexões realizadas na etapa anterior. Essa transição entre etapas epilinguística e metalinguística configura-se como um contínuo intencionalmente pensado, do ponto de vista pedagógico, com a finalidade de transformar o conhecimento implícito dos alunos em saber gramatical, construindo, dessa forma, um caminho que favorecesse uma aprendizagem mais consciente e eficaz. O próximo capítulo detalhará a metodologia empregada.

3 METODOLOGIA

Este capítulo descreve, primeiramente, o tipo de pesquisa a ser realizada e as hipóteses. Em seguida, será apresentado o perfil da escola, bem como o da turma que servirá de *locus* para o trabalho a ser executado. E, por fim, apresenta-se um esboço da mediação pedagógica com etapas a serem desenvolvidas, a indicação tanto dos riscos quanto dos benefícios da pesquisa e a metodologia da análise dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa e hipóteses

Como mencionado, este trabalho adota a metodologia da pesquisa-ação, caracterizada por uma abordagem de caráter participativo e reflexivo, ao integrar a investigação científica à prática. Dessa maneira, tal pesquisa gera uma maior aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de estudos.

Embora muitos atribuam a origem do método de pesquisa-ação ao psicólogo alemão Kurt Lewin, na década de 1940, há registros de trabalhos publicados na Alemanha, em datas anteriores à pesquisa de Lewin, que já utilizavam esse termo. De acordo com Tripp (2005, p. 447) a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, gerando um compromisso com os contextos pesquisados.

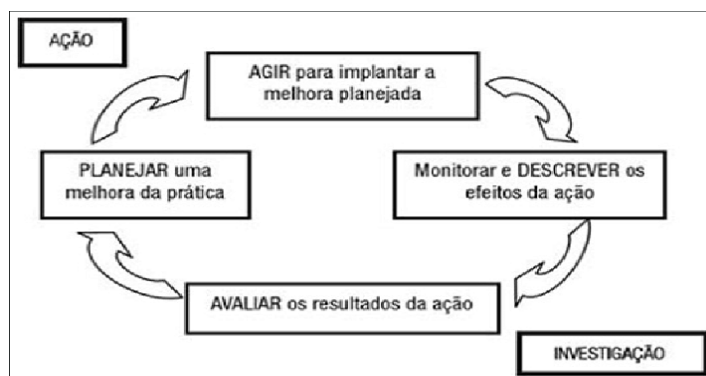
Nessa perspectiva, a pesquisa-ação surge a partir da necessidade de promover mudanças pedagógicas nas pesquisas acadêmicas, em especial, nas áreas de educação e saúde, ao propor que o pesquisador vá além da mera observação e consiga atuar na realidade observada, identificando possíveis problemas, a fim de formular hipóteses práticas para solucioná-los. Sendo assim e ao contrário de abordagens tradicionais, a pesquisa-ação pressupõe a participação ativa dos sujeitos envolvidos, comprometendo-se com a transformação do contexto investigado.

A respeito do ciclo da pesquisa-ação, destacam-se quatro fases fundamentais do ciclo básico da investigação-ação: planejar, implementar, descrever e avaliar, com o objetivo de melhorar a prática pesquisada e desenvolver estratégias que estimulem a aprendizagem do próprio pesquisador.

A primeira etapa do ciclo, planejar, consiste na identificação do problema, ou seja, reconhecer a situação que precisa de uma intervenção. A segunda, implementar, refere-se à ação, momento em que as estratégias definidas são colocadas em prática. Já a terceira etapa, descrever, envolve o registro do que ocorre durante a aplicação da proposta, bem como, dos

efeitos observados. Por fim, a etapa de avaliar corresponde à análise dos dados coletados, gerando os resultados da ação proposta. Em suma, o ciclo da pesquisa-ação promove a interação entre teoria e prática, favorecendo a participação dos envolvidos e propondo mudanças que possam contribuir para a solução do problema identificado.

Figura 1 Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação, segundo Tripp (2005):



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

A reflexão é a parte fundamental quando se trata da pesquisa-ação, pois impulsiona o pesquisador a romper com práticas rotineiras, em um processo de aprimoramento das suas atitudes, fazendo uma ponte entre a teoria, tão importante para o desenvolvimento intelectual do pesquisador, e prática, essencial para que a pesquisa gere impactos positivos no contexto investigado. Nesse sentido, Tripp (2005, p.462), afirma que “todos nós pensamos no que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas ideias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas”, evidenciando a importância de ter uma postura crítica.

Aspectos como classe social, etnia, gênero, faixa etária, níveis de renda, entre outros, precisam ser considerados no planejamento pedagógico, a fim de gerar um trabalho mais completo, reconhecendo e valorizando a diversidade social. Por conseguinte, a pesquisa-ação configura-se em um forte instrumento educacional para professores e pesquisadores que buscam aprimorar a sua atuação em sala de aula, resultando em avanços no processo de aprendizagem dos seus alunos, tornando o trabalho docente muito mais reflexivo e ativo.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. Stephen Corey defendia, nos EUA, uma forma vigorosamente técnica e duas outras tendências principais são uma forma britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor (Elliott; Adleman, 1976; Elliott, 1991) e uma

variedade na Austrália (Carr; Kemmis, 1986) de orientação emancipatória e de crítica social (Tripp, 2005, p. 445).

Nesse contexto educacional, os professores assumem o papel de pesquisadores das suas próprias práticas pedagógicas, a fim de encontrar soluções para os inúmeros desafios enfrentados no cotidiano docente. Dessa forma, a pesquisa-ação configura-se em uma metodologia comprometida em formar elos entre diferentes saberes, na qual “a democracia é tomada como valor e como modo cultural que permite trocas, informação e formação mútua” (Thlollent; Collete, 2014, p. 211), reforçando a importância da colaboração nesse processo no ambiente educativo.

Thlollent e Collete (2014, p. 211) afirmam que “a pesquisa-ação encontra na educação uma vocação particular”. De fato, o ambiente educacional é muito propício ao desenvolvimento de pesquisas utilizando esse método, uma vez que a pesquisa-ação não apenas aponta caminhos para a melhoria da qualidade do ensino, mas também impulsiona o educador a exercer um compromisso social, buscando o constante aperfeiçoamento da sua prática docente em prol dos alunos. Assim, o professor-pesquisador incorpora uma dinâmica, suas aulas, que valoriza os agentes envolvidos e rompe com a lógica de apenas transmitir conhecimentos prontos. Nessa perspectiva, “professores e alunos não são consumidores de conhecimento, são produtores dialogando por meio da pesquisa, com cooperação ou colaboração” (Thlollent; Collete, 2014, p. 213), inseridos em um processo dialógico em que os alunos são motivados a contribuir na construção de novos saberes.

Considerando as atividades que seriam desenvolvidas na mediação pedagógica elaborada para esta pesquisa-ação, formulamos estas hipóteses:

- (i) espera-se uma grande ocorrência de erros na grafia das palavras com os fonemas /z/ intervocálico e /S/ pós-vocálico final, visto que são contextos competitivos dos grafemas <s> e <z>, o que requer a aprendizagem de padrões ortográficos, muitos deles determinados por fatores de ordem morfológica;
- (ii) acredita-se que o trabalho sistemático de interface com a morfologia possa levar os alunos à aprendizagem mais efetiva dos padrões ortográficos que perfazem a escrita culta, socialmente prestigiada.

3.2 Perfil da escola e dos alunos

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal da rede pública de Nova Iguaçu, município localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. A unidade escolar fica

situada próxima à área central da cidade e conta com uma infraestrutura ampla, composta por mais de dez salas de aula, sala dos professores, sala dos diretores, secretaria, laboratório de ciências, sala de leitura (similar a uma pequena biblioteca), quadra poliesportiva, vestiários, área verde externa grande, sala de recursos (destinada ao Atendimento Educacional Especializado - AEE), banheiros, refeitório, cozinha, além de estacionamento destinado aos funcionários. Vale ressaltar que essa escola foi recém-reformada, o que contribuiu para a melhoria do seu espaço físico.

A clientela atendida pela escola é diversificada, incluindo alunos de classe social bem baixa (a minoria), além de outros pertencente à classe média baixa. Embora recentemente a cidade tenha recebido a criação do Teatro Nova Iguaçu Petrobras e ofereça uma programação variada de espetáculos, pouquíssimos alunos têm o hábito de frequentá-lo, concentrando suas atividades culturais nos eventos realizados na praça do bairro, conhecida como “Praça do Tropical”, localizada a poucos metros da escola. Quanto ao hábito de leitura, poucos alunos possuem, restringindo sua prática leitora às redes sociais e/ou àquilo que esteja ligado à internet.

A mediação didática, sugerida neste trabalho, foi planejada tendo como foco uma turma da VII fase - equivalente ao 7º ano do Ensino Fundamental - da modalidade de Educação para Jovens e Adultos – EJA – composta por 12 alunos, sendo 5 mulheres e 7 homens, com idades entre 15 anos (idade mínima para matrícula nessa modalidade de ensino) e 65 anos, configurando uma classe bem heterogênea, não apenas em relação à faixa etária, mas também por conta das questões socioculturais, o que demanda, ao professor, pensar em estratégias pedagógicas sensíveis a essa diversidade.

Diante desses contextos escolar e social, tal mediação didática torna-se ainda mais relevante, pois pode contribuir para o desenvolvimento reflexivo e colaborativo nas aulas de ortografia, estimulando um aprendizado muito mais eficaz, significativo, reflexivo e duradouro.

3.3 A mediação pedagógica

Nesta seção, apresentaremos a mediação pedagógica proposta por este trabalho, a fim de auxiliar a aprendizagem do processo de formação de palavras por derivação sufixal no PB. A proposta concentra-se na utilização dos sufixos *-oso (-osa)*, *-ez (-eza)*, *-ês (-esa)* no contexto em que o fonema /z/, presente no conjunto lexical formado por esses sufixos, alterna a sua representação escrita entre os grafemas <s> e <z>. A distinção quanto à utilização de tais grafemas será feita em três etapas: diagnose, análise epilinguística e produção/avaliação,

considerando os aspectos morfológicos e semânticos no contexto do processo formador de palavras derivadas.

A mediação pedagógica abrange três etapas. Para fins de aplicação em sala de aula, o planejamento de cada etapa é seguido das respectivas atividades. Após cada atividade, há um comentário direcionado ao docente, a fim de orientá-lo quanto à condução dessa atividade e ao seu respectivo propósito.

Primeira etapa – Diagnose e apresentação do projeto

a) Objetivos:

- Tomar ciência das etapas do projeto;
- Operar com conhecimentos prévios na grafia de palavras com os grafemas <s> e <z> em contextos competitivos.

b) Atividades:

- Motivação: conversa com a turma sobre a importância de conhecer a grafia padrão das palavras segundo as práticas de escrita da sociedade letrada;
- Produção escrita: ditado de palavras com os grafemas <s> e <z> em contextos competitivos a ser registrado em ficha;
- Roda de conversa: levantamento de hipóteses sobre a grafia dos vocábulos do ditado.

c) Materiais:

- Ficha confeccionada em folha branca (cartolina);
- Canetas.

d) Duração:

Três tempos de aula.

Atividade 1: Produção escrita/ditado

Caro estudante, você receberá uma ficha para participar de um ditado, que iniciará nossa jornada de aprendizagem da ortografia. Capriche!

Professor(a), entregue uma ficha a cada aluno. Em seguida, realize o ditado embaralhando as palavras do quadro abaixo. Note que há palavras com os sufixos -oso (-osa), com os sufixos -ez (eza), com os sufixos -ês (-esa) e também palavras distratoras, isto é, terminadas com os segmentos -es(a) ou -ez(a) que não são sufixos. O propósito é estimular a reflexão durante a escrita do ditado.

Não se esqueça de pedir aos alunos que identifiquem suas respectivas fichas, preenchendo o campo “aluno” com o nome completo e informando a idade no campo correspondente. Ao final, recolha as fichas para você avaliar o nível de conhecimento de cada aluno.

Lista de palavras para ditado

-oso (-osa)	-ez (-eza)	-ês (-esa)	Palavras sem sufixo:
NERVOSO	NOBREZA	CHINÊS	MESA
MEDROSA	TIMIDEZ	DUQUESA	DESPREZO
SABOROSO	LIMPEZA	BURGUÊS	DEFESA
TEIMOSA	RAPIDEZ	INGLESA	PESO

Atividade 2: Roda de conversa/levantamento de hipóteses

Você já percebeu que, na Língua Portuguesa, há palavras que têm o “som do z”, que são grafadas ora com S, ora com Z? Observe esse fenômeno nas palavras que foram ditadas.

Professor(a), após recolher as fichas, faça a mediação da roda de conversa, pondo no quadro as palavras do ditado que tiverem os sufixos -es, -ez, -oso, desta vez agrupadas segundo o sufixo ou a ausência desse elemento:

NERVOSO – MEDROSA – SABOROSO

NOBREZA – TIMIDEZ – LIMPEZA – RAPIDEZ

CHINÊS – DUQUESA – BURGUÊS – INGLESA

MESA – DESPREZO – DEFESA – PESO

Estimule todos os alunos a exporem suas opiniões sobre os possíveis motivos para o uso dos grafemas <s> e <z> na representação do fonema /z/. Anote cada uma das hipóteses levantadas pelos alunos.

Segunda etapa – Atividades epilinguísticas para estudo da ortografia

a) Objetivos:

- Reconhecer o processo de formação de palavras por derivação sufixal;
- Identificar as diferenças de significado dos sufixos -oso (-osa), -ês (-esa), -ez (-eza) no processo de formação de palavras por derivação;
- Grafar as palavras formadas pelos sufixos supracitados segundo as convenções ortográficas;
- Identificar palavras com os sufixos -oso (-osa), -eza (-ez), -esa (-es) em diferentes contextos.

b) Atividades:

- Exposição, por meio de *slides*, das diferenças de significado dos sufixos -oso (-osa), -ês (-esa), -ez (-eza) no processo de formação de palavras derivadas, exemplificando-as;
- Realização de exercícios de cunho epilinguístico sobre a grafia de palavras derivadas com os sufixos -oso (-osa), -ês (-esa), -ez (-eza);
- Aplicação do quebra-cabeça: casamento perfeito.

c) Materiais:

- *Notebook*;
- Televisão *smart* ou *datashow*;
- Cabo USB;
- Folhas impressas com os textos selecionados e os exercícios;
- Quadro;
- Quebra-cabeça “Casamento perfeito” impresso em cartolina.

d) Duração:

Cinco tempos de aula.

Atividade 1: Exposição de *slides* sobre os sufixos -oso/-osa, -ês/-esa, -ez/-eza na formação de substantivos e adjetivos

Slides produzidos para a atividade 1 da etapa 2

Significado dos sufixos
-oso (-osa), -ês (-esa), -ez (-eza)
no processo de formação de palavras

Professora: Ana Paula Sobrinho



O que é sufixo?

O sufixo é um segmento que se acrescenta à parte final de uma palavra primitiva para formar uma nova palavra, chamada derivada. Esse segmento pode especializar o sentido ou mudar a classe gramatical da palavra primitiva



Palavra primitiva

PEDRA

+ EIRO =

sufixo



Palavra derivada

PEDREIRO

Antes de continuar, vamos recordar duas classes gramaticais importantes:

o substantivo e o adjetivo

- O **substantivo** é a palavra que dá nome (a seres, sentimentos, etc.) e funciona como o elemento mais importante de um grupo nominal.

Exemplos:



lápiz



corrida



carinho

Já o **adjetivo** é a palavra que atribui uma característica ao substantivo.

Observe os exemplos: preto, longo, sincero.



Nosso carinho sincero.

substantivo adjetivo



Uma corrida longa.

substantivo adjetivo



O lápis preto.

substantivo adjetivo

AP1

DIFERENÇAS DE SIGNIFICADO

ENTRE OS SUFIXOS



EM PALAVRAS DERIVADAS

O QUE ESSAS PALAVRAS TÊM EM COMUM?



MEDROSA



CHINESA



LIMPEZA

TODAS SÃO PALAVRAS DERIVADAS TERMINADAS
COM **O MESMO SOM /Z/**

MEDROSA

CHINESA

LIMPEZA

MAS, COMO SABER QUANDO USAREMOS **S**
E QUANDO USAREMOS **Z**?



Para resolver essa questão, precisamos nos atentar aos
SUFIXOS e ao
PROCESSO DE FORMAÇÃO
dessas palavras:

Vejamos:



Para formar **ADJETIVOS** indicando **INTENSIDADE**,
a partir de substantivos primitivos, usaremos a
terminação:

–OSO, -OSA (com S)



SUFIXOS - OSO (-OSA)



VENENO
substantivo

+ OSO =
sufixo

venenoso

adj.

1. Que encerra veneno ou que o produz.
2. Deletério.
3. Tóxico.
4. [Figurado] Nocivo; malévolo.
5. Que envenena moralmente.

AP2

adjetivo

Para indicar **ORIGEM (PROCEDÊNCIA)**, **TÍTULO DE NOBREZA** ou **CONDIÇÃO SOCIAL**,

usaremos a terminação:

– ÊS, - ESA (com S)



AP3

SUFIKOS
- ÊS (-ESA)



MARQUÊS
título de nobreza

+ **ESA** =
sufixo



MARQUESA

Para formar **SUBSTANTIVOS ABSTRATOS** a partir de **ADJETIVOS PRIMITIVOS**,
usaremos a terminação:

– EZ, - EZA (com Z)



SUFIXOS - EZ (-EZA)



RICO
adjetivo

+ **EZA** =

sufixo

riqueza

1. Qualidade do que é rico.
2. Magnificência.
3. Abundância.
4. Fertilidade.
5. A classe dos ricos.

substantivo
abstrato

Resumindo:



Usamos os sufixos:

- oso - osa em **adjetivos** que indicam intensidade: **MEDROSO** (medo);
- ês - esa indicando **origem/procedência**, **título de nobreza** ou **condição social**: **FRANCESA** (procedente da França);
- ez - eza em **substantivos abstratos** a partir de adjetivos primitivos: **BELEZA** (belo).

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Professor(a), mostre esses slides aos seus alunos, a fim de que eles identifiquem os padrões ortográficos na grafia dos sufixos usados no processo de formação de palavras. Essa abordagem contribuirá para a melhor compreensão das regras para utilização dos grafemas <z> e <s> quando estes integrarem a grafia dos sufixos. No entanto, não se esqueça de comentar que algumas palavras terminam com esses segmentos, mas estes não são sufixos, de modo que sua grafia deve ser memorizada (p. ex. mesa, represa, mês...).

Atividade 2: Caro aluno, agora faremos alguns exercícios com base nas discussões realizadas. Leia os textos a seguir:

Texto I:



Postagem do instagram: <https://www.instagram.com/>. Acesso em 10/07/2025.

Texto II:



Postagem do instagram: <https://www.instagram.com/>. Acesso em 10/07/2025.

Texto III:



Disponível em <https://muitohorrorshow.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/01/zoom-4.jpg>. Acesso em: 17 set. 2025.

Agora, responda:

1) Encontre, nos textos I e II, palavras formadas com algum dos sufixos estudados:

2) Faça o mesmo no texto III:

3) Note que as palavras extraídas com os sufixos estudados têm o som de /z/. Por que as encontradas nos textos I e II foram escritas usando a letra “s”, enquanto a encontrada no texto III foi grafada com “z”?

Gabarito:

1) *Gostoso e perigoso.*

2) *Natureza*

3) *Espera-se que o aluno responda que, no primeiro caso, usamos o grafema <s> por se tratar do processo formador de adjetivos com o sufixo -oso, que indica intensidade; já no segundo caso, o emprego do grafema <z> se deu por se tratar de substantivo abstrato formado com o sufixo -eza a partir de um adjetivo.*

No texto I, além da palavra “gostoso”, os alunos podem identificar a palavra “casado” (presente em bem-casado), em que o grafema <s> representa o fonema /z/. Aproveite esse momento para explicar que, embora o grafema <s> represente o fonema /z/, essa ocorrência é justificada por conta da palavra primitiva (casa), que é grafada com <s>, de modo que esse grafema se mantém na palavra derivada (casado).

4) Observe a frase. Em seguida, complete as sentenças, conforme o modelo.

Um rapaz cheio de *coragem* é um rapaz **corajoso**.

- a) Uma mulher cheia de *inveja* é uma mulher _____.
- b) Um negócio cheio de *vantagens* é um negócio _____.
- c) Uma pessoa cheia de *bondade* é uma pessoa _____.
- d) Uma criança cheia de *amor* é uma criança _____.
- e) Um homem cheio de *preguiça* é um homem _____.
- f) Um jovem cheio de *vaidade* é um jovem _____.
- g) Uma empresa cheia de *poder* é uma empresa _____.

5) Agora, explique, oralmente, o que as sentenças acima têm em comum:

Gabarito:

- 4)
- a) *invejosa*
- b) *vantajoso*
- c) *bondosa*
- d) *amorosa*
- e) *preguiçoso*
- f) *vaidoso*
- g) *poderosa*

5) *Espera-se que o aluno diga que todas as respostas contêm o sufixos -oso/-osa, formador de adjetivos que indicam intensidade.*

6) Reescreva as frases, substituindo a expressão em destaque por um adjetivo que indica origem ou procedência. Observe o modelo:

O bacalhau **da Noruega** é famoso. ➡ O bacalhau **norueguês** é famoso.

a) Godan é um tipo de queijo tradicional **da Holanda**.

R:

b) Nas últimas décadas, a sociedade **da China** passou por transformações.

R:

c) O Fado, tipo musical, é considerado patrimônio imaterial **de Portugal**.

R:

d) A localização geográfica **do Japão** é formada por várias ilhas.

R:

e) A bandeira **da França** possui três faixas nas cores azul, branco e vermelho.

R:

f) A rainha Elizabeth teve o maior reinado **da Inglaterra**, durando 70 anos.

R:

7) Agora, explique, oralmente, o que as sentenças acima têm em comum:

Gabarito:

- 6)
 a) *holandês*
 b) *chinesa*
 c) *português*
 d) *japonesa*
 e) *francesa*
 f) *inglês*

7) *Espera-se que o aluno diga que todas as respostas contêm o sufixos -ês/-esa, formador de adjetivos que indicam origem ou procedência.*

8) Leia as palavras abaixo. Em seguida, responda às questões:

**FREGUESA – FRAMBOESA – BURGUÊS – CAMPONÊS – MÊS –
 MARQUESA – BARONESA – OBESA**

- a) O que essas palavras têm em comum?
 b) Circule as palavras que possuem sufixo:
 c) Organize as palavras, no quadro abaixo, seguindo a legenda:

Representam título de nobreza	Indicam classe social	Palavras sem sufixo, ou seja, primitivas

Gabarito:

- 8)
 a) *Espera-se que o aluno diga que todas as respostas contêm a terminação -ês/-esa.*
 b) *freguesa, burguês, camponesa, marquesa, baronesa.*
 c)

<i>Representam título de nobreza</i>	<i>Indicam classe social</i>	<i>Palavras primitivas</i>
<i>marquesa, baronesa</i>	<i>burguês, freguesa, camponesa</i>	<i>framboesa, mês, obesa</i>

7) A partir dos adjetivos abaixo, forme substantivos. Siga o modelo:

RICO	➡	RIQUEZA
PÁLIDO	➡	PALIDEZ

- a) lindo _____
- b) pobre _____
- c) rígido _____
- d) puro _____
- e) baixo _____
- f) macio _____
- g) firme _____
- h) limpo _____
- i) fraco _____
- j) escasso _____
- k) grande _____
- l) esperto _____

8) O que se pode concluir sobre o processo de formação das palavras acima?

Gabarito:

- 7)
- a) *lindeza*
- b) *pobreza*
- c) *rigidez*
- d) *pureza*
- e) *baixeza*
- f) *maciez*
- g) *firmeza*
- h) *limpeza*
- i) *fraqueza*
- j) *escassez*
- k) *grandeza*
- l) *esperteza*

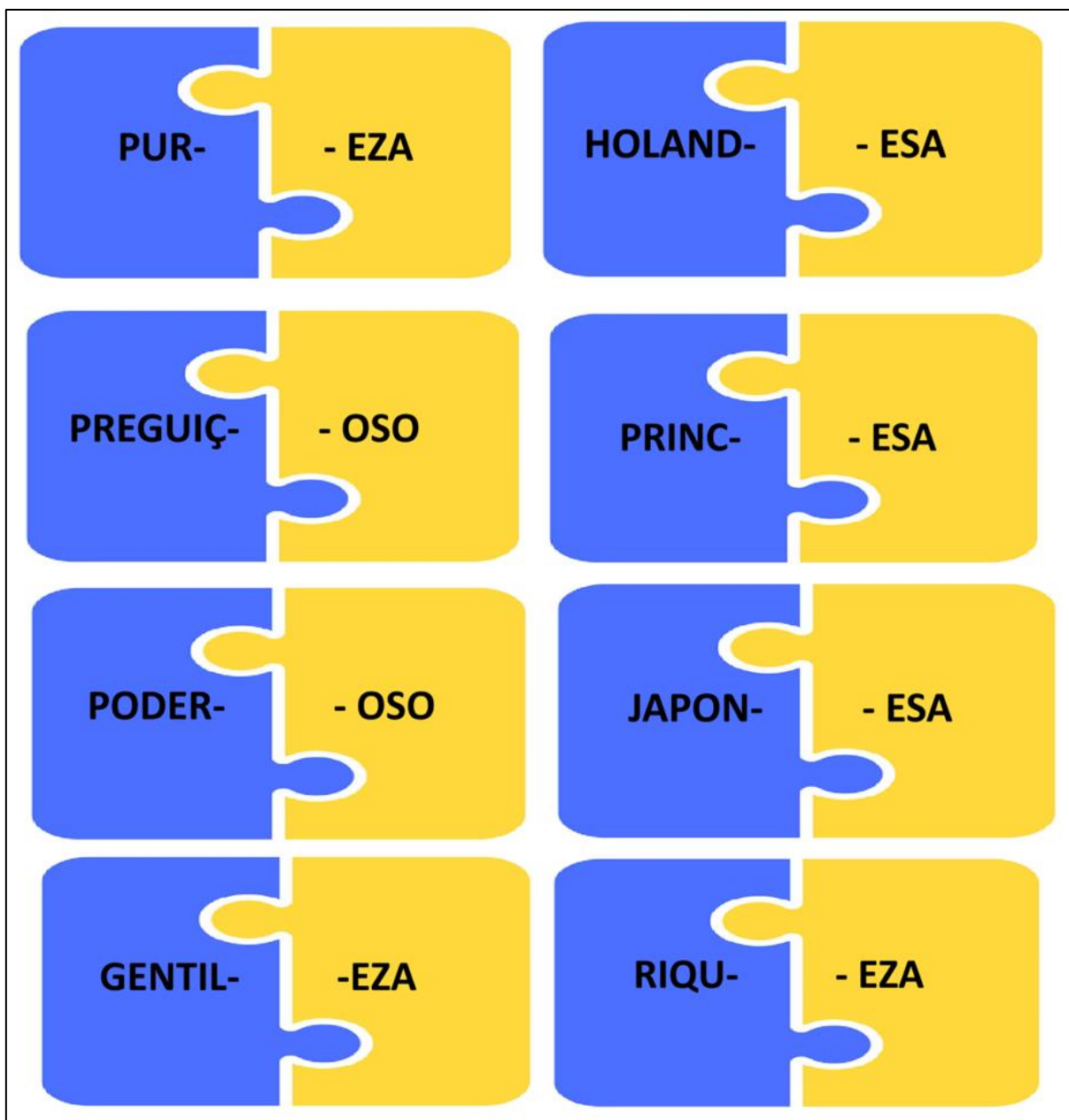
8) *Espera-se que o aluno conclua que os sufixos -ez/-eza são utilizados para formar substantivos abstratos a partir de adjetivos primitivos.*

Professor (a), esses exercícios contribuem para que o estudante perceba que o processo de formação de palavras – ao articular morfologia, ortografia e os aspectos semânticos – pode favorecer uma aprendizagem ortográfica mais consciente e significativa, reforçando a análise epilinguística dos sufixos estudados.

Atividade 4: Quebra-cabeça “Casamento perfeito”

Caro aluno, utilize as peças do quebra-cabeça para formar palavras, unindo as que contêm radicais às que apresentam os sufixos estudados. Se preferir, realize essa atividade em dupla. Em seguida, troque de lugar com outro colega (ou dupla) e faça a conferência, verificando se o “casamento” está correto ou não.

Figura 2. Exemplos de peças do quebra-cabeça “Casamento perfeito”



Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Professor (a), o quebra-cabeça tem como objetivo apresentar o conteúdo de forma lúdica, tornando o processo de compreensão mais dinâmico e promovendo a interação entre os alunos, favorecendo, assim, a fixação do conteúdo trabalhado. Recomenda-se que o material seja impresso em cartolina, separando os sufixos dos seus

radicais e embaralhando-os. Ao final da atividade, reforce os padrões ortográficos de acordo com cada afixo derivacional. Essa atividade pode ser realizada em grupos ou individualmente.

Terceira etapa – Avaliação

a) Objetivos:

- Autoavaliar-se por meio do reforço do conteúdo aprendido;
- Identificar quais pontos ainda geram dúvidas, buscando esclarecê-las;
- Analisar os erros da escrita, compreendendo os motivos que levam a utilização das regras ortográficas.

b) Atividade:

- Ditado com novas palavras com os sufixos trabalhados.

c) Materiais:

- Ficha confeccionada em folha branca (cartolina);
- Canetas esferográficas coloridas;
- Quadro.

d) Duração:

Dois tempos de aula.

Atividade: Ditado para avaliação final

Caro estudante, após as últimas aulas, em que você estudou sobre os processos de formação de palavras com os sufixos -ez, -eza, ês, esa, -oso e -osa, vamos conferir se você compreendeu? Para isso, você receberá uma nova ficha para participar do ditado final. Lembre-se que você é capaz!

Lista de palavras a serem ditadas:

- 1- PREGUIÇOSO
- 2- MOLEZA
- 3- FRAMBOESA
- 4- PODEROSA
- 5- FLACIDEZ
- 6- FILANDESA
- 7- ESCOCÊS
- 8- EMPRESA

- 9- BONDOSO
- 10- SURDEZ
- 11- PRINCESA
- 12. FRIEZA
- 13. DESPESA
- 14. FREGUESA
- 15. BRILHOSA
- 16. DESPREZO

Professor(a), realize o ditado alternando as palavras acima. Apresente uma palavra com os sufixos -oso (-osa), depois uma palavra com os sufixos -ez (eza) e, em seguida, uma com os sufixos -ês (-esa), além dos distratores, a fim de estimular a reflexão durante a escrita. Repita essa sequência até finalizar todas as palavras.

Espera-se que o aluno, nesse segundo ditado, consiga identificar os processos formadores das palavras ditadas, escrevendo-as sem desvios ortográficos.

Reforce a informação de que as palavras FRAMBOESA e EMPRESA não contêm sufixos, e que essa ocorrência é justificada por questões etimológicas, herdadas da sua origem latina.

Após o ditado, realize uma mediação oral, estimulando todos os alunos a exporem os processos de formação presentes nas palavras ditadas, a fim de verificar se o conteúdo foi compreendido.

3.4 Aplicação da pesquisa: riscos e benefícios

A participação na pesquisa envolveu os seguintes riscos previsíveis: (i) do ponto de vista físico, desconforto e cansaço, decorrentes do processo de responder às atividades propostas em cada etapa; (ii) do ponto de vista psicológico, ansiedade e nervosismo, pela preocupação com o próprio desempenho ao realizar exercícios de ortografia que serão analisados. Durante o período da pesquisa, a pesquisadora buscou ajudar o(a) estudante, ouvindo e acolhendo seu relato, de modo a identificar a causa do desconforto/nervosismo e oferecer-lhe apoio. É preciso destacar que o(a) estudante poderia pausar ou cancelar sua participação a qualquer momento, sendo o caso encaminhado à orientação educacional da escola, para que fossem tomadas as devidas providências sem qualquer prejuízo ao(a) aluno(a).

Como benefício, a pesquisa pôde ajudar a pesquisadora a elaborar materiais pedagógicos mais eficientes para o ensino de ortografia, contribuindo para uma melhora no ensino de Língua Portuguesa, segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o(a) participante, a pesquisa trouxe contribuições a sua aprendizagem por meio da abordagem mais contextualizada e significativa da ortografia, de maneira a favorecer o aprimoramento de sua escrita, especialmente em situações mais formais, em que o erro ortográfico costuma ser bastante estigmatizado.

3.5 Metodologia da análise dos dados

Esta pesquisa é de natureza tanto quantitativa, pelo levantamento da frequência dos acertos e erros ortográficos dos alunos nos ditados; quanto qualitativa, pela interpretação dos dados obtidos. Além disso, a pesquisa é colaborativa, haja vista a participação ativa dos alunos envolvidos no processo. Nesse sentido, observaram-se informações obtidas no curso da aplicação das atividades previstas na mediação pedagógica.

Para verificar a hipótese de que os alunos apresentariam progresso quanto à grafia dos sufixos segundo a norma-padrão, foram comparados os resultados obtidos na diagnose e na etapa final. A expectativa era que os participantes manifestassem menos erros de grafia envolvendo os sufixos derivacionais *-oso*, *-ês* e *-ez*, de modo que se aproximassem das práticas de escrita da sociedade letrada brasileira, que estigmatiza tais erros. O próximo capítulo descreve a aplicação da mediação em sala de aula e apresenta os resultados alcançados.

4 APLICAÇÃO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo descrever as diferentes etapas da mediação pedagógica, apresentando tanto as dificuldades enfrentadas quanto os avanços alcançados ao longo do processo. Além disso, será apresentada a análise dos dados obtidos a partir das atividades desenvolvidas, buscando discutir os desafios enfrentados, bem como os impactos positivos decorrentes dessa mediação no ensino de ortografia.

4.1 Apresentação do projeto e produção escrita

Na primeira etapa da mediação pedagógica, a professora-pesquisadora apresentou a proposta de ensino de ortografia que seria realizada com a turma, buscando ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da escrita de palavras que apresentam os grafemas <s> e <z> nos contextos competitivos em que tais grafemas representam o fonema /z/. Essa etapa preliminar teve como objetivo principal identificar os conhecimentos iniciais e/ou superficiais dos alunos sobre o tema.

Como momento motivacional, foi realizada uma roda de conversa sobre a importância do domínio da escrita padrão das palavras e o quanto tal domínio pode agregar na vida dos estudantes. Logo em seguida, a professora-pesquisadora lançou a seguinte pergunta: “Quais palavras vocês conhecem que têm o som do z?”. Prontamente, os alunos começaram a citar as palavras que vinham à mente, sendo estas: zebra, pizza, casa, asinha, zorro, asa, casarão, empresa, Isaque, Rosemere, rosa, poderosa, roseira, babosa, beleza, ansioso, desprezo, defesa. Um aluno acrescentou a palavra “inglesa” e perguntou: “Professora, essa palavra tem acento e é escrita com z?”. Aproveitando o assunto trazido por esse aluno, um colega completou: “E desprezo, professora, tem acento? É com <s> ou com <z>?”.

Nesse primeiro momento, ficou nítido o quanto os alunos tiveram facilidade de apresentar um vasto conjunto das palavras com o fonema solicitado (/z/), mostrando que, quando se trata da modalidade falada (atividade linguística), o conhecimento dos alunos é bem amplo. Em contrapartida, também ficou clara a dificuldade, apresentada pela maioria, em saber quando tais palavras eram grafadas com <s> ou <z>, de modo que é na grafia que está a maior dificuldade escolar, uma vez que essa é uma dúvida muito frequente entre os alunos, mesmo entre aqueles que já estão prestes a concluir o Ensino Fundamental.

Em seguida, os alunos participaram de uma produção escrita, em que cada um recebeu uma ficha em branco na qual deveria escrever as palavras ditadas pela professora-pesquisadora.

O conjunto de vocábulos ditados era composto por palavras escritas com os grafemas <s> e <z>, representando sempre o fonema /z/, gerando, assim, um contexto competitivo. Dentro desse grupo lexical, foram selecionadas palavras formadas a partir de processos exclusivamente derivacionais com os afixos *-oso*, *-osa*, *-ês*, *-esa*, *-ez* e *-eza*, além de algumas palavras primitivas distratoras, ou seja, que eram terminadas com segmentos parecidos com sufixo, mas que não o eram. Segue o quadro com as palavras ditadas:

Quadro 2 Palavras ditadas na etapa 1

-oso (-osa)	-ez (-eza)	-ês (-esa)	palavras sem sufixo:
NERVOSO	NOBREZA	CHINÊS	MESA
MEDROSA	TIMIDEZ	DUQUESA	DESPREZO
SABOROSO	LIMPEZA	BURGUÊS	DEFESA
TEIMOSA	RAPIDEZ	INGLESA	PESO

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Dessa forma, o desafio se tornou ainda maior, visto que os alunos teriam que acessar seus conhecimentos prévios, bem como as suas deduções a respeito da grafia correta daquelas palavras, para executar a atividade.

Apesar de se tratar de uma atividade relativamente simples a que os alunos já são familiarizados (ditado), vale ressaltar que eles demonstraram entusiasmo em realizá-la e, durante a sua execução, ficaram ansiosos para ouvir a palavra seguinte, solicitando que a professora-pesquisadora a ditasse rapidamente. A cada palavra ditada, os alunos paravam e pensavam alguns instantes antes de escrevê-la e, algumas vezes, olhavam-se entre si, com um sorriso tímido, na esperança de descobrir a escrita correta.

Após a conclusão do ditado, os alunos prontamente quiseram saber quais foram as palavras que eles haviam acertado, bem como quais haviam errado. A professora-pesquisadora fez uma intervenção, explicando que somente ao final de todas as atividades eles saberiam a grafia padrão de cada palavra ditada e poderiam, assim, compará-las com a sua produção escrita.

A turma, como já mencionado, pertencia à sétima fase da modalidade de ensino Educação para Jovens e Adultos (EJA), o que equivale ao sétimo ano do Ensino Fundamental regular. Porém, é importante ressaltar que, dentre os alunos, havia idosos, que ficaram bem motivados ao realizarem as atividades propostas. Infelizmente, tratava-se de uma turma

pequena na qual, ao longo do período letivo, houve várias desistências, tornando-a ainda menor. Essa é uma lamentável característica da modalidade EJA, uma vez que muitos alunos matriculados são adultos e precisam conciliar o trabalho com os estudos e, nessa disputa, muitas vezes o aluno precisa priorizar o trabalho, desistindo da vida escolar. Contudo, apesar do número pequeno de participantes, foi possível perceber o quanto atividades diferentes, como as propostas nessa sequência pedagógica, que agregam um teor mais lúdico às aulas de ortografia, conseguem despertar o interesse e, principalmente, a curiosidade nos alunos-participantes.

Dentro desse contexto, serão expostos aqui somente os resultados dos ditados dos sete alunos que participaram integralmente da mediação pedagógica, dentre os 12 que compunham inicialmente a totalidade dessa turma, a fim de compararmos o antes e o depois da intervenção didática. Nessa etapa diagnóstica, em que cada aluno escreveu o conjunto das mesmas 16 palavras ditadas, foram encontrados muitos erros ortográficos, entre os quais os seguintes: (i) equívoco na grafia do sufixo *-ês/-esa* (“chinez”, “ingleza”, “duqueza”); (ii) incorreção na grafia do sufixo *-ez/-eza* (“timides”, “timedesse”, “rapides”, “nobresa”); (iii) desvio na grafia do sufixo *-oso/-osa* (“saborozo”, “medroza”, “teimoza”); (iv) grafias incorretas das palavras distratoras (“despresso”, “despresso”, “defeza”).

A tabela a seguir apresenta as ocorrências dos desvios ortográficos identificados em cada estudante:

Tabela 1 Resultados gerais da atividade diagnóstica por participante

ESTUDANTES	ACERTOS		ERROS	
Participante 1 (masc.)	10/16	62,5%	6/16	37,5%
Participante 2 (masc)	12/16	75%	4/16	25%
Participante 3 (fem.)	12/16	75%	4/16	25%
Participante 4 (masc.)	8/16	50%	8/16	50%
Participante 5 (fem.)	8/16	50%	8/16	50%
Participante 6 (masc.)	5/16	31%	11/16	69%
Participante 7 (masc.)	8/16	50%	8/16	50%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Como indicado na tabela acima, apenas três estudantes conseguiram acertar a grafia de

mais da metade das palavras ditadas durante a etapa diagnóstica. Entre os que atingiram 75% de acertos, destaca-se que são idosos, sendo um do sexo feminino, com 65 anos; e outro do sexo masculino, com 64 anos. Esse dado sugere uma possível relação entre a experiência de vida e os conhecimentos prévios de letramento desses sujeitos, ainda que adquiridos de forma assistemática, indicando que muitos leitores e escribas da língua, embora não escolarizados formalmente, conseguiram desenvolver, ao longo do tempo, estratégias próprias de contato com a língua escrita, facilitando o emprego de uma grafia dentro da norma padrão.

Por outro lado, o desempenho apresentado pelos demais alunos – jovens entre 15 e 23 anos – evidencia as inúmeras dificuldades relacionadas ao domínio da grafia padrão, em especial nas palavras que possuem contextos competitivos, como é o caso dos grafemas <s> e <z> trabalhados nessa atividade. Esse resultado nos indicou a necessidade de uma intervenção pedagógica, capaz de tornar o ensino de ortografia mais reflexivo e coerente, entendendo tal ensino como uma convenção “capaz de cristalizar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (Moraes, 2002, p.19).

Outro fato relevante, observado nessa primeira etapa da mediação pedagógica, refere-se à palavra “defesa”, que apresentou maior índice de erros entre as palavras ditadas. Dos 7 alunos participantes, 5 escreveram esse vocábulo com o grafema <z>, evidenciando, novamente, a dificuldade enfrentada pelos estudantes na escrita de palavras que apresentam o fonema /z/.

A partir dessas observações, investigamos, separadamente, os erros e acertos referentes a cada grupo dos sufixos trabalhados, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 2 - Resultados da etapa diagnóstica por grupos de palavras

PALAVRAS	ACERTOS		ERROS	
Com sufixo -oso/-osa	17/28	61%	11/28	39%
Com sufixo -ês/-esa	11/28	39%	17/28	61%
Com sufixo -ez/eza	14/28	50%	14/28	50%
Sem sufixo	16/28	57%	12/28	43%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

De acordo com a tabela acima, podemos observar que o grupo de sufixos que apresentou

maior quantidade de acertos foi aquele formado pelos afixos *-oso/-osa*. Tal resultado sugere que esse conjunto lexical, que engloba palavras como “*atencioso*”, “*amoroso*”, e até mesmo “*saboroso*” – palavra ditada nessa primeira etapa –, costuma fazer parte da rotina de letramento dos estudantes, visto que, tanto na modalidade oral quanto na escrita, essas palavras são recorrentes, especialmente na leitura/escrita de mensagens (pelo *WhatsApp*, por exemplo).

Embora, muitas vezes, os estudantes desconheçam o motivo pelo qual se utiliza o grafema <s> para representar o fonema /z/ (ou seja, a regra ortográfica), o contato frequente com essas palavras contribui para a memorização da escrita padrão, evitando, assim, possíveis desvios ortográficos. Apesar de reconhecermos que a memorização faz parte do ensino de ortografia, entendemos a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a reflexão a respeito da regra, de modo que esse aluno compreenda os motivos pelos quais determinadas escolhas são realizadas no momento da escrita. Ainda assim, observamos que nesse primeiro grupo de palavras houve um índice significativo de erros (39%), o que sinalizou a necessidade de trabalharmos com o sufixo *-oso* para a aprendizagem desse contexto ortográfico.

Outro dado importante, observado nessa primeira etapa da sequência pedagógica, foi a porcentagem maior de erros registrada no grupo dos sufixos *-ês/-esa*. Esse resultado aponta para a possibilidade de que as palavras pertencentes a esse conjunto lexical sejam utilizadas com menor frequência pelos estudantes, tanto na oralidade quanto na escrita, o que contribui para um número mais elevado de desvios ortográficos. De fato, palavras como “*duquesa*”, “*baronesa*”, “*holandesa*” não costumam fazer parte do repertório vocabular dos alunos, o que contribui para a ocorrência de maiores dúvidas no momento da escrita. A palavra desse grupo que apresentou maior número de desvios foi “*duquesa*”, uma vez que cinco dos sete alunos participantes a escreveram com o grafema <z>.

Ainda sobre os dados da tabela 2, podemos destacar o grupo das palavras formadas pelos sufixos *-ez/-eza*, que apresentou empate entre o número de acertos e de erros registrados. Esse resultado indica que tal conjunto lexical ocupa um lugar intermediário no que se refere às dúvidas no momento da escrita. Evidentemente, palavras como “*beleza*” e “*tristeza*” costumam ser frequentes no uso cotidiano dos estudantes. Em contrapartida, outras palavras desse mesmo grupo, especialmente aquelas terminadas pelo sufixo *-ez*, como “*surdez*”, “*estupidez*”, “*timidez*”, geraram maior insegurança ao escrevê-las.

Tomemos como exemplo o participante 7. (masc./16 anos), que, embora tenha escrito corretamente a palavra “*limpeza*”, cometeu desvios ortográficos nas demais palavras desse mesmo grupo, escrevendo-as da seguinte forma: “*nobresa*”, “*timides*”, “*rapides*”.

Com relação ao último grupo de palavras — distratoras —, que apresentam terminação semelhante aos sufixos selecionados, mas não são palavras derivadas, foi possível observar um equilíbrio entre os erros e acertos, demonstrando que os alunos ainda se encontram em processo de aprendizagem. Dentre as quatro palavras desse grupo, duas se destacaram por alcançar 100% de acertos entre os participantes: “*mesa*” e “*peso*”. Esse resultado sugere que tais palavras fazem parte do uso cotidiano dos alunos, o que favorece sua familiaridade com a escrita correta. Além disso, esse dado reforça a importância do estímulo à leitura, uma vez que, quanto mais se lê, maior é o contato com a grafia padrão das palavras, o que também ajuda a reduzir a ocorrência de desvios, em especial, nesse conjunto lexical, que não apresenta regularidades morfológicas e depende, portanto, exclusivamente da memorização para que a escrita seja realizada de forma correta.

Por fim, a professora-pesquisadora conduziu uma roda de conversa, a fim de coletar as opiniões dos alunos a respeito do uso, na Língua Portuguesa, dos grafemas <s> e <z> na representação do fonema /z/. De modo geral, os alunos afirmaram não saber responder à questão proposta. Apenas a participante de 3. (65 anos) disse: “É porque a regra do Português manda escrever assim”.

Durante a etapa 1, foi possível coletar dados importantes a respeito do domínio ortográfico dos estudantes, especialmente na escrita de palavras que apresentam grafemas em contextos competitivos. Observou-se também o quanto uma atividade relativamente simples, como o ditado proposto nesta etapa, despertou grande interesse nos alunos, que demonstraram prazer em realizá-la, além de gerar, nos estudantes, a curiosidade em descobrir a grafia correta das palavras ditadas. Dessa forma, considera-se que esta etapa atingiu o objetivo proposto. A segunda etapa da mediação pedagógica ocorreu na semana subsequente.

4.2 Atividades epilinguísticas para estudo da ortografia

Na segunda etapa da mediação pedagógica, foram realizadas atividades epilinguísticas, buscando promover uma reflexão acerca do processo de formação de palavras, com foco na derivação sufixal, utilizando os afixos -oso, -osa, -ês, -esa, -ez e -eza.

Ao iniciar essa etapa, a professora-pesquisadora utilizou o *notebook*, com o auxílio do *datashow*, para projeção dos *slides* (ilustrados na seção 3.3 do capítulo anterior), que foram organizados com o objetivo de apresentar os conteúdos de maneira mais clara e sequencial, favorecendo a compreensão dos alunos.

O primeiro *slide* trazia a seguinte pergunta: o que é sufixo? A partir dessa reflexão, a professora-pesquisadora trouxe o exemplo da palavra “pedreiro”, mostrando a figura de uma pedra (palavra primitiva) somada ao sufixo “eiro”, dando, assim, origem a palavra derivada, ilustrada com a imagem de um pedreiro. Dessa forma, os alunos entenderam, com mais facilidade, o mecanismo desse processo formador de palavras que utiliza sufixos.

Os *slides* seguintes apresentavam os conceitos de substantivo e adjetivo, a fim de relembrar e consolidar esses conteúdos gramaticais já trabalhados anteriormente. A retomada desses conceitos se fez necessária uma vez que eles seriam utilizados durante a realização das atividades propostas nessa etapa da mediação. A maioria dos *slides* continha imagens ilustrativas associadas ao conteúdo apresentado. O uso desses recursos visuais facilitou o entendimento dos alunos, auxiliando na compreensão entre teoria e prática.

A partir dos *slides* seguintes, iniciou-se uma reflexão sobre a diferença de significado entre os sufixos -oso, -osa, -ês, -esa, -ez e -eza em palavras derivadas. Para isso, a professora-pesquisadora apresentou as palavras “medrosa”, “chinesa” e “limpeza”, solicitando que os alunos refletissem sobre possíveis semelhanças entre elas.

Diante desse questionamento, o participante 2 (masc., 64 anos) disse: “medrosa e chinesa têm o <sa> no final, professora”, deixando evidente a sua percepção inicial focada na grafia das palavras, não apontando, ainda, diferenças semânticas e/ou morfológicas entre elas. Os demais alunos não se manifestaram, demonstrando a dificuldade presente em realizar o comando da professora.

O próximo *slide* informava que as palavras analisadas eram palavras derivadas terminadas com o mesmo fonema /z/. Para facilitar a compreensão dos alunos, a professora optou por utilizar o termo “som” no lugar de “fonema”, adequando a explicação ao nível de conhecimento da turma. Logo em seguida, iniciou-se, através dos próximos *slides*, uma sequência de explicações voltadas à reflexão sobre os processos de formação de palavras envolvendo os sufixos apresentados, apontando em quais contextos se utiliza o grafema <s> (-oso/-osa; -ês/-esa) e em quais se utiliza o grafema <z> (-ez/-eza).

Após a exposição dos *slides*, os alunos pareceram compreender o que há por trás dos processos de formação de palavras trabalhados, identificando as regularidades presentes em cada um deles e reconhecendo que a escrita não ocorre de forma aleatória, mas segue princípios que auxiliam a escolha adequada no momento de escrever. Ao analisar as palavras propostas a partir dos seus processos formadores, os alunos conseguiram identificar os elementos que compunham a construção de cada palavra e, mesmo sem que a professora precisasse apresentar

termos técnicos, perceberam os motivos que levavam à escolha entre o grafema <s> ou <z> na escrita do conjunto lexical apresentado.

Foi possível observar que as explicações fizeram sentido quando o participante 6 (masc., 16 anos) disse: “Ah, professora, agora eu entendi porque *gostoso* é com <s>, eu não sabia disso”, o que levou outros alunos a concordarem com sua colocação, indicando que a explicação gerou uma compreensão coletiva significativa. Dessa forma, ficou evidente que exemplos concretos aliados a reflexões guiadas podem contribuir significativamente nas aulas de ortografia e que o desenvolvimento da consciência ortográfica vinculada à morfológica aponta ser um caminho eficaz para reduzir dúvidas no momento da escrita.

De maneira geral, foi possível concluir que esse primeiro momento da etapa 2 foi bastante proveitoso, visto que a participação dos alunos foi significativa, demonstrando interesse e atenção, especialmente em relação às imagens contidas nos *slides*, que contribuíram para uma melhor compreensão do tema exposto.

Dando continuidade, iniciou-se uma sequência de exercícios de natureza epilinguística, a fim de colocar em prática o conteúdo trabalhado. Para isso, foram apresentados três textos multimodais, sendo os dois primeiros do gênero cartum humorístico e o terceiro uma propaganda. Todos continham palavras derivadas formadas a partir dos sufixos estudados. Inicialmente, solicitou-se aos alunos que localizassem essas palavras e as reescrevessem. Em seguida, deveriam explicar, por escrito, os motivos pelos quais as duas primeiras eram grafadas com <s> e a última com <z>.

Os alunos participantes conseguiram localizar com facilidade as palavras presentes nos textos. As duas primeiras pertenciam ao grupo lexical dos sufixos *-oso/-osa* — *gostoso* e *perigoso* —, enquanto a terceira era formada pelo sufixo *-eza* — *natureza*. Todos conseguiram explicar que, no primeiro processo de derivação, utilizou-se o grafema <s> por se tratar da formação de adjetivos que indicam intensidade. Já no caso da palavra do texto III, empregou-se o grafema <z> por se tratar da formação de um substantivo abstrato a partir de um adjetivo. Embora cada aluno tenha se expressado de uma maneira peculiar e sem o uso de termos técnicos, ficou evidente que eles haviam compreendido os critérios contidos no momento da escolha ortográfica.

Os exercícios seguintes apresentavam propostas para que os alunos praticassem e consolidassem os processos de formação de palavras estudados, compreendendo a estrutura de formação desses adjetivos e substantivos, e, assim, tendo condições de escolher adequadamente entre os grafemas <s> ou <z>, incluindo exercícios de completar lacunas e reescrita de frases,

justificando a escolha do grafema utilizado. O objetivo principal era a fixação da regra e o fortalecimento da consciência morfológica, a fim de evitar possíveis desvios na escrita.

A maioria dos alunos não teve dificuldade em realizar as atividades propostas. Contudo, o participante 1 (masc., 16 anos), na atividade em que deveria reescrever a frase substituindo a expressão “da China” por um adjetivo que indicasse origem ou procedência, grafou corretamente o adjetivo “chinesa”, porém manteve a preposição “de” antes do vocábulo, evidenciando sua dificuldade na construção da coerência na nova frase. O mesmo padrão foi repetido na frase seguinte, em que escreveu “de Francesa”, o que nos evidenciava a sua dificuldade na construção da estrutura proposta. Além disso, a grafia da palavra “francesa” com inicial maiúscula indicava que o aluno tinha internalizado a regra de que nomes de países são escritos com letra maiúscula, estendendo indevidamente essa convenção aos adjetivos provenientes dessas palavras.

Foi possível observar em outros participantes a mesma marca da preposição antes do adjetivo, como em “da Chinesa” e “da Chinesa/da japonesa/da francesa”. Nota-se que ambos os alunos grafaram a palavra “chinesa” com inicial maiúscula, reforçando o entendimento apresentado pelo participante 1. Tal generalização revela um raciocínio lógico, ainda que inadequado do ponto de vista normativo, demonstrando que muitos alunos recorrem, no momento da escrita, a regras internalizadas, mas que ainda precisam lapidá-las, ampliando, assim, os seus conhecimentos gramaticais.

Em seguida, apresentou-se uma sequência de palavras que os alunos deveriam separar e agrupar conforme os seguintes critérios: aquelas que representavam título de nobreza, as que indicavam condição social e as que eram palavras primitivas, o que foi alcançado sem problemas, haja vista o alto número de acertos.

Com relação às palavras pertencentes ao grupo das que não apresentavam sufixos, todos os alunos as identificaram corretamente, totalizando 100% de acertos nesse conjunto. Esse resultado indica que os estudantes internalizaram os processos de formação de palavras trabalhados, o que contribuiu positivamente para identificar, também, as palavras que não se enquadravam em tais processos.

Assim, ao compreenderem os critérios que caracterizam a presença de um sufixo e a distinção entre palavras derivadas e não derivadas, os alunos não apenas conseguiram identificar a escrita correta de palavras em contextos competitivos — como aquelas formadas com os sufixos trabalhados —, como também, ao ativarem esses conhecimentos, conseguiram

agregar informações sobre a escrita de palavras primitivas, auxiliando na memorização, aspecto muitas vezes necessário no momento da escrita.

Concluindo essa etapa, a última atividade proposta consistia em formar substantivos a partir dos adjetivos apresentados, utilizando os sufixos *-eza* e *-ez*, como nos exemplos *rico/riqueza*, *pálido/palidez*, a fim de consolidar o aprendizado desse processo formador. A atividade não gerou dúvidas entre os participantes, que obtiveram 100% de acertos na grafia final. Esse resultado indica que os alunos, ao reconhecerem os adjetivos, conseguiram aplicar o sufixo estudado, internalizando a regra ortográfica por meio de uma consciência morfológica.

Em suma, as atividades realizadas nessa etapa permitiram que os alunos praticassem as regras ortográficas estudadas. Observou-se que a maioria dos participantes conseguiu internalizar as regras, aplicando corretamente os conceitos morfológicos e semânticos nos exercícios epilinguísticos, mesmo sem o aprofundamento dos termos teóricos. Os alunos identificaram os padrões de regularidades no momento da escrita, o que facilitou a realização das atividades. De maneira geral, essa sequência de exercícios contribuiu significativamente para a pesquisa, fornecendo dados além do esperado, como, por exemplo, questões relacionadas à falta de coerência e de coesão na reformulação de algumas estruturas linguísticas (exercício 6).

4.3 Quebra-cabeça “casamento perfeito”

Esta última fase da etapa 2 teve como objetivo apresentar o conteúdo trabalhado de forma lúdica, evidenciando que há diferentes possibilidades quando se trata do ensino de ortografia. A atividade foi intitulada “casamento perfeito”, em analogia ao “encaixe perfeito” entre os radicais apresentados e os sufixos estudados. A proposta poderia ser realizada individualmente ou em grupo. Contudo, a professora-pesquisadora optou por dividir a turma em dois grupos, aos quais foram distribuídas as peças do quebra-cabeça. Em ambos os grupos foram incluídos tanto adultos quanto adolescentes, evitando, assim, que a faixa etária influenciasse no desempenho ou no resultado final de determinado grupo.

Os alunos foram orientados a utilizar as peças disponíveis para formar as palavras, “casando” os radicais aos sufixos que considerassem adequados (conforme ilustrado na seção 3.3 do capítulo anterior). Inicialmente, os participantes mostraram-se muito animados com a atividade, revelando entusiasmo e ansiedade para começar. Durante a execução, percebeu-se que os alunos dialogavam entre si sobre as razões que justificavam a escolha de determinado sufixo para “casar” e formar a palavra.

Essa interação foi muito importante, pois possibilitou que compartilhassem seus aprendizados e construíssem a resposta de forma colaborativa, com o objetivo de finalizar o quebra-cabeça com todas as palavras corretas e “ganhar” a disputa. Ao longo da atividade, foi possível notar risos e um saudável espírito de competitividade entre os grupos, deixando claro o caráter atrativo dessa atividade.

Após a montagem das palavras, os grupos trocaram de posição e foram orientados a corrigir as palavras formadas pelo grupo oposto. Esse foi outro momento bastante significativo, pois os alunos se sentiram confiantes para ocupar o papel de avaliadores. A cada palavra formada incorretamente, o grupo perderia um ponto. No entanto, ambos os grupos concluíram a atividade sem cometer erros. Quando questionados sobre a escolha dos sufixos, foram capazes de justificar os motivos que geraram tais escolhas, fazendo referência às regras ortográficas estudadas.

Essa atividade demonstrou-se muito eficaz no processo de aprendizagem, pois conseguiu aliar a ludicidade ao conteúdo, despertando maior interesse por parte dos alunos. Ao manipular as peças, estabelecer associações, trocar informações com os colegas e conferir os resultados, os participantes exercitaram a consciência morfológica, a reflexão ortográfica, bem como o trabalho em equipe. Assim, ficou evidente o quanto essa atividade contribuiu significativamente para a consolidar dos padrões ortográficos trabalhados.

4.4 Avaliação

Nesta última etapa, os alunos participaram de um novo ditado, cujo objetivo principal foi avaliar o conteúdo aprendido ao longo das aulas. Para isso, a professora-pesquisadora selecionou dezesseis novas palavras, dividindo-as em grupos de quatro, de acordo com os sufixos *-oso/-osa*, *-ês/-esa* e *-ez/-eza*. O último grupo, por sua vez, foi composto por palavras que não possuíam esses sufixos, ou seja, palavras distratoras.

A professora-pesquisadora entregou a cada aluno uma nova ficha em branco, na qual eles deveriam registrar as palavras ditadas. Ao receberem a ficha, muitos demonstraram entusiasmo e ansiedade para realizar o novo ditado. A participante 3 (65 anos) disse, sorrindo: “Vamos logo, professora, pois, dessa vez, eu vou acertar tudo”. Mesmo os alunos adolescentes, com histórico de indisciplina, não demonstraram resistência em realizar o ditado proposto, porém, entre uma palavra e outra, enquanto a professora-pesquisadora aguardava a conclusão de todos, o participante 1 (16 anos) pediu diversas vezes: “Bora pra próxima, professora”, demonstrando certa impaciência.

Durante o ditado, a professora-pesquisadora alternou as palavras contendo os diferentes grupos de sufixos com as distratoras. Ao intercalá-las, evitou que a atividade se tornasse mecânica, estimulando a reflexão no momento da escrita, a fim de que os alunos acessassem os conhecimentos estudados durante as últimas aulas.

A tabela a seguir apresenta as ocorrências dos acertos e erros ortográficos identificados em cada participante que esteve presente desde a primeira etapa, agora, nessa etapa final:

Tabela 3 - Resultados gerais da etapa avaliativa por participante

ESTUDANTES	ACERTOS		ERROS	
Participante 1 (masc.)	13/16	81%	3/16	19%
Participante 2 (masc)	14/16	87,5%	2/16	12,5%
Participante 3 (fem.)	16/16	100%		
Participante 4 (masc)	13/16	81%	3/16	19%
Participante 5 (fem.)	14/16	87,5%	2/16	12,5%
Participante 6 (masc.)	12/16	75%	4/16	25%
Participante 7 (masc)	13/16	81%	3/16	19%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Na tabela acima, foi possível verificar o aumento significativo dos acertos comparando aos registrados na etapa 1, com índices de 75% para cima, o que demonstra o avanço na aprendizagem do conteúdo, evidenciando que os alunos passaram a compreender melhor as regras ortográficas apresentadas, aplicando-as com mais segurança no momento da escrita. Vale destacar a participante 3, que conseguiu grafar 100% das palavras sem cometer desvios, conforme ela mesma prometeu pouco antes do último ditado. Com 65 anos, é a aluna mais idosa da turma e havia retornado a sua vida escolar há menos de 1 ano, depois de longas décadas afastada dos estudos, o que torna esse resultado, em particular, ainda mais significativo.

Ao comparar os resultados obtidos na etapa inicial com aqueles registrados na etapa final, é possível observar, de forma mais expressiva, os avanços alcançados, conforme apresentados na tabela a seguir:

Tabela 4 - Resultados comparativos das etapas diagnóstica e avaliativa por participante

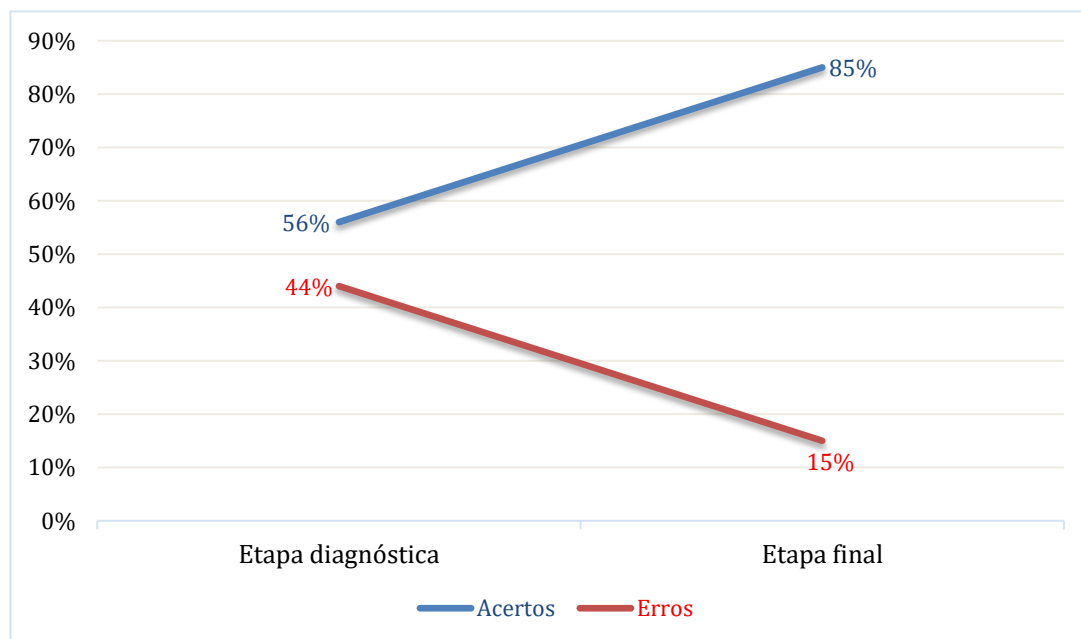
ESTUDANTES	ACERTOS (ETAPA 1)		ACERTOS (ETAPA 2)	
Participante 1 (masc.)	10/16	62,5%	13/16	81%
Participante 2 (masc)	12/16	75%	14/16	87,5%
Participante 3 (fem.)	12/16	75%	16/16	100%
Participante 4 (masc.)	8/16	50%	13/16	81%
Participante 5 (fem.)	8/16	50%	14/16	87,5%
Participante 6 (masc.)	5/16	31%	12/16	75%
Participante 7 (masc.)	8/16	50%	13/16	81%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Essa análise comparativa evidencia o quanto as estratégias adotadas durante a mediação pedagógica foram eficientes, ao demonstrar que, após a realização das atividades, os estudantes conseguiram superar as dificuldades de escrita, desenvolvendo, assim, habilidades que vão além da simples memorização.

Outro destaque importante foi o desempenho apresentado pelo participante 6, um adolescente de 16 anos que, apesar de se mostrar esforçado, apresenta muitas dificuldades em todas as disciplinas escolares, conforme relatado por outros professores. Na diagnose realizada na etapa 1, esse participante foi o que cometeu mais erros ao grafar as palavras ditadas, alcançando apenas 4 acertos (31%). Na aplicação da mediação pedagógica, ele participou de todas as etapas, sempre atento às explicações e demonstrando grande interesse, especialmente na exibição dos *slides*, durante a qual as figuras associadas às palavras derivadas nos processos de formação com os sufixos trabalhados chamaram a sua atenção. Como resultado desse esforço, na etapa final avaliativa, esse mesmo participante triplicou o número de acertos em relação ao primeiro ditado, ou seja, de 4 para 12, atingindo um índice de 75% de sucesso.

No que diz respeito ao desempenho dos participantes como um todo, o gráfico a seguir ilustra os resultados alcançados:

Gráfico 1 Desempenho da turma na etapa diagnóstica e na etapa final

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

De acordo com o gráfico acima, é possível constatar que, na etapa diagnóstica, ocorreu um alto índice de erros ortográficos, totalizando 44% de desvios entre as palavras ditadas, percentual praticamente equilibrado com o número de acertos, que somou 56%. Esse cenário evidenciou as fragilidades dos estudantes no que diz respeito ao domínio da grafia padrão e, conseqüentemente, das regras ortográficas, em especial aquelas relacionadas aos afixos derivacionais selecionados, indicando a necessidade de uma intervenção didática capaz de solucionar essa problemática.

Após o desenvolvimento e a aplicação das atividades propostas na mediação pedagógica, a etapa final revelou avanços expressivos no desempenho da turma. Observamos uma linha ascendente de acertos, que totalizou 85%, enquanto os erros apresentaram uma linha descendente, somando apenas 15% de desvios. Esses dados indicam que os alunos participantes conseguiram internalizar as regras ortográficas trabalhadas e que o ensino de ortografia, apoiado nas regularidades morfológicas, proporcionou maior compreensão do sistema ortográfico, resultando em mais segurança e autonomia no momento da escrita.

Assim, os resultados do ditado final revelam progressos significativos no processo de aprendizagem dos alunos. O alto índice de acertos comprovou que uma mediação pedagógica direcionada, com atividades voltadas à reflexão sobre os processos de formação de palavras, os padrões morfológicos e as regularidades gráficas, contribui para uma compreensão mais

consistente dos princípios que regem o sistema ortográfico do PB. Tal abordagem favorece a construção de um conhecimento mais significativo e duradouro nas aulas de ortografia.

A próxima tabela traz um detalhamento dos acertos e dos erros por grupos de palavras, permitindo uma análise mais refinada do desempenho da turma:

Tabela 5 - Resultados da etapa avaliativa por grupos de palavras

PALAVRAS	ACERTOS		ERROS	
Com sufixo -oso/-osa	24/28	86%	4/28	14%
Com sufixo -ês/-esa	23/28	82%	5/28	18%
Com sufixo -ez/-eza	26/28	93%	2/28	7%
Sem sufixo	24/28	86%	4/28	14%

Fonte: Elaboração da professora-pesquisadora

Observando os dados apresentados na tabela 4, ficou ainda mais evidente a redução dos desvios ortográficos nessa última etapa. Essa diminuição indica que os estudantes internalizaram as regras trabalhadas, não apenas memorizando-as, e sim, aplicando-as de forma mais consciente e reflexiva, o que constituiu o objetivo principal de nossa mediação pedagógica.

Na etapa diagnóstica, as palavras terminadas com os sufixos -oso/-osa foram as que apresentaram maior quantidade de acertos, totalizando 17 grafias corretas das 28 palavras ditadas. Ainda assim, observou-se um número significativo de erros, com 11 desvios. Ao compararmos tais dados com os obtidos na etapa final, é possível verificar que o aumento dos acertos ocorreu de forma expressiva, chegando à soma de 24 grafias corretas, entre as 28 novas palavras ditadas, evidenciando um progresso consistente na aprendizagem dos alunos. Assim, a análise comparativa dos dados iniciais e finais, desse grupo, revelou que os alunos compreenderam tratar-se de um processo formador de adjetivos indicando intensidade e que, por essa razão, as palavras são grafadas com <s>.

Já o grupo de palavras com os sufixos -ês/-esa foi o que apresentou maior quantidade de desvios na etapa diagnóstica, totalizando 17 ocorrências de erro, das quais a palavra “duquesa” se destacou, pois foi grafada com <z> por 5 dos 7 participantes. Esse dado sugere que os alunos ainda desconheciam a regra ortográfica correspondente, apoiando-se apenas na

sequência sonora das palavras. Em contrapartida, na etapa final, esse mesmo grupo lexical apresentou 23 acertos, demonstrando que os alunos passaram a compreender que, por se tratarem de palavras que indicam procedência, título de nobreza ou condição social, são grafadas com <s> e que a assimilação desse princípio morfológico contribuiu para o aumento do número de acertos.

As palavras grafadas com os sufixos *-ez/-eza* apresentaram, na etapa diagnóstica, um desempenho equilibrado, com empate entre erros e acertos, indicando que os alunos ainda não tinham segurança quanto à grafia correta dessas palavras. Na etapa final, contudo, foi possível observar um avanço significativo, uma vez que esse grupo apresentou o maior número de acertos, totalizando 26 grafias corretas das 28 novas palavras ditadas (93% de acertos). O aumento expressivo no número de acertos evidencia que as dúvidas encontradas na etapa inicial foram sanadas e que os alunos compreenderam tratar-se da formação de substantivos abstratos a partir de adjetivos, razão pela qual as palavras são grafadas com <z>. Esse resultado demonstra a consolidação da aprendizagem e o maior entendimento da regra aplicada, após a intervenção realizada na mediação pedagógica.

Por fim, o grupo de palavras sem sufixo foi inserido com a finalidade de mostrar aos alunos que existem palavras grafadas com <s>, representando o fonema /z/, cuja aprendizagem da grafia correta depende, sobretudo, da memorização. Diferentemente dos grupos lexicais formados pelos sufixos selecionados neste trabalho, nesses casos não há uma regularidade morfológica evidente que possa auxiliar na escrita. Na etapa diagnóstica, esse grupo apresentou 16 acertos, revelando que os alunos ainda apresentavam dificuldades na escrita correta dessas palavras. Já na etapa final, o número de acertos aumentou para 24 grafias corretas, evidenciando que as intervenções realizadas também contribuíram positivamente para esse grupo de palavras.

Por outro lado, entre as distratoras, a palavra que apresentou o maior número de erros, nessa última etapa da mediação, foi *“framboesa”*, visto que três dos alunos participantes a escreveram utilizando o grafema <z>. Esse dado sugere que tenham confundido tal palavra — primitiva e sem sufixo — com um dos vocábulos pertencentes ao grupo dos sufixos *-ez* e *-eza*. Assim, é possível que o aluno tenha formulado essa hipótese por conta da sequência sonora similar a encontrada em *“tristeza”* ou *“beleza”*, por exemplo.

Outra possibilidade, que justificaria esse desvio, é o repertório lexical dos alunos, visto que *“framboesa”* não é uma palavra de uso frequente entre eles, o que reduz a familiaridade com sua grafia padrão. De todo modo, vale ressaltar que, mesmo diante a esse desvio, os alunos

conseguiram mobilizar saberes trabalhados nessa mediação pedagógica, formulando, inclusive, hipóteses e padrões, ainda que de maneira equivocada.

Já a palavra “*empresa*”, também primitiva e sem sufixo, apresentou 100% de acerto entre os participantes. Esse resultado chama a atenção quando comparado ao desempenho observado em “*framboesa*”, uma vez que ambas pertencem ao mesmo grupo lexical, na mediação pedagógica proposta neste trabalho. Tal comparação evidencia que a dificuldade, no momento da escrita padrão, envolve múltiplos fatores, incluindo, o contato prévio dos alunos com cada palavra.

Observamos que a palavra “*empresa*” é muito presente no repertório vocabular desse grupo escolar (EJA), uma vez que muitos já estão inseridos no mercado de trabalho ou demonstram interesse em conquistar uma vaga de emprego. Assim, essa palavra costuma circular em seus contextos sociais, até mesmo, na escola, em conversas com os seus pares, o que favorece a memorização da escrita padrão.

Em síntese, a análise dos dados coletados nessa mediação pedagógica aponta para um avanço significativo no desempenho ortográfico dos alunos, demonstrando que a aprendizagem não se limita apenas à memorização isolada das palavras, mas se fortalece com práticas pedagógicas que incluem aspectos morfológicos, aliados ao estudo das regularidades da língua. Ao compreender padrões, os estudantes conseguem formular hipóteses, tornando o aprendizado mais consciente e eficaz, o que contribui para a redução dos desvios e para a consolidação da escrita padrão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu do incômodo que sentimos ao enfrentar o desafio de ensinar ortografia ultrapassando os moldes tradicionais, evitando que o estudante se limite à simples memorização e ao aprendizado mecânico, tão comum nesse tipo de ensino. Com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e duradoura, este trabalho desenvolveu e aplicou uma sequência pedagógica, na qual os alunos conseguiram reconhecer os padrões ortográficos do PB, aplicando esses conhecimentos de maneira mais consciente.

Constatamos que, muitas vezes, os alunos reproduzem normas ortográficas de forma automática, sem questionar ou refletir o que há por trás das regras. Tal comportamento evidencia um processo em que os alunos apenas registram palavras ou sequências de grafemas sem compreender os princípios que orientam aquela escrita, aumentando, assim, a incidência de desvios e o esquecimento, rápido, da forma correta da escrita.

Ao propor práticas que envolvam aspectos morfológicos, reconhecimento de padrões e ampliação do vocabulário, esta pesquisa buscou oferecer caminhos alternativos e mais atrativos para o ensino de ortografia, por meio de atividades que promovessem a reflexão sobre os processos de formação de palavras, a análise de sufixos e a identificação das regularidades da escrita, tornando, assim, o processo de aprendizagem mais autônomo e favorecendo “um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão” (Morais, 2002, p. 25).

Conforme demonstrado, a mediação pedagógica apresentada neste trabalho foi desenvolvida em três etapas, cuidadosamente planejadas com o propósito de promover uma aprendizagem mais consistente. Cada etapa foi estruturada de forma a favorecer o engajamento dos alunos, incentivando-os a participar do processo de construção do conhecimento, deixando de lado a mera memorização mecânica.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, tratava-se de uma turma pequena, composta por 12 alunos, dos quais apenas 7 participaram de todas as etapas. Apesar disso, os alunos presentes em cada encontro fizeram as atividades propostas nas etapas da mediação, tendo demonstrado grande interesse. Especialmente, na etapa 2, voltada para as atividades epilinguísticas, foi possível fazer observações relevantes, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao comparar os resultados da etapa inicial com os da etapa final, observamos um avanço considerável no que se refere à escrita padrão das palavras envolvendo os sufixos estudados. Tal resultado aponta a relevância desta pesquisa, sobretudo ao demonstrar que é possível

desenvolver aulas de ortografia nas quais os alunos consigam alcançar uma aprendizagem mais eficaz, superando a simples memorização e aprofundando-se nos “bastidores” das regras ortográficas. Dessa forma, os alunos passam a compreender, de fato, os motivos que justificam determinada escolha no momento da escrita.

Assim, podemos afirmar que o objetivo desta pesquisa — por meio da elaboração e aplicação da mediação pedagógica sobre o ensino de ortografia com apoio em aspectos morfológicos — foi plenamente alcançado. De fato, os alunos conseguiram (i) identificar os sufixos derivacionais *-oso*, *-osa*, *-ês*, *-esa*, *-ez* e *-eza* e seus respectivos padrões ortográficos, especialmente nos exercícios de natureza epilinguística; (b) aplicar a convenção ortográfica ao utilizar esses sufixos na grafia de palavras derivadas, o que ficou evidenciado no ditado da etapa final com uma alta frequência de acertos, em contraste com o ditado da etapa diagnóstica; (c) reconhecer a regra ortográfica aplicada em cada contexto de derivação sufixal, estabelecendo generalizações e deixando de lado a mera memorização de palavras isoladas. Podemos concluir que a mediação pedagógica não só permitiu a cada aluno mobilizar seus conhecimentos prévios, formular hipóteses e refletir sobre a escrita na interface com a Morfologia, como também apresentou as regras ortográficas de maneira singular, por meio de estratégias capazes de despertar interesse e curiosidade.

Nesse sentido, a sequência pedagógica contemplou tanto atividades epilinguísticas, que estimularam a reflexão consciente a respeito das regras ortográficas, quanto atividades de caráter lúdico, o que gerou um ambiente mais motivador, tornando a dinâmica do aprendizado mais envolvente e participativa. Desse modo, a pesquisa reafirma a importância de articular aspectos teóricos com atividades que despertem o prazer e o interesse dos alunos no processo de aprendizagem.

Nossas hipóteses também foram confirmadas. A hipótese inicial deste estudo partiu do pressuposto de que haveria grande ocorrência de erros ortográficos na etapa inicial, uma vez que a grafia de palavras com os fonemas /z/ intervocálico e /S/ pós-vocálico, em contextos competitivos entre os grafemas <s> e <z>, costuma gerar muitas dúvidas. Essa competição gera incerteza nos alunos, pois se trata de pronúncia semelhante, mas grafias diferentes, o que contribui para maior ocorrência de desvios durante o processo de aprendizagem. De fato, tal hipótese foi confirmada, visto que a etapa diagnóstica apresentou um total de 44% de erros ortográficos. Esse resultado evidenciou que os estudantes não dominavam plenamente as regras e que realizaram suas escolhas gráficas com base em suposições guiadas pela percepção sonora. Além disso, esse dado mostrou que os alunos, apesar de já possuírem alguns anos de

escolarização, ainda não haviam desenvolvido estratégias capazes de resolver esse tipo de dúvida ortográfica, reforçando, assim, a importância de uma intervenção pedagógica que promova a reflexão sobre as regras, como a mediação proposta neste trabalho.

Já a segunda hipótese previa que um ensino de ortografia por meio da interface entre os aspectos morfológicos e ortográficos levaria o aluno a compreender os padrões existentes no PB. Tal compreensão ocorre através da reflexão sobre as estruturas das palavras e seus processos de formação. Os dados obtidos na etapa final também confirmaram essa hipótese, visto que os acertos alcançaram um percentual de 85%. Esse resultado indica que o trabalho realizado com a interface entre morfologia e ortografia contribuiu para que os alunos compreendessem os padrões existentes por trás das regras ortográficas e fossem capazes de aplicar esse conhecimento na escrita, escolhendo os grafemas corretos com maior segurança. Assim, o elevado desempenho dos alunos nessa última etapa evidenciou o quanto a reflexão sobre as regularidades da escrita contribui para sanar dúvidas, desenvolvendo habilidades que vão além da memorização e promovendo, de maneira eficaz, o aperfeiçoamento de uma escrita alinhada à norma padrão.

Por fim, cabe destacar a importância do PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras) no incentivo e no desenvolvimento de pesquisas voltadas à qualificação do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, possibilitando que o professor-pesquisador reflita, criticamente, sobre a sua atuação docente, a fim de propor intervenções pedagógicas que o auxiliem na prática em sala de aula, ainda que reconheça as inúmeras complexidades e dificuldades que envolvem tal ensino. Como professora-pesquisadora, posso afirmar que a experiência no PROFLETRAS ampliou significativamente minha visão sobre o ensino de língua, uma vez que me proporcionou uma base teórica sólida e estimulou discussões relevantes sobre a maneira com que tal ensino é conduzido atualmente. A troca de experiências entre os mestrandos — todos docentes da rede pública — foi muito enriquecedora. Cada um compartilhava a sua realidade escolar, revelando, muitas vezes, angústias semelhantes, o que nos motivava a buscar novas estratégias capazes de aprimorar a nossa prática pedagógica. Além disso, as contribuições dos professores do programa foram muito importantes, consolidando a minha formação acadêmica e ampliando meu conhecimento teórico, o que se refletiu, de forma relevante, na minha prática docente.

Esperamos, portanto, que a mediação pedagógica proposta neste trabalho possa ser utilizada por outros professores. Nossa intenção foi contribuir para o oferecimento de suporte teórico e prático na promoção de um ensino de ortografia mais reflexivo, dinâmico e lúdico,

fundamentado nas orientações da BNCC — garantindo uma proposta alinhada às diretrizes curriculares nacionais —, de modo que outros colegas docentes ampliem sua compreensão sobre o ensino de ortografia e encontrem caminhos concretos para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2011;
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018;
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. 2. ed. Brasília, 1998.
- CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- CANHAÇO, Daniele Oliveira da Silva. **Interface morfologia-fonologia na aprendizagem do emprego dos grafemas e em contexto pós-vocálico por meio de jogo digital**. 2023. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: 2013.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2011.
- MORAIS, Artur. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia Prático de Alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, Amós; MONTAGNER, Aírto. **Dicionário Latino-Português**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- THOLLENT, Michael. COLETTE, Maria. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, p. 207-2016, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v.31, n.3, p. 443-466, 2005.

VESCHI, Benjamin. Ortografia. *In*: **Etimologia**. 2019. Disponível em: https://etimologia.com.br/ortografia/#google_vignette. Acesso em: 06 fev. 2026.

APÊNDICES

Termo de consentimento dos alunos menores de 18 anos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite Especial para Você!

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: “Ensino de ortografia na EJA com apoio em aspectos morfológicos do português”.

Com este documento você fica sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para a pesquisadora ou seu responsável.

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não. Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também. Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber por que esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação.

Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado (a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.

Por que esta pesquisa é importante?



Este estudo está sendo feito para desenvolver uma sequência de atividades sobre a ortografia da língua portuguesa com foco na formação de palavras, a fim de ajudá-lo a melhorar sua redação, porque a ocorrência de erros ortográficos não costuma ser bem vista pela sociedade escolarizada, de modo que é importante você manifestar correção na grafia das palavras em seus textos, especialmente em situações em que é exigida maior formalidade no uso da língua.

Quem pode participar?



Todos os alunos da EJA que sejam da turma da professora-pesquisadora.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
BR 465, km 7, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ
Telefone: (21) 2682-1042 – e-mail: nazare_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa



Como será a pesquisa?



As informações serão obtidas por meio das atividades realizadas pelos alunos em três etapas, na própria sala de aula da escola onde você estuda:

Etapas: **Etapas 1:** haverá uma roda de conversa com os estudantes sobre a grafia das palavras da língua portuguesa e eles serão convidados a participar de um ditado. **Etapas 2:** por meio de *slides*, a professora fará uma exposição sobre a grafia dos fonemas /s/ e /z/ na formação de palavras derivadas; em seguida, serão realizadas atividades de análise linguística envolvendo a grafia desses fonemas em sufixos, a fim de entender o que motiva a grafia determinada pela norma ortográfica. **Etapas 3:** a partir dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, cada aluno fará a revisão de seu respectivo ditado realizado na etapa 1 e participará de outro ditado para verificação final da aprendizagem.

Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

Sua participação envolve os seguintes riscos: (i) do ponto de vista físico, desconforto e cansaço, decorrentes do processo de responder às atividades propostas em cada etapa; (ii) do ponto de vista psicológico, ansiedade e nervosismo, pela preocupação com o próprio desempenho durante a realização das atividades.

Como esses riscos serão cuidados?

Sua identidade permanecerá protegida, ou seja, suas informações e seu nome NÃO serão divulgados. Somente a pesquisadora saberá de seus dados e promete manter tudo em segredo. Além disso, caso você se sinta desconfortável, a pesquisadora se dispõe a ouvir e acolher seu relato, procurando identificar a causa do desconforto/nervosismo e dando-lhe a oportunidade de pausar e/ou cancelar sua participação a qualquer momento. Nesse caso, ela analisará seu relato de desconforto junto com a orientação educacional da escola, a fim de que sejam tomadas as providências necessárias.

Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

Esta pesquisa vai ajudar você a aprimorar sua habilidade de escrever de acordo com a ortografia da língua portuguesa, o que vai lhe trazer um melhor desempenho nas suas redações, sobretudo em contextos sociais que requerem o uso da escrita culta. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



Você gostaria de participar deste estudo?
Faça um x na sua escolha.



Sim, quero participar ()

→ Se você marcou sim, por favor assine aqui:



Não quero participar ()

Declaração do participante

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: _____ data: _____

Acesso à informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com Ana Paula Pereira Sobrinho, pesquisador responsável, no telefone institucional (21) 2682-1042, no celular (00) 00000-0000 ou no endereço institucional Km 7 da BR 465, UFRRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ, CEP 23890-000, ou, ainda, pelo e-mail paulapsobrinho@gmail.com.

Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, Km7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21) 2681-4749, e-mail eticacep@ufrrj.br, com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive o assentimento do menor de idade para a participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Ana Paula Pereira Sobrinho

Assinatura: _____ Local/data: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
BR 465, km 7, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ
Telefone: (21) 2682-1042 – e-mail: nazare_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos alunos

1

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras (Proletras)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do(a) menor sob sua responsabilidade em uma pesquisa intitulada “Ensino de ortografia na EJA com apoio em aspectos morfológicos do português”. O objetivo da pesquisa é produzir conhecimento sobre o ensino de ortografia da Língua Portuguesa. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Ana Paula Pereira Sobrinho, que é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), sob orientação do Prof. Dr. Gilson Costa Freire, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o nome do(a) menor por quem você é responsável não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas por meio dos textos produzidos pelos alunos em três etapas, na própria sala de aula da turma: **Etapa 1:** haverá uma roda de conversa com os estudantes sobre a grafia das palavras da língua portuguesa e eles serão convidados a participar de um ditado. **Etapa 2:** a professora fará uma exposição sobre a grafia dos fonemas /s/ e /z/ na formação de palavras derivadas; em seguida, serão realizadas atividades de análise linguística envolvendo a grafia desses fonemas em sufixos, a fim de entender o que motiva a grafia determinada pela norma ortográfica. **Etapa 3:** a partir dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, cada aluno fará a revisão de seu respectivo ditado realizado na etapa 1 e participará de outro ditado para verificação final da aprendizagem.

A participação do(a) estudante envolve os seguintes riscos previsíveis: (i) do ponto de vista físico, desconforto e cansaço, decorrentes do processo de responder às atividades propostas em cada etapa; (ii) do ponto de vista psicológico, ansiedade e nervosismo, pela preocupação com o próprio desempenho ao produzir textos que serão analisados. Mas não se preocupe: caso isso aconteça, a pesquisadora irá ajudar o(a) estudante, ouvindo e acolhendo seu relato, de modo a identificar a causa do desconforto/nervosismo e oferecer-lhe apoio. Poderá o(a) estudante pausar ou cancelar sua participação a qualquer momento, sendo o caso encaminhado à orientação educacional da escola, para que sejam tomadas as devidas providências sem qualquer prejuízo ao(a) aluno(a).

É preciso ressaltar que a participação do(a) menor sob sua responsabilidade pode ajudar os pesquisadores a elaborar materiais pedagógicos mais eficientes para a abordagem da ortografia, contribuindo para uma melhora no ensino de Língua Portuguesa, segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o(a) participante, a pesquisa trará contribuições a sua aprendizagem por meio do trabalho sistemático com a ortografia de maneira mais contextualizada e significativa, favorecendo o aprimoramento da sua escrita segundo as práticas da sociedade letrada.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse em autorizar a participação do(a) menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa. Você é livre para recusar a participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação do(a) menor a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado pela participação do(a) estudante na pesquisa nem terá custos por isso. Se houver gastos imprevistos, estes serão assumidos pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio da participação do(a) estudante serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa, se você desejar, em reunião com os responsáveis na escola.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com a pesquisadora

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
BR 465, km 7, Seropédica, RJ
Telefone: (21) 2681-4847 – e-mail: nazara_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



através do telefone institucional (21) 2682-1042, do celular (00) 00000-0000, ou no endereço institucional Km 7 da BR 465, UFRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ, CEP 23890-000, ou, ainda, pelo e-mail paulapsobrinho@gmail.com.

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação da pesquisadora sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos do (a) menor sob sua responsabilidade como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de autorizar a participação do menor sob sua responsabilidade na pesquisa, você e a pesquisadora devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com a pesquisadora. Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do responsável pelo participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e autorizo o(a) menor sob minha responsabilidade a participar, sabendo que ele(a) pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo a identidade do(a) menor. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pela Pesquisadora Responsável.

Nome do responsável legal: _____

Assinatura: _____ local e data: Nova Iguaçu, ____/____/2025

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste representante legal para a participação do(a) menor sob sua responsabilidade neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Ana Paula Pereira Sobrinho

Assinatura: _____ Local/data: Nova Iguaçu, ____/____/2025

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
BR 465, km 7, Seropédica, RJ
Telefone: (21) 2681-4847 – e-mail: nazare_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

Termo de consentimento livre e esclarecido dos alunos maiores de 18 anos

1

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Ensino de ortografia na EJA com apoio em aspectos morfológicos do português”. O objetivo desse estudo é produzir conhecimento sobre o ensino de ortografia da Língua Portuguesa. A pesquisa será realizada por mim, Ana Paula Pereira Sobrinho, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), sob orientação do Prof. Dr. Gilson Costa Freire, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas por meio dos textos produzidos por você e seus colegas participantes em três etapas, na própria sala de aula da turma: **Etapa 1:** haverá uma roda de conversa com os estudantes sobre a grafia das palavras da língua portuguesa e eles serão convidados a participar de um ditado. **Etapa 2:** a professora fará uma exposição sobre a grafia dos fonemas /s/ e /z/ na formação de palavras derivadas; em seguida, serão realizadas atividades de análise linguística envolvendo a grafia desses fonemas em sufixos, a fim de entender o que motiva a grafia determinada pela norma ortográfica. **Etapa 3:** a partir dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, cada aluno fará a revisão de seu respectivo ditado realizado na etapa 1 e participará de outro ditado para verificação final da aprendizagem.

Sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: (i) do ponto de vista físico, desconforto e cansaço, decorrentes do processo de responder às atividades propostas em cada etapa; (ii) do ponto de vista psicológico, ansiedade e nervosismo, pela preocupação com o próprio desempenho ao produzir textos que serão analisados. Mas não se preocupe: caso isso aconteça, a pesquisadora irá ajudá-lo(a), ouvindo e acolhendo seu relato, de modo a identificar a causa do desconforto/nervosismo e oferecer-lhe apoio. Você poderá pausar ou cancelar sua participação a qualquer momento, sendo o caso encaminhado à orientação educacional da escola, para que sejam tomadas as devidas providências sem lhe causar qualquer prejuízo.

É preciso ressaltar que sua participação pode ajudar os pesquisadores a elaborar materiais pedagógicos mais eficientes para a abordagem da ortografia, contribuindo para uma melhora no ensino de Língua Portuguesa, segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a pesquisa trará contribuições a sua aprendizagem por meio do trabalho sistemático com a ortografia de maneira mais contextualizada e significativa, favorecendo o aprimoramento de sua escrita segundo as práticas da sociedade letrada.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse em participar desta pesquisa. Você é livre para recusar a participação, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não lhe acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado pela participação na pesquisa nem terá custos por isso. Se houver gastos imprevistos, estes serão assumidos pela professora-pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com a pesquisadora através do telefone institucional (21) 2682-1042, do celular (00) 00000-0000, ou no endereço institucional Km 7 da BR 465, UFRRJ, prédio do ICHS, sala 6, Seropédica, RJ, CEP 23890-000, ou, ainda, pelo e-mail paulapsobrinho@gmail.com.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
BR 465, km 7, Seropédica, RJ
Telefone: (21) 2681-4847 – e-mail: nazare_frazao@yahoo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Seropédica
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado Profissional em Letras (Profletras)



Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação da pesquisadora sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de concordar com sua participação na pesquisa, você e a pesquisadora devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com a pesquisadora. Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Declaração do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com a pesquisadora e concordo em participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que seja mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pela pesquisadora responsável.

Assinatura: _____ local e data: Nova Iguaçu, ____/____/2025

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) estudante maior de 18 anos para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: Ana Paula Pereira Sobrinho

Assinatura: _____ Local/data: Nova Iguaçu, ____/____/2025

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

Termo de anuência da instituição escolar



PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL PROF. AMAZOR VIEIRA BORGES

Rua: Lassance Cunha, 63 – Jardim Tropical – Nova Iguaçu- RJ – CEP: 26010-145
 Email: em.amazorvieiraborges@novaiguacu.rj.gov.br

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

Eu, *Sônia da Silva Sabatini*, na condição de *diretora geral*, responsável pela *Escola Municipal Professor Amazor Vieira Borges*, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "Ensino de ortografia na EJA com apoio em aspectos morfológicos do português" na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Ana Paula Pereira Sobrinho, sob a orientação do Prof. Dr. Gilson Costa Freire, professor do magistério superior no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo ciência de que a pesquisa objetiva produzir conhecimento teórico-metodológico que alicerce propostas para um ensino mais eficiente de ortografia aplicado ao desenvolvimento da proficiência escrita na educação básica.

A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Nova Iguaçu, 28 de Julho de 2025

Sônia Sabatini
 Diretora Geral
 Matr. 117091863-4

Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

(Nome completo e função do(a) dirigente institucional ou pessoa por ele(a) delegada)

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep.

Aprovação do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE ORTOGRAFIA NA EJA COM APOIO EM ASPECTOS MORFOLÓGICOS DO PORTUGUÊS

Pesquisador: ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 91637425.5.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.992.636

Apresentação do Projeto:

ENSINO DE ORTOGRAFIA NA EJA COM APOIO EM ASPECTOS MORFOLÓGICOS DO PORTUGUÊS

Responsável Principal: Ana Paula Pereira Sobrinho

Resumo: A presente pesquisa-ação busca desenvolver uma mediação didática para a abordagem de ortografia com apoio no componente morfológico da língua, em especial no processo de formação de palavras por derivação sufixal no PB. A proposta concentra-se na utilização dos sufixos -oso (-osa), -ez (-eza), -ês (-esa) no contexto em que os fonemas /z/ intervocálico e /s/ pós-vocálico, presentes no conjunto lexical formado por esses sufixos, alternam a sua representação escrita entre os grafemas ou. A distinção quanto à utilização de tais grafemas será feita em três etapas: diagnose, análise epilinguística e avaliação, considerando os aspectos morfológicos e semânticos no contexto do processo formador de palavras derivadas.

Metodologia Proposta:

Este trabalho adota a metodologia da pesquisa-ação, caracterizada por uma abordagem mais

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.992.636

participativa e reflexiva, ao integrar a investigação científica à prática. A reflexão é a parte fundamental quando se trata da pesquisa-ação, pois impulsiona o pesquisador a romper com práticas rotineiras. No âmbito educacional, a pesquisa-ação leva os professores a assumirem o papel de pesquisadores das suas próprias práticas pedagógicas, a fim de encontrar soluções para os inúmeros desafios enfrentados no cotidiano docente. Nesse sentido, a mediação didática, sugerida neste trabalho, foi planejada tendo como foco contribuir para o desenvolvimento reflexivo e colaborativo nas aulas de ortografia, em uma turma da VII fase - equivalente ao 7º ano do Ensino Fundamental - da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), composta por alunos com idades a partir de 15 anos, a fim de estimular um aprendizado muito mais eficaz, significativo, reflexivo e duradouro. A mediação didática proposta sugere uma abordagem de ortografia com apoio no componente morfológico da língua, em especial no processo de formação de palavras por derivação sufixal no PB, concentrando-se na utilização dos sufixos -oso (-osa), -ez (-eza), -ês (-esa) no contexto em que os fonemas /z/ intervocálico e /s/ pós-vocálico alternam a sua representação escrita entre os grafemas ou . A distinção quanto à utilização de tais grafemas será feita em três etapas: *diagnose, buscando identificar os conhecimentos prévios dos alunos e suas principais dificuldades; análise epilinguística, etapa destinada a promover uma reflexão sobre os processos formadores de palavras derivadas com os sufixos em questão; e avaliação, que busca a consolidação das habilidades desenvolvidas ao longo da proposta, considerando os aspectos morfológicos e semânticos no contexto do processo formador de palavras derivadas.* Dessa forma, com base nos dados coletados, que compreendem a análise dos erros e acertos ortográficos, aliada à interpretação desses dados e a participação ativa dos alunos no processo, esta pesquisa apresenta características de enfoques quantitativos, qualitativos e colaborativos, respectivamente, o que a torna ainda mais relevante para o contexto escolar, especialmente por apresentar uma mediação didática voltada para a possível solução da hipótese apresentada.

Participantes: Alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), com idades a partir de 15 anos

Metodologia de Análise de Dados:

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: elicacep@ufrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.992.636

Esta pesquisa apresenta uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, a partir do levantamento de erros e acertos ortográficos cometidos pelos alunos nos ditados, permitindo a identificação de padrões na escrita; e qualitativa, a partir da interpretação dos dados coletados, buscando compreender os processos de aprendizagem envolvidos e as estratégias utilizadas pelos alunos no momento da escrita. Além disso, trata-se de uma pesquisa colaborativa, uma vez que adota a metodologia da pesquisa-ação, caracterizada por uma abordagem de caráter participativo e reflexivo, ao integrar a investigação científica à prática, estimulando a participação ativa dos alunos em todas as etapas do processo de investigação. Durante o desenvolvimento da pesquisa, serão observadas informações obtidas no decorrer da mediação didática, incluindo registro de desempenho e devolutiva e conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, os dados não serão analisados de forma isolada, mas considerando o contexto em que foram produzidos. Para verificar a hipótese de que os alunos apresentarão progresso quanto à grafia dos sufixos segundo a norma padrão, serão comparados os resultados obtidos na diagnose e na etapa final, permitindo aferir os impactos das ações pedagógicas propostas pela mediação didática. Espera-se que, ao final da pesquisa, os participantes manifestem menos erros de grafia envolvendo os sufixos derivacionais -oso, -ês e -ez, de modo que se aproximem das práticas de escrita da norma-padrão.

Critério de Inclusão: Ser estudante da sétima fase do Ensino Fundamental, na modalidade EJA - Educação para Jovens e Adultos -, na instituição pública de ensino onde será aplicada a pesquisa; Possuir idade mínima de 15 anos; Ter concordado em participar da pesquisa, através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE - ou, em caso de menores de idade, ter autorização dos responsáveis.

Critério de Exclusão: Não estar regularmente matriculado na sétima fase do Ensino Fundamental, na modalidade EJA - Educação para Jovens e Adultos -, na instituição pública de ensino onde será aplicada a pesquisa; Possuir idade inferior a 15 anos; Manifestar recusa em participar da pesquisa, não concordando em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE - ou, em caso de menores de idade, não apresentar a autorização dos responsáveis.

Desfecho Primário: Avaliar o desempenho ortográfico de estudantes da sétima fase do Ensino

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: elicacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.992.636

Fundamental, na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), por meio da análise quantitativa da ocorrência de erros na grafia das palavras com os fonemas /z/ intervocálico e /s/ pós-vocálico, em contextos competitivos dos grafemas e, por meio da aprendizagem de padrões ortográficos, muitos deles determinados por fatores de ordem morfológica.

Desfecho Secundário: Verificar, por meio de análise qualitativa e colaborativa, o impacto das atividades, contidas na mediação didática proposta, na redução de erros na grafia das palavras com os fonemas /z/ intervocálico e /s/ pós-vocálico, em contextos competitivos dos grafemas e, por meio da comparação entre as produções escritas antes e após a aplicação da intervenção, em estudantes da sétima fase do Ensino Fundamental, na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Oferecer uma contribuição ao ensino da ortografia considerando aspectos fonético-fonológicos do português do Brasil em interface com a morfologia.

Objetivo Secundário:

Elaborar uma mediação didática que explore conhecimentos morfológicos para solução dos contextos competitivos identificados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação na pesquisa envolve os seguintes riscos previsíveis: (i) do ponto de vista físico, desconforto e cansaço, decorrentes do processo de responder às atividades propostas em cada etapa; (ii) do ponto de vista psicológico, ansiedade e nervosismo, pela preocupação com o próprio desempenho ao realizar exercícios de ortografia que serão analisados. Para minimizar os riscos, a pesquisadora irá ouvir e acolher o relato do(a) participante, de modo a identificar a causa do desconforto/nervosismo e oferecer-lhe meios para sanar aquilo que gerou desconforto, sempre demonstrando apoio e cuidado. Podendo, o(a) participante pausar ou cancelar sua participação a qualquer momento, sendo o caso encaminhado à orientação

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.992.636

educacional da escola, para que sejam tomadas as devidas providências sem lhe causar qualquer prejuízo.

Benefícios:

Como benefício, pode ajudar a pesquisadora a elaborar materiais pedagógicos mais eficientes para o ensino de ortografia, contribuindo para uma melhora no ensino de Língua Portuguesa, segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o(a) participante, a pesquisa trará contribuições a sua aprendizagem por meio da abordagem mais contextualizada e significativa da ortografia, de maneira a favorecer o aprimoramento de sua escrita, especialmente em situações mais formais, em que o erro ortográfico costuma ser bastante estigmatizado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pela proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a. quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b. quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c. quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos;
- d. quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: elicacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 7.992.636

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e à RESOLUÇÃO Nº 510 de 24 de maio de 2016 foi plenamente atendida pela pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente pesquisa tem relevância quanto ao desenvolvimento de uma mediação didática voltada ao ensino de ortografia para alunos da EJA - Educação para Jovens e Adultos, com apoio no componente morfológico da língua, especialmente no processo de formação de palavras por derivação sufixal no Português Brasileiro.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2607782.pdf	25/10/2025 19:34:14		Aceito
Outros	mediação_didática.docx	30/09/2025 17:58:08	ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maiores_18anos.doc	30/09/2025 17:52:11	ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	30/07/2025 15:59:37	ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuenciainstitucional.pdf	29/07/2025 18:41:47	ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ana_Paula_Submissao.pdf	29/07/2025 18:38:47	ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_UFRRJ.doc	29/07/2025 18:37:41	ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO	Aceito

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000

UF: RJ Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681 4740

E-mail: oficioccep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.992.636

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Area_CienciasHumanasSociais_UFRRJ.doc	29/07/2025 18:37:22	ANA PAULA PEREIRA SOBRINHO	Aceito
---	--	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 21 de Novembro de 2025

Assinado por:

Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrj.br