



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS**

**REGULARIDADES E IRREGULARIDADES FONÊMICO-  
GRAFÊMICAS: USO DE ANDAIMAGEM NO ENSINO REFLEXIVO DE  
ORTOGRAFIA**

**ANA LÚCIA SOARES DOTTA DE OLIVEIRA**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*

**Tania Mikaela Garcia Roberto**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), área de concentração em “Linguagens e Letramentos”, Linha de Pesquisa: “Teorias da Linguagem e Ensino”.

Seropédica, RJ

2017

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

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

S48r

Soares Dotta de Oliveira, Ana Lúcia, 1967-  
REGULARIDADES E IRREGULARIDADES FONÊMICO  
GRAFÊMICAS: USO DE ANDAIMAGEM NO ENSINO REFLEXIVO DE  
ORTOGRAFIA / Ana Lúcia Soares Dotta de Oliveira. -  
2017.  
115 f.

Orientadora: Tania Mikaela Garcia Roberto.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado - Proletras, 2017.

1. A aprendizagem de ortografia. 2. Consciência fonografêmica. 3. A andaimagem no ensino de ortografia. 4. A consciência morfológica. 5. Atividade interventiva para o ensino de ortografia. I. Garcia Roberto, Tania Mikaela , 1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado - Proletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ANA LÚCIA SOARES DOTTA DE OLIVEIRA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/05/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr. Tania Mikaela Garcia Roberto (UFRRJ)

Orientadora

---

Prof<sup>º</sup> Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UERJ)

Avaliador externo

---

Prof. Dr. Gérson Rodrigues da Silva (UFRRJ)

Avaliador interno

SEROPÉDICA - 2017

*Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial, as meus filhos, Júnior e Matheus e ao meu esposo, José Luiz, pelo apoio e compreensão e a Bernardo, luz da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que apoiaram nessa difícil caminhada, repleta de dificuldades e de desafios, mas, ao mesmo tempo, enriquecedora:

à prof<sup>a</sup> doutora Tania Mikaela Garcia Roberto, pela dedicação e paciência ao orientar este trabalho, com sabedoria e profissionalismo;

aos professores que fazem parte da banca avaliadora, prof<sup>o</sup> doutor Gérson Rodrigues da Silva e prof<sup>o</sup> doutor Fábio André Cardoso Coelho, pela leitura atenta deste trabalho e pelas contribuições para seu aprimoramento;

em especial, aos meus queridos colegas de turma, Andressa, Rosalva e Stefânio, que se tornaram verdadeiros amigos, compartilhando, generosamente, conhecimentos e experiências;

à querida diretora Tatiana Carvalho, professores, em especial, à amiga Maria Clara, funcionários e alunos do Colégio Maria Zulmira Torres, onde este trabalho foi aplicado.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Soares Dotta de. **Regularidades e irregularidades fonêmico-grafêmicas: uso de andaimagem no ensino reflexivo de ortografia.** 2017. (115 p.) Dissertação de Mestrado em Letras — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro. 2017.

## RESUMO

O ensino de ortografia, em grande parte das escolas brasileiras, ainda se apresenta de forma incidental, pois se espera dos alunos que, ao longo dos anos, e à medida que avancem em seus estudos, escrevam de forma proficiente, sem que isso lhes seja realmente ensinado. A presente pesquisa de intervenção, apresentando caráter de pesquisa-ação, surge da inquietação da professora-pesquisadora diante dessa realidade. Assim sendo, apresenta como finalidade elaborar atividades didáticas para alunos do 4º ciclo do Ensino Fundamental, que favoreçam a reflexão acerca das relações fonêmico-grafêmicas regulares, levando os alunos, através do uso de andaimes, à elaboração de regras que melhor facilitem a aprendizagem da grafia correta das palavras. Também se pretende que os aprendizes percebam que há casos de irregularidades, em que não é possível a criação de regras, havendo a necessidade de memorização da palavra. Após a realização de uma atividade diagnóstica, elaborou-se uma proposta de intervenção composta de dez atividades, em que conceitos importantes, tais como fonema, grafema, sílaba e radical foram retomados. Os alunos, divididos em dois grupos – um como o acompanhamento constante da professora e outro sem qualquer mediação – também foram convidados a estabelecer comparações, a formar outros vocábulos, segundo o processo de derivação e observando a manutenção da grafia do radical em palavras derivadas, a formular regras específicas, nos casos cabíveis, entre outras atividades, visando a uma aprendizagem reflexiva da ortografia, pautada na teoria da andaimagem. Após a coleta dos dados, percebeu-se que o desempenho do grupo mediado foi bastante superior, o que revela o quanto atuação do professor se faz imprescindível nesse processo. Percebeu-se, também, como ponto falho da proposta, a necessidade de uma questão em que houvesse a síntese de todos os conceitos aprendidos, também elaborada com o apoio de andaimes, o que reforçaria ainda mais a sistematização das regras. Assim, sugere-se, para trabalhos posteriores, que a presente proposta seja complementada, o que poderá contribuir para o aprimoramento do ensino de ortografia, tornando-o mais dinâmico e baseado na reflexão.

**Palavras-chave:** Relações fonêmico-grafêmicas. Ortografia. Andaimagem

OLIVEIRA, Ana Lúcia Soares Dotta de. **Phonemic-graphemic regularities and irregularities: the use of “andaimagem” theory in the reflective orthography teaching.** 2017. (115 p.) Portuguese Master Degree Monography — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Rio de Janeiro. 2017.

## ABSTRACT

Orthography teaching, over many Brazilian schools, still happens incidentally. Then, as a perspective, students write correctly during the years, instead of learning grammar in a formal way. This intervention search, as an action-search, has the object to elaborate elementary school fourth grade didactic activities, which help them to think about phonemic-graphemic ordinary relations and to learn correct graphy easily through the use of scaffolds. Another intervention goal is making students realize cases of orthography irregularities and grammar rules impossibilities. In those situations, words memorizing is necessary. After a diagnostic work, a ten-activities intervention was offered. Relevant concepts, like phonemes, graphemes, syllabs, were reminded. Divided in two groups (the former under teacher's advice and the latter without any kind of help), students could make relations, create different words, using derivation process and respecting the original words graphy, and specific new grammar rules, including other activities. The main object is a reflective orthography learning, based on “andaimagem” theory. The database collected from the activities results clarified teacher's supervised group workrate was higher than the other one, what reveals how important teacher's action is in this process. Other conclusion was the necessity of developing an all-worked-concepts question, elaborated from “andaimagem” theory, which would probably helped orthography rules systematization. Therefore, as a suggestion, this intervention propose needs a complement, what will contribute for a better, more dynamic and reflection-based orthography teaching.

**Key words:** Phonemic-graphemic relations. Orthography. Learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CM/RJ – Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação.

NELE – Núcleo de Estudos de Leitura e Escrita

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PB – Português do Brasil.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pisa – *Program for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos)

Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SERESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Correspondências fonográficas contextuais do PB .....             | 45 |
| Quadro 2 – Correspondências fonográficas morfológico-gramaticais do PB ..... | 47 |
| Quadro 3 – Arbitrariedades da norma ortográfica do PB .....                  | 48 |
| Quadro 4 – Totalização de ocorrências .....                                  | 54 |
| Quadro 5 – Planejamento das atividades de intervenção .....                  | 56 |
| Quadro 6 – Atividade 1 .....   | 65 |
| Quadro 7 – Atividade 2 .....   | 68 |
| Quadro 8 – Análise das respostas da atividade 2 – item <i>a</i> .....        | 71 |
| Quadro 9 – Análise das respostas da atividade 2 – item <i>b</i> .....        | 72 |
| Quadro 10 – Análise das respostas da atividade 2 – item <i>d</i> .....       | 73 |
| Quadro 11 – Atividade 3 .....  | 74 |
| Quadro 12 – Análise das respostas da atividade 3 – item <i>a</i> .....       | 74 |
| Quadro 13 – Atividade 4 .....  | 76 |
| Quadro 14 – Atividade 5 .....  | 78 |
| Quadro 15 – Análise das respostas da atividade 5 – itens <i>a e b</i> .....  | 79 |
| Quadro 16 – Palavra apresentada: PODER .....                                 | 82 |
| Quadro 17 – Palavra apresentada: PRISÃO .....                                | 82 |
| Quadro 18 – Palavra apresentada: ROSA.....                                   | 82 |
| Quadro 19 – Atividade 6 .....  | 84 |
| Quadro 20 – Análise das respostas da atividade 6 – item <i>d</i> .....       | 87 |
| Quadro 21 – Atividade 7 .....  | 89 |
| Quadro 22 – Atividade 8 .....  | 91 |
| Quadro 23 – Análise das respostas da atividade 8 – item <i>a</i> .....       | 92 |
| Quadro 24 – Atividade 9 .....  | 94 |
| Quadro 25 – Análise das respostas da atividade 9 – itens <i>a e b</i> .....  | 95 |
| Quadro 26 – Atividade 10 .....   | 96 |
| Quadro 27 – Síntese das dificuldades encontradas.....                        | 99 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 01  |
| 2 ASPECTOS RELEVANTES NO ENSINO DE ORTOGRAFIA) .....                          | 07  |
| 2.1 Os conceitos de alfabetização e letramento .....                          | 08  |
| 2.2 O <i>status</i> da ortografia em tempos de letramento .....               | 11  |
| 2.3 A prática docente no ensino da ortografia .....                           | 15  |
| 2.4 A importância da consciência fonológica na aprendizagem ortográfica ..... | 22  |
| 2.5 O desenvolvimento da consciência morfológica .....                        | 26  |
| 2.6 A metacognição no ensino da ortografia .....                              | 28  |
| 2.7 As contribuições da andaimagem na aprendizagem ortográfica.....           | 31  |
| 2.8 O ensino da ortografia nos PCN e no CM/RJ.....                            | 35  |
| 2.9 Os princípios do sistema alfabético no PB .....                           | 44  |
| 3 METODOLOGIA.....  | 50  |
| 3.1 O <i>locus</i> da pesquisa e os sujeitos participantes .....              | 52  |
| 3.2 Descrição das propostas de atividades didáticas .....                     | 54  |
| 3.3 Apresentação da proposta de intervenção) .....                            | 56  |
| 4 INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....                          | 64  |
| 4.1 Descrição e análise das atividades aplicadas .....                        | 65  |
| 4.2 Síntese dos resultados .....  | 98  |
| 5 CONCLUSÕES .....  | 101 |
| REFERÊNCIAS .....   | 103 |
| ANEXOS  |     |
| ANEXO A: Avaliação diagnóstica (gravuras) .....                               | 107 |
| ANEXO B: Sondagem diagnóstica (folha de produção textual).....                | 108 |

|   |     |
|---|-----|
| ANEXO C: Atividades reflexivas para o estudo da Ortografia – Regularidades e Irregularidades Ortográficas ..... | 109 |
| ANEXO D: Termo de Consentimento Livre.....  | 115 |

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura e a produção de textos escritos com a proficiência esperada de um aluno, nas séries finais do Ensino Fundamental, constitui-se, ainda, um desafio aos professores de língua portuguesa. Isso porque, na maioria dos casos, os educandos chegam ao 4º ciclo, etapa final do Ensino Fundamental, sem desenvolver tais competências, ou mostram verdadeira aversão a elas. Nesse sentido, é necessário buscar estratégias que visem ao incentivo dos estudantes para que desenvolvam, de maneira efetiva, as competências de leitura e escrita.

No tocante a essa última habilidade, a escrita, o ensino e a aprendizagem da ortografia merecem destaque, já que, ao longo dos anos, tem-se observado, nesse aspecto, certo conservadorismo – no que o conceito carrega em si de negativo – por parte dos professores de língua portuguesa. Muitos ainda consideram como parâmetro de um bom texto aquele em que o aluno não comete qualquer desvio ortográfico, por vezes, desmerecendo o conteúdo de suas produções. Em outro extremo, em uma visão supostamente inovadora, surgem os profissionais que acreditam ser o ensino de ortografia algo natural, que o aluno adquire com o tempo. Com base nessa ideologia, que surge de forma espontânea e não sistemática, buscam apenas valorizar o conteúdo do que o aprendiz escreve em detrimento de como ele o registra.

Diante de tal impasse, vê-se que a escola, não raras vezes, confere pouca importância ao ensino e à aprendizagem de ortografia: ou porque o faz de forma equivocada ou porque, em uma suposta ideia de liberalidade, não lhe dá o devido valor. E mais: não raras vezes tem sido a ortografia objeto de avaliação, através de ditados, conferindo penalidades ao aluno que comete desvios. É preciso, pois, definir meios para que o desenvolvimento de tal habilidade esteja mais próximo dos estudantes e não se constitua um pretexto para rotulá-los como quem domina ou não a língua, em sua modalidade escrita.

Nessa perspectiva, partindo da realidade vivenciada em uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro e da inquietação da professora-pesquisadora diante dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, a presente pesquisa se propõe a desenvolver estratégias, que constituam andaimes, de modo a conduzir os alunos do 4º ciclo do Ensino Fundamental, sujeitos participantes desse processo, a refletirem acerca dos próprios desvios ortográficos, levando-os à efetiva aprendizagem da norma ortográfica, no que tange à percepção das regularidades e irregularidades fonêmico-grafêmicas existentes.

Assim sendo, a pesquisa desenvolvida busca, inicialmente, traçar um estudo acerca dos documentos oficiais utilizados pela rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, mais

especificamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Currículo Mínimo (CM/RJ), de forma a verificar os paradigmas por eles estabelecidos para o desenvolvimento da escrita, ao final do quarto ciclo do Ensino Fundamental, observando até que ponto corroboram para um ensino eficiente no que tange à ortografia.

Sabe-se que, com os PCN, buscou-se repensar novos paradigmas no campo das ciências e das linguagens, direcionando a discussão a partir de pontos relevantes, a saber, quem ensina e quem aprende; como se ensina e se aprende, além do papel da linguagem e da língua nessa construção.

Nessa perspectiva, o campo das ciências da linguagem apontou o estudo da língua portuguesa como forma de interação entre os sujeitos na construção das relações sociais, além de enfatizar as diversidades existentes nas situações sociocomunicativas. Apontou, ainda, a necessidade de se adotar, a partir de textos diversos, práticas de leitura e produção textual através da análise linguística, refletindo sobre suas condições de uso.

Faz-se igualmente importante um enfoque no ensino de ortografia, uma vez que os próprios PCN preveem que tal habilidade seja efetivamente desenvolvida na escola e criticam a forma como ela tem sido conduzida, através de exercícios enfadonhos e de ditados que pouco ou nada acrescentam na formação do aluno. Propõem, ainda, que tal ensino se estabeleça pautado em dois eixos: produtivo e reprodutivo. Por produtivo, deve-se entender tudo aquilo que pode ser estabelecido através de regras (processo importante nas relações fonêmico-grafêmicas regulares); já o reprodutivo seria o conhecimento ortográfico que apela apenas à memória (processo importante nas relações fonêmico-grafêmicas competitivas/não regulares). Nesse sentido, o documento esclarece, ainda, que o ensino de ortografia deveria ser conduzido de forma a levar os alunos a apreenderem as regras, observando a regularidade do sistema ortográfico e chegando às suas próprias conclusões:

[...] o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia). (BRASIL, 2001, p. 62).

Ocorreria, assim, a construção do próprio conhecimento, na medida em que os estudantes conseguissem estabelecer suposições de como se escrevem as palavras que apresentam regularidades ortográficas. Criando suposições, refletindo, comparando palavras e

compreendendo as regras, progressivamente, os alunos se apropriam do funcionamento da ortografia.

Nessa perspectiva, o presente estudo traz, como ponto de partida, uma breve análise acerca das motivações que conduzem os alunos do 9º ano, 4º ciclo do Ensino Fundamental, a cometerem desvios ortográficos. Consequentemente, apresenta como foco o desenvolvimento da consciência linguística dos aprendizes, bem como a criação de estratégias para que possam superar tais desvios, através, principalmente, – da reflexão. Tais estratégias visam à construção do conhecimento pelos próprios alunos, de modo que eles possam reconhecer situações em que há regras, as quais podem ser aplicadas e também aquelas situações em que as regras não existem.

Tal necessidade surgiu do aparente descompasso entre as metas estabelecidas pelos próprios Parâmetros (e outras avaliações externas) para as turmas de 9º ano, no tocante ao ensino de ortografia, e o que prescreve o documento oficial adotado pela Secretaria Estadual de Educação (CM/RJ).

Percebe-se que, na realidade, os alunos encontram-se muito aquém das metas propostas pelos PCN. Isso se evidencia no fato de que, diante de uma dificuldade ortográfica, ainda não se habituaram a refletir buscando respostas para o problema. Assim sendo, são comuns diversos desvios, tais como: o uso inadequado da cedilha, o emprego inadequado do <s>, a escrita de palavras derivadas sem observância do paradigma da primitiva, entre outros problemas.

Nesse sentido, é preciso que haja uma proposta comprometida com o desenvolvimento de tais competências, trazendo o ensino da ortografia aliado ao uso-reflexão. Em suma, que conduza o aluno à habilidade de reconhecer situações nas quais poderá lançar mão de regras por ele mesmo construídas e apreendidas, verificando também que, em outros casos, os chamados contextos competitivos, deverá recorrer apenas à memorização da palavra. Conforme observa Roberto (2016b),

Subtraindo as outras situações já sinalizadas, todos os demais casos constituem contextos competitivos, que requerem atividades mnemônicas de aprendizagem e merecem a atenção do professor, em razão de não haver regras que resolvam a escrita, o que exige a internalização do léxico mental ortográfico, ou, em outras palavras, a memorização visual da escrita de cada palavra.”(ROBERTO, 2016b, p. 156).

Nessa perspectiva, a presente proposta tem, como objetivo geral, demonstrar, através da teoria da andaimagem, que o ensino reflexivo da ortografia auxilia na percepção de que as relações fonêmico-grafêmicas diferem, podendo ser regulares ou irregulares, dependendo ou

não do acionamento de conhecimentos gramaticais para a aplicação das regras, bem como do apoio visual em casos irregulares.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca: a) observar em que medida os documentos oficiais corroboram para um ensino eficiente da ortografia; b) desenvolver uma proposta que, através de estratégias metacognitivas, leve o aluno a perceber diferenças entre relações fonográfêmicas regulares, regulares contextuais, regulares que dependem de conhecimentos gramaticais e competitivas; c) contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica (metafonologia) e da consciência morfológica (metamorfologia) dos alunos, no que for pertinente ao objeto de estudo.

É fato que a atividade docente não se resume pura e simplesmente a lecionar. Aliás, para que possa fazê-lo, de forma consciente e inovadora, o professor deve, a todo o momento, refletir acerca de sua própria prática. Nesse sentido, inevitavelmente, surgem questionamentos para os quais se buscam respostas que, muitas vezes, não são imediatas. Tais respostas requerem a análise de situações-problema e a reflexão acerca das mesmas, de modo a criar caminhos e alternativas aos quais se possa recorrer.

Para Miranda (2006), o professor pesquisador relaciona teoria à prática, tornando essa relação um meio destinado à construção dos conhecimentos, desde que tais conhecimentos passem a ser orientados pela ação e reflexão, tornando-se elementos fundamentais à melhoria da formação da prática docente.

Sendo assim, como afirmam Pimenta e Franco (2007), faz-se necessário que, em sua prática, o professor atue como um pesquisador e, independente do tema em questão, tente problematizá-lo, buscando respostas que nem sempre são instantâneas ou satisfatórias. Dessa forma, estará em constante autoavaliação, de modo a não somente aperfeiçoar sua prática pedagógica, como também a, sempre que possível, inová-la, buscando meios eficientes para isso.

Nesse sentido, este estudo surgiu da necessidade de se problematizar o modo como o ensino de ortografia, de forma mais sistemática, tem sido conduzido na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Visando a esse objetivo, a pesquisa desenvolvida apresenta, nos moldes de Godoy (2005), caráter qualitativo e de pesquisa-ação, buscando uma reflexão acerca da própria prática pedagógica desenvolvida pela pesquisadora. Tal procedimento, embora relevante, constitui-se um desafio, devido à dificuldade de se distanciar do papel de professora e passar a incorporar o de pesquisadora, analisando criticamente os dados observados.

Entretanto, tal necessidade se faz presente, uma vez que surgiu de certa inquietação acerca das metas estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (e outras avaliações externas) para as turmas do 4º ciclo do Ensino Fundamental. Segundo os PCN, nessa faixa de escolaridade, espera-se que os alunos utilizem com propriedade o sistema ortográfico vigente, reconhecendo e inferindo regras. E, ainda, que sejam capazes de revisar os próprios textos e estabelecer parâmetros de correção, reescrevendo-os quantas vezes forem necessárias, criando glossários, manipulando dicionários, de modo a se chegar a um texto correto.

O que se vê, na realidade, contudo, são alunos muito aquém dessa perspectiva, que diante de uma dificuldade ortográfica habituaram-se a perguntar ao professor com que letra se escreve determinada palavra e não a refletir acerca dessa escrita. E que ainda não se apropriaram das habilidades esperadas para essa faixa de escolaridade, cometendo desvios em palavras consideradas corriqueiras ou não atentando para muitas peculiaridades ortográficas as quais já deveriam estar internalizadas.

Isso se deve, em grande parte, ao fato de os professores não saberem ou não quererem lidar com essa nova realidade. Muitos reproduzem métodos antiquados, os quais não fazem sentido, ou ainda deixam a cargo do aluno apreender sozinho o funcionamento do sistema ortográfico. Entretanto, como afirma Moraes (2010),

[...] não podemos esperar que os alunos aprendam ortografia apenas com o tempo ou sozinhos. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta. (MORAIS, 2010, p. 31).

Sendo assim, o objeto da presente pesquisa torna-se relevante, no sentido de investigar, problematizar e sugerir propostas acerca do ensino de ortografia, de modo que este processo possa ser conduzido de forma mais eficiente. Também se espera que, ao final, este trabalho sirva como mais um instrumento à disposição dos professores de língua portuguesa na condução de sua prática docente, uma vez que a pesquisa integra os trabalhos realizados pelo Núcleo de Estudos de Leitura e Escrita (NELE), grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, do qual a pesquisadora é integrante e a orientadora é coordenadora, e um dos objetivos do NELE está em viabilizar a professores da Educação Básica o acesso a propostas didático-pedagógicas que promovam um ensino de ortografia pautado no uso-reflexão.

No capítulo inicial “Aspectos relevantes no ensino de ortografia” apresenta-se a base teórica que fundamenta a pesquisa, trazendo uma breve reflexão acerca de como o ensino de ortografia vem sendo conduzido na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa,

uma vez que, comumente, tem se mostrado apenas como objeto de avaliação, e não como um conteúdo a ser ensinado nas salas de aula. Busca-se, então, um questionamento acerca do lugar ocupado pela ortografia no ensino da língua materna, observando que, não raras vezes, constitui-se como uma forma de exclusão social, ao se rotular os alunos como “bons” ou “ruins” apenas pelos desvios ortográficos que cometem em suas produções textuais.

A ortografia é apresentada, ainda, sob o enfoque dos documentos oficiais analisados, abordando-se, inicialmente, como os Parâmetros Curriculares Nacionais preveem seu estudo. Nota-se que, embora tal documento trace propostas efetivas e estabeleça metas a serem alcançadas, na prática, pouco se tem avançado a esse respeito. Quanto à esfera estadual, o Currículo Mínimo, documento adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, parece ignorar a ortografia como conteúdo a ser ensinado nas aulas de língua portuguesa, o que evidencia sua inconsistência no tocante à questão.

No capítulo seguinte, apresenta-se a metodologia utilizada no presente estudo, o qual contempla como objeto duas turmas do 4º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Estado do Rio de Janeiro, sendo apenas uma dessas turmas mediada pela professora-pesquisadora, de forma a se verificar até que ponto essa mediação poderia alterar os resultados.

Por fim, encontram-se detalhadas as etapas da proposta de intervenção aplicada, desenvolvida em quatro aulas, com a participação de todos os alunos, e através de atividades sequenciais criadas sob a perspectiva da teoria da andaimagem. Por fim, procedeu-se à análise dos dados obtidos e às conclusões, quando se pôde verificar que o grupo monitorado obteve resultados bastante superiores aos do grupo não-monitorado, além do fato de que os andaimes criados para a realização das atividades foram imprescindíveis para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados.

## 2 ASPECTOS RELEVANTES NO ENSINO DE ORTOGRAFIA

O ensino de ortografia tem se apresentado, em grande parte das escolas do país, como um trabalho superficial, supostamente calcado em um texto. Entretanto, devido ao evidente descompasso que permeia a prática escolar no sentido de melhorar a escrita dos alunos, faz-se necessário analisar como a ortografia tem sido trabalhada e qual seria seu devido lugar no processo de aprendizagem da língua materna em sua modalidade escrita.

Buscando uma abordagem acerca dessas questões, o presente capítulo se inicia trazendo uma breve distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento* que, não raras vezes, se confundem na visão dos educadores. Em seguida, busca trazer uma reflexão acerca da posição que o ensino de ortografia ocupa, nos tempos atuais, quando a palavra *letramento*, surge como uma medida inovadora e aparentemente mais completa diante da tradicional *alfabetização*. Seria mesmo essa a proposta das práticas de letramento ou um suposto equívoco terminológico?

A seção seguinte traz uma abordagem demonstrando como o ensino de ortografia tem sido desenvolvido nas escolas, de um modo geral e, em que medida algumas teorias sobre a alfabetização teriam contribuído, positiva ou negativamente para que determinadas posturas, até mesmo conservadoras, se consolidassem.

Em sequência, busca elucidar, apoiando-se em estudos sobre o tema, a importância da consciência fonológica para o processo de aprendizagem, uma vez que, tanto para a leitura quanto para a escrita, o desenvolvimento dessa habilidade constitui condição de relevante importância para que o indivíduo possa se apropriar do sistema alfabético. Além disso, também observa a importância da consciência morfológica para o aprendizado na língua, uma vez que, como bem observa Roberto (2016b), há situações em que, por vezes, as regras não dão conta dos fenômenos. Desse modo, pistas, tais como a classe gramatical de uma palavra ou o seu radical, por exemplo, podem orientar a grafia correta, poupando excessivas memorizações;

Mais adiante, discute-se acerca da importância da metacognição para o sucesso da aprendizagem, uma vez que esta consiste em “aprender a aprender”, ou seja, em conduzir os alunos a uma prática constante de reflexão, hábito não muito comum no cotidiano dos discentes.

Em seguida, o presente capítulo traça um estudo de dois documentos oficiais, os quais serviram de embasamento para esta pesquisa, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo Mínimo adotado no estado do Rio de Janeiro. Nesta seção, procura-se

delinear em que medida esses documentos contribuem para um ensino de ortografia pautado no eixo “uso – reflexão – uso.”

Encerrando este capítulo, surgem alguns conceitos e exemplos mais elucidativos sobre como se organizam os princípios alfabéticos do português no Brasil, trazendo algumas de suas peculiaridades mais importantes, já que o estudo em si pauta-se em questões ortográficas.

## 2.1 Os conceitos de *alfabetização* e *letramento*

Há algumas décadas, diversos estudos têm sido desenvolvidos acerca dos métodos de alfabetização e de sua eficácia para a construção de uma sociedade letrada. Nesse contexto, surgiu o conceito de *letramento*, como um processo mais amplo, que ultrapassa o mero processo de alfabetização.

O termo *letramento*, de acordo com Soares (2004), teria surgido pela primeira vez em um texto de Mary Kato, em 1986. Entretanto, somente em 1988, Leda Tfouni o define de forma mais técnica, distinguindo-o de alfabetização:

“Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição [sic] da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o *letramento* focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição [sic] de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995, p.20).

Ainda que o termo *aquisição* possa ser tomado como sinônimo de *aprendizagem*, como feito por Tfouni (1995) e outros autores, neste estudo, será adotada a expressão *aprendizagem da escrita*, no lugar de *aquisição da escrita*, por se entender mais apropriado ao processo que se configura como metacognitivo e não espontâneo, sendo, assim, diferente de *aquisição* da linguagem oral. Nesse sentido, Roberto (2016) afirma que o termo *aquisição* mostra-se inadequado, uma vez que “escrita não se adquire, como ocorre com a fala, mas se aprende através de um processo de conscientização metalinguística feito de forma sistematizada.” (Roberto, 2016b, p. 14).

*Alfabetização*, então, diria respeito ao domínio de um código escrito, enquanto *letramento* envolveria habilidades mais amplas, ou seja, as práticas sociais de leitura e escrita ou as condições e consequências de quem as utiliza. Desse modo, é possível encontrar sujeitos com certo grau de *letramento*, sem que sejam propriamente alfabetizados, da mesma forma que se podem encontrar aqueles que, embora alfabetizados, não sejam devidamente letrados.

Nesse sentido, os estudos de Kleiman (2007) tornaram-se relevantes, uma vez que a autora aponta para as práticas de leitura e de escrita como eventos de *letramento*. Destaca que, inicialmente, o termo *letramento* fora utilizado com o propósito de se estabelecer uma

diferença em relação à palavra *alfabetização*, sendo que esta se limitaria a habilidades individuais enquanto aquele envolveria os impactos sociais de tais estudos. Entretanto, evidencia que há certa complexidade do conceito de letramento, pois, dependendo da maneira como o pesquisador o analisa, cria conceitos distintos: alguns mais relacionados à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita; outros à interação social sem necessariamente saber ler ou escrever.

Buscando esclarecer tal complexidade, a autora, então, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto conjunto simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2006, p. 16). Desse modo, fica evidente que as práticas desenvolvidas na escola, nas atividades de alfabetização, fazem parte do que se pode chamar de práticas de letramento, entretanto, não dão conta de defini-lo em sua completude, porque o termo denota um alcance bem maior, envolvendo outros grupos sociais, como a família, a igreja, o ambiente de trabalho, entre outros, nos quais existe também interação comunicativa.

Mota (2007) problematiza a questão ao trazer à tona o aparente embate ocorrido, quando do surgimento da ideia de letramento:

As discussões sobre as práticas de ensino da língua escrita têm polarizado o debate entre aqueles que defendem a volta de um ensino mais diretivo da escrita, enfatizando as correspondências entre letra e som (decodificação), e aqueles que defendem práticas que valorizam o letramento. Os últimos acreditam que o ensino com base na decodificação acaba por desinteressar a criança da leitura, pois, por ser a leitura uma aquisição cultural, não pode ser dissociada de seus usos e funções. (MOTA, 2007, p. 438).

A autora ainda afirma que:

[...] Subjacente a essa ideia de que ler e escrever devem ser ensinados no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, estão as críticas sobre o ensino da língua escrita como código arbitrário, que precisa ser adquirido pela criança ou adultos que quer se alfabetizar. Ou seja, a crítica a métodos de ensino que focam na decodificação de palavras.” (MOTA, 2007, p. 439).

Entretanto, Mota (2007), em seu texto, fala em “graus de letramento”, salientando que o letramento não pode aparecer dissociado da alfabetização, ou seja, do aprendizado efetivo da leitura e da escrita, pois ambos se complementam. Nesse sentido, adverte:

O aprendizado e a consequente utilização da escrita de forma funcional devem ocorrer simultaneamente, não privilegiando um aspecto em detrimento do outro. Ou seja, não estamos argumentando que as práticas do ensino da leitura devem focar primordialmente na aprendizagem das regras de correspondência entre letra e som, na aquisição [sic] do código escrito. Nem tão pouco nós achamos que práticas de

letramento, sem um ensino sistemático da leitura e escrita, garantem aos indivíduos que se tornem verdadeiramente letrados. (MOTA, 2007, p. 479).

Enfatizar o texto como ponto de partida, valorizando a bagagem cultural do aluno, além de seus interesses, não exclui uma alfabetização que efetivamente inclua a aprendizagem de conhecimentos e habilidades no tocante à ortografia. Pelo contrário, tais objetivos se complementam e podem ser buscados pelo professor em sua prática cotidiana. Além disso, uma questão preocupante e que merece destaque é a de que, embora já se tenham passado algumas décadas desde o surgimento de tais estudos e teorias inovadores para a prática docente, os alunos ainda se encontram, em etapa final do Ensino Fundamental, com extremas dificuldades para o domínio de uma escrita proficiente.

Estaria a escola, como maior agente de letramento, fracassando em suas tentativas? Ou o professor, em especial, o alfabetizador, não se encontra preparado para a tarefa de alfabetizar, simplesmente por não saber desenvolvê-la e ainda por não conhecer as etapas e os processos subjacentes ao domínio das habilidades de leitura e escrita de seus alunos? E mais: seria possível a ele, em turmas heterogêneas, muitas vezes, cujas faixas etárias oscilam conhecer a realidade de cada um dos estudantes, adaptando seu trabalho a ela, como propõem os teóricos?

A resposta a esses questionamentos mostra-se evidente, especialmente, quando se analisam os resultados de avaliações externas. Capovilla (2011), em seus estudos acerca de dados coletados em exames, como o Saeb, deixa claro o fracasso em que se encontra o desempenho dos alunos a eles submetidos. O autor esclarece que:

[...] de cada 100 crianças que ingressam no Ensino Fundamental do sistema escolar brasileiro, tão inepto em alfabetizar, apenas 57 conseguem chegar a graduar-se na 8ª série, mesmo assim com um nível flagrante de incompetência, estando 78 pontos abaixo do mínimo que o próprio MEC considera aceitável, abaixo mesmo do nível mínimo aceitável para a 4ª série do Ensino Fundamental. (CAPOVILLA, 2011, p. xvii).

Capovilla (2011) complementa, ainda, que o fracasso na base da alfabetização, no Ensino Fundamental, leva ao fracasso crônico, o qual permeará todo o Ensino Fundamental corroendo progressivamente todas as competências da população escolar, em todos os níveis. Nesse sentido, o autor tece críticas às supostas inovações como fórmulas mágicas que dariam conta de alfabetizar os estudantes brasileiros de forma eficiente, como a proposta construtivista, vista por ele, como um grande equívoco: “Como nos últimos 25 anos sob o tacionamento construtivista as escolas foram impedidas de alfabetizar, elas acabaram se esquecendo de como é que se alfabetiza.” (CAPOVILLA, 2011, xxvi).

O autor salienta, ainda, que outros países também enveredaram por esse caminho, deixando de lado o ensino sistemático e progressivo das relações fonêmico-grafêmicas das sílabas às palavras, frases e textos, e começaram a introduzir textos complexos desde o início, acreditando que a criança, assim, “se alfabetizaria por si mesma”, semelhante ao que ocorre no processo de aquisição da oralidade. Entretanto, afirma que muitos desses países, a partir de pesquisas, souberam “encontrar a saída” e acertar o rumo, o que não ocorreu com o Brasil, que insiste em tal equívoco, apesar dos dados alarmantes em avaliações e investigações amplamente difundidas. Divulgados, recentemente, os resultados do Pisa, de 2015 demonstram essa realidade.

Considerado o mais importante exame educacional do mundo, o Pisa é elaborado, a cada três anos, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de aferir a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares. Nessa avaliação, os estudantes brasileiros demonstraram desempenho abaixo da média considerada pela OCDE. Entre as 72 nações participantes, o Brasil ocupou a 59ª posição, sendo que os alunos brasileiros alcançaram 401 pontos em leitura, bem abaixo da média prevista em 493 pontos. No quadro geral, quase metade dos estudantes do país (44,1%) obteve performance abaixo do nível 2 da prova, considerado adequado.

Assim sendo, ao se observar o impasse existente na adoção de novas práticas pedagógicas, propondo perspectivas mais abrangentes e enriquecedoras, conforme preconizam os próprios PCN, haja vista a proposta de um ensino reflexivo, em detrimento de uma alfabetização tradicional e mecanicista, cabe questionar qual seria o *status* da ortografia em tempos de letramento e refletir acerca de seu papel como objeto de ensino e não apenas como critério de avaliação.

## **2.2 O *status* da ortografia em tempos de letramento**

Sabe-se que, diversos estudos vêm sendo desenvolvidos há décadas, com ênfase na área de linguagens, mais especificamente das ciências linguísticas, visando à melhoria e ao aperfeiçoamento de estratégias de ensino-aprendizagem em seus diversos aspectos.

A proposta do ensino-aprendizagem que foca o letramento parte do princípio de que os sujeitos envolvidos, sendo diferentes em todos os aspectos, não podem ser considerados de igual maneira, o que se constitui como um desafio na prática escolar, por vezes tradicional e

mecanicista. Sendo assim, um importante questionamento deve ser feito: de que forma a ortografia, como objeto de estudo, poderia se inserir nessa nova perspectiva?

Neste tópico, busca-se responder a esse questionamento, inicialmente, traçando um breve esclarecimento acerca do conceito de *letramento*, bem como de suas implicações para o ensino-aprendizagem da língua materna. Em sequência, discute-se o papel da ortografia, em tempos de letramento, propondo uma reflexão sobre seu status na prática pedagógica desenvolvida a partir dessa nova concepção de ensino. Por fim, busca-se verificar se o ensino desenvolvido atualmente nas escolas contempla tal perspectiva em sua amplitude, bem como questionar se os professores, principais agentes de letramento, estariam preparados devidamente para esse novo desafio.

Como já mencionado introdutoriamente, a partir da década de 1980, o termo “letramento” ganhou ênfase nos estudos relacionados às ciências linguísticas, de modo a apresentar-se como a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, as quais se diferenciam da pura e simples alfabetização.

Segundo Rojo (2009), o letramento consistiria nos usos e práticas sociais da linguagem, sob uma perspectiva sociológica, antropológica e cultural, envolvendo contextos sociais diversos, durante esse processo, como a família, a igreja, o trabalho.

Nesse sentido, o indivíduo estaria sempre em contato com tais práticas, pois elas são constantemente estimuladas nos grupos sociais dos quais ele faz parte, sendo ora mais prestigiadas ou não – porque as pessoas podem estar diante de materiais escritos, como as cédulas ou os letreiros, e reconhecê-los apesar de não serem alfabetizadas. Ou ainda, podem participar do que Kleiman denomina “eventos de letramento”, atividades mais elaboradas, envolvendo a leitura e /ou a escrita.

Nesse contexto, diante da grande variedade de práticas sociais de letramento, está a escola, reconhecida como uma das principais agências que promovem tal ação. Observa-se, ainda, que parece haver, em grande parte delas, uma valorização praticamente exclusiva do processo de alfabetização, em sua concepção tradicional, em detrimento de outras práticas de letramento. Tal processo, por vezes, identifica-se como concluído através do domínio de códigos (alfabético e numérico) por parte do aprendiz, o que Street (1984) denomina de sistema autônomo de letramento. Segundo esse modelo, a atividade escrita é vista como uma experiência independente de determinações socioculturais. Assim, consideram-se as atividades de leitura e escrita como neutras e universais e são desconsiderados quaisquer outros fatores, tais como características culturais e estruturas de poder.

Kleiman (2009) atenta para o fato de que o letramento autônomo buscaria evidenciar a dicotomia existente entre oralidade e escrita e a consequente associação entre domínio e poder, uma vez que os indivíduos escolarizados e letrados seriam vistos como superiores aos que não dominam tais habilidades. A autora destaca, inclusive, os equívocos que podem surgir da adoção de tal modelo, pois, ao se associar leitura e escrita à capacidade cognitiva e à ascensão social, poder-se-ia cair na perigosa reprodução do preconceito que evidencia dois grupos distintos: os que sabem ler, valorizados pela sociedade e pela mídia – como modelos a serem seguidos – e os que não o sabem, totalmente marginalizados e depreciados pelos grupos sociais.

Contrapondo-se a essa concepção, estaria, de acordo com Street (1984), o modelo ideológico, segundo o qual, as práticas de leitura e escrita seriam influenciadas por processos mais amplos, envolvendo uma participação mais ativa do sujeito-aprendiz nessa construção do conhecimento. Sabe-se que, muito antes de chegarem à escola, as crianças estão inseridas em outros grupos, dos quais elas participam, como a família, possuindo, portanto, uma bagagem que deve ser considerada pelo professor, ao elaborar sua prática. Tal perspectiva parece se aproximar das considerações de Paulo Freire (1989), sobre a dinâmica constante entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, embora o autor não tenha usado o termo *letramento* ao afirmar que:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Ao abordar tal método, Loth (2015) cita estudos já realizados por pesquisadores, segundo os quais haveria práticas de letramento que variam de acordo com o contexto. Desse modo, tais experiências evidenciam a forma como a sociedade em questão enxerga o papel da escrita e os resultados disso. Para crianças socializadas por grupos escolarizados, o modelo de orientação letrada faria sentido enquanto que, para aquelas consideradas mais carentes de recursos, tal resultado não ocorre.

Tal fenômeno se torna evidente nos eventos de letramento, ou seja, nas situações comunicativas mediadas pela leitura e/ou escrita, através das quais esta se constitui como parte fundamental para se buscar um sentido através da interação entre os sujeitos envolvidos e da interpretação que eles fazem de tal processo. Assim sendo, tornam-se notórias as

diferenças entre crianças que vivem desde cedo em um ambiente altamente escolarizado e aquelas que são criadas por adultos com baixa escolarização. As primeiras apresentam-se desde cedo incentivadas, havendo um diálogo constante com os adultos, em simples eventos de letramento como contar uma estória, além do contato com livros e personagens clássicos infantis, mostrando uma verbalização contínua a partir dessas experiências. Já as últimas não vivenciam tal rotina, uma vez que os grupos dos quais advêm não estendem as práticas de tais eventos a outros contextos, não havendo a verbalização e, nem mesmo atividades cotidianas são comentadas ou associadas a quaisquer outras situações. Não são encorajadas a criar estórias até porque as que conhecem são baseadas em relatos factuais que encerram alguma moral.

Assim sendo, deve-se destacar, como afirma Kleiman (2006), que, inicialmente, o fracasso escolar estaria diretamente ligado a essas duas realidades distintas recebidas pela escola: crianças pertencentes a grupos majoritários, que participam plenamente, verbalizando suas opiniões uma vez que adquiriram ampla prática, antecedente a seu ingresso e aquelas apáticas, que se privam dessa participação. E, uma vez que o ambiente escolar não as ensina a fazê-lo, estas, como seus pais, não avançarão nos estudos.

Ciente dessa problemática, muitas vezes, está o professor que, ao receber alunos tão diferentes, precisa dar conta de alfabetizá-los como se todos estivessem preparados, com os mesmos conhecimentos de mundo. O que, entretanto, na verdade, constata-se em sua prática é que deverá lidar com turmas totalmente heterogêneas.

Em vista disso, deve-se analisar como esse profissional poderá vencer tais barreiras. Como poderá apresentar a ortografia a seus alunos, como objeto de conhecimento, em um estudo mais sistematizado? Haveria, então, espaço para esse trabalho, em tempos em que se fala em letramento como uma perspectiva inovadora?

De acordo com Kleiman (2007), eventos de letramento constituem-se práticas coletivas e participativas – que devem partir da concepção de leitura e de escrita como atividades multifuncionais nos contextos em que se desenvolvem. Entretanto, a autora observa que a escola ainda vê tal concepção como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, tornando o sujeito um usuário proficiente da língua. Nesse contexto, ela salienta ainda que:

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Já a prática de uso da escrita dentro da escola envolve prioritariamente a

demonstração da capacidade individual de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja: soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado. (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Em um primeiro momento, ao se tomar o modelo ideológico de letramento, comparando-o às práticas de alfabetização utilizadas no cotidiano escolar, parece que ambos se excluem mutuamente. Afinal, um trabalho que contemple todas as vertentes e que atinja as especificidades dos alunos não poderia considerá-los, de um modo genérico, como se todos detivessem as mesmas aptidões e requisitos. Entretanto, a proposta de se partir de diversificados eventos de letramento não se contrapõe à alfabetização em si e, conseqüentemente, ao ensino de ortografia. Pelo contrário, ambos se complementam no intento maior, qual seja, a efetiva aprendizagem e apreensão do sistema ortográfico e de suas peculiaridades.

Kleiman observa também que, no que tange à escola como agência de letramento, visto este sob a perspectiva de uma constante prática social, deve-se considerar a heterogeneidade do público-alvo. Em outras palavras, nenhuma instituição recebe alunos iguais em seus desejos e aspirações, tampouco em sua bagagem cultural, a qual, pelo contrário, mostra-se bastante diversificada. Todavia, a autora salienta que:

É difícil, pensar o trabalho pedagógico com base nessa concepção, porque a heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor, falante primário e foco da atenção de todos, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município. Isso, porque em determinado dia, naquele ano, todas as crianças da turma serão avaliadas segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação, como acontece com as já conhecidas avaliações do SARESP, SAEB. (KLEIMAN, 2007, p. 3)

Percebe-se, pois, que ideologia e prática, por vezes se distanciam, uma vez que a realidade apresenta desafios, os quais precisam ser superados. Nesse sentido, indaga-se: até que ponto escola e, em especial, o professor estariam preparados para isso?

### **2.3 A prática docente no ensino da ortografia**

Em busca de respostas para o questionamento feito, ao final da última seção, deve-se analisar como parte das escolas brasileiras e dos professores têm enfrentado os desafios de se conduzir os aprendizes a uma escrita proficiente.

Sabe-se que muitos professores vivem, ainda hoje, um constante dilema – ou pior, nem se dão conta disso – acerca do ensino de ortografia nas salas de aula. Isso porque, com base em uma formação tradicional, a qual não buscou valorizar a forma como se aprende – mas tão-somente os conteúdos que precisam ser cumpridos por um bom educador, pautado em um currículo de ensino – criou-se um ciclo interminável de práticas equivocadas.

Um exemplo disso ocorreu quando, na década de 70, surgiu a ideia de Construtivismo nas escolas brasileiras. Muitos educadores pensaram que a inovadora perspectiva de a criança construir seu próprio conhecimento trazia subjacente uma total independência ou espontaneidade. Como lembra Chakur (2009, p. 13):

“O Construtivismo sugere que os professores valorizem o texto escrito e diversifiquem as oportunidades de produções infantis. Mas a interpretação equivocada levou os professores a deixarem os erros gramaticais de lado para aceitar o que as crianças escreviam .”

Segundo Gaffney e Anderson (2000), as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo esses autores a mudança da perspectiva behaviorista para a cognitivista representou uma radical mudança, enquanto que a transição da cognitivista para a sociocultural mostrou-se como um aperfeiçoamento da primeira. Embora os autores se refiram a essas mudanças nos Estados Unidos, o mesmo pôde, segundo Soares (2004), ser observado no Brasil. De acordo com a autora, assistiu-se, no Brasil, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, no campo da alfabetização, à expansão da teoria cognitivista, conhecida sob a discutível denominação de construtivismo.

Entretanto, ao contrário da realidade norte-americana, onde esse paradigma se desenvolveu tomando como eixo uma nova concepção das relações entre aprendizagem e linguagem, abarcando qualquer conhecimento escolar, no Brasil, apresentou-se sob enfoque diferente, tomando como prisma a alfabetização, através de pesquisas e estudos da psicogênese da escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro.

A proposta psicogenética, segundo Soares (2004), alterou profundamente os paradigmas até então adotados no tocante à alfabetização, a criança deixa de ser considerada dependente de estímulos externos para a aprendizagem da escrita, passando a ser “sujeito ativo, capaz de (re)construir esse sistema de representação”. Assim ela se torna capaz de

interagir com a língua em seu uso e práticas sociais, isto é, interage com o material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”. Conforme esclarece Soares (2004):

[...] os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (SOARES, 2004, p. 11).

A autora observa que, apesar das contribuições que essa nova perspectiva trouxe, em termos de se conduzir à descoberta do sistema alfabético, ela também levou a alguns equívocos. Em primeiro lugar, ao privilegiar a vertente psicológica da alfabetização, ofuscou sua vertente linguística (fonética e fonológica). Em segundo lugar, concebeu-se a ideia de que, uma perspectiva construtivista da alfabetização seria incompatível com métodos de alfabetização. Assim, sob uma visão de método como algo tradicional, como um problema a ser enfrentado, atribuiu-se-lhe uma conotação negativa, como se os tipos tradicionais (fônico, silábico, global, etc.) esgotassem todas as alternativas para a aprendizagem de leitura e de escrita. Nesse contexto, Soares (2004) afirma que “Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.” (SOARES, 2004, p. 11).

Ademais, propagou-se a falsa ideia de que apenas com o contato da criança com os materiais que circulam no meio social, ou seja, de seu convívio com a cultura escrita, ela se alfabetiza. A autora, ainda, observa que:

A alfabetização, como processo de aquisição [sic] do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento [...] Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. É o que estou considerando ser uma reinvenção da alfabetização que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, perigosa – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e necessária – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2004, p. 12).

Assim sendo, adotou-se no Brasil e em outros países, como os Estados Unidos, a visão de que a aprendizagem da língua escrita decorreria do princípio de que a criança somente aprenderia através de textos escritos, utilizando experiências e conhecimentos prévios. Ao se adotar essa metodologia, deixou-se de lado o sistema grafofônico (as relações entre fonemas e grafemas) como objeto de ensino. É essa concepção que fundamenta a *whole language*, nos Estados Unidos e o construtivismo no Brasil.

A *whole language* tem sua origem em um conjunto de princípios teóricos, com raízes basicamente psicolinguísticas, sobre a natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino, que se difundiu nos Estados Unidos nos anos de 1970, sob a liderança de Kenneth Goodman, tendo se concretizado em proposta pedagógica; embora voltados para todas as áreas do currículo, constituindo-se em uma das primeiras obras sobre os princípios teóricos dessa visão holística. Esses princípios ganharam lugar e relevância, sobretudo, na área do ensino da língua, e particularmente do ensino e aprendizagem da língua escrita. A proposta pedagógica da *whole language* para a alfabetização aproxima-se das que, a partir de meados dos anos de 1980, no Brasil, derivaram dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Capovilla (2011), em seus estudos acerca da alfabetização nas escolas brasileiras, aduz que “o arremedo de ideias construtivistas em que os PCN brasileiros se baseiam não é apenas anacrônico como também errôneo e nocivo à aprendizagem de leitura e escrita competentes” (CAPOVILLA, 2011, p. xiii). O autor adverte que, desde que as avaliações bienais externas iniciaram, em 1995, citando o Saeb como exemplo, a competência de leitura, após mais de uma década de construtivismo já havia caído abaixo do mínimo admitido e vem decrescendo sistematicamente.

Assim sendo, a partir da década de 90, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores de língua portuguesa, dando continuidade aos pressupostos construtivistas, passaram também a adotar uma nova prática, a de tomar o texto como ponto de partida. Outra pretensão: pensava-se que, por se estar trabalhando a partir de um texto (e sempre após sua interpretação e leitura), estar-se-ia inovando, ou seja, apresentando aos alunos a língua portuguesa de forma contextualizada. Em seguida, sempre surgiam atividades gramaticais e o chamado “treino ortográfico”, momento em que algumas palavras escolhidas do próprio texto seriam ditadas aos alunos.

Em consequência, ainda se vive, hoje, cotidianamente, nas aulas de língua portuguesa de grande parte das escolas brasileiras, uma situação deveras preocupante: o uso do texto

apenas como um pretexto para a abordagem pura e simples de conteúdos gramaticais ou um método de “pinçar” palavras que nele por acaso apareçam. Agindo assim, esses professores não procuram, através da abordagem textual, conduzir o aluno a reflexões subjacentes tampouco ao aprendizado consciente da ortografia e de sua aplicação, haja vista que a escola pressupõe uma aprendizagem autônoma da ortografia.

Tal crítica surge de uma vivência prática da própria pesquisadora, uma vez que, em sua rotina pedagógica, enxergava o texto dessa forma, ou seja, como método para explorar a gramática e, acidentalmente, a ortografia. Entretanto, sempre se inquietava com os constantes erros dos alunos, alguns muito preocupantes para a faixa etária e o nível de escolaridade em que se encontravam.

Não conseguir avançar nesse sentido evidenciava um fracasso consciente. E como dar conta de uma vasta quantidade de regras (ou a ausência delas) a serem apreendidas pelos alunos em um ano letivo, quando se tem um extenso currículo a ser trabalhado?

Outra evidência de como o estudo de ortografia vem se desenvolvendo de modo falho nas escolas, tornou-se mais notória a partir da divulgação dos parâmetros estabelecidos e dos resultados obtidos em avaliações externas. Nesse sentido, observa-se que exames aplicados, tais como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo este com abrangência nacional, reservam uma das competências avaliadas à verificação da escrita ortográfica de acordo com os padrões estabelecidos.

Vê-se, portanto, que, embora a ortografia não seja enfatizada no trabalho desenvolvido em muitas escolas, vem sendo enfaticamente cobrada no resultado de tais exames, ou seja, objeto tão-somente de avaliação, em uma situação deveras paradoxal.

Este paradoxo fica evidente na espera que supostamente os alunos chegarão a esse domínio sozinhos, não carecendo de adequada preparação. Estaria a escola supondo que os educandos irão adquirir, quase que intuitivamente a habilidade de dominar a ortografia, grafando com o mínimo possível de erros as palavras, mesmo as desconhecidas, de forma intuitiva? Afinal, em sua vida escolar, após o processo de alfabetização, ele terá contato com inúmeros textos, nos diversos anos de escolaridade, o que o fará memorizar como se escrevem todos os vocábulos? A partir dessa linha de raciocínio nada mais natural que, ao final do Ensino Fundamental, já escreva com bastante segurança e que as regras e estruturas do idioma – sintáticas, morfológicas e, também, ortográficas – estejam bastante sólidas ao final do Ensino Médio. Entretanto, sabe-se que isso não ocorre, ou seja, que a realidade está muito distante dessa visão utópica de ensino. Assim sendo, é preciso analisar como o ensino de

ortografia vem sendo desenvolvido nas escolas brasileiras e se há espaço para que se consolide de modo eficaz.

Apesar de perceber a ortografia como uma exigência na avaliação de determinados exames e como objeto de avaliação nas próprias escolas, pouca importância se dá a seu estudo. No que diz respeito ao que é ensinado, Neves (1990) registra que, entre as áreas do programa de Língua Portuguesa mais trabalhadas por ordem de frequência, a ortografia ocupa o décimo lugar: 1- Classes de palavras: 39,71% ; 2- Sintaxe: 35,85%; 3- Morfologia: 10,93%; 4- Semântica: 3,37%; 5- Acentuação: 2,41%; 6- Silabação: 2,25%; 7- Texto: 1,44%; 8- Redação: 1,44%; 9- Fonética e fonologia: 0,96%; 10 – Ortografia: 0,80%; 11- Estilística: 0,32%; 12- Níveis de linguagem: 0,32% e 13- Versificação: 0,16%.

A autora observou que os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas correspondem a mais de 70% das atividades de ensino de língua portuguesa, aparecendo em todos os grupos de professores pesquisados. (NEVES, 1990, p. 12- 14).

É necessário, pois, repensar se e como o ensino de ortografia vem sendo desenvolvido nas escolas. E, mais ainda, como os PCN e o CM/RJ preveem esse trabalho. Nesse sentido, Morais (2010) afirma que:

Sem abrir mão da leitura e da produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, [...] é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática. Por quê? Vemos, frequentemente, que a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre dificuldades ortográficas de nossa língua. (MORAIS, 2010, p. 26-27).

Assim, no dia a dia, os erros funcionam como fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora do ambiente escolar. E é na própria escola onde os alunos são rotulados como bons ou ruins em português, não por sua competência textual, mas por seu rendimento ortográfico. Isso, por vezes, gera estudantes que, ao final do Ensino Médio, sentem-se inseguros ao escrever, pois têm “medo de errar”. Tal problema, segundo Morais, poderia ser evitado se o professor revisse sua prática pedagógica e atentasse para o fato de que “a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. Uma revisão na prática docente seria repensar o erro ortográfico e criar estratégias mais eficazes na hora de ensinar e de avaliar ortografia.

O autor lembra que tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando não existem regras específicas. E tomando como analogia as regras

de trânsito, assim como não se espera que alguém conheça as leis sem estudá-las, não se pode prever que os alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras.

Entretanto, de maneira equivocada, muitas instituições escolares, em uma visão progressista, negligenciam o ensino de ortografia. Buscando certa oposição a posturas tradicionais, muitos professores priorizam a formação de alunos leitores e produtores de textos acreditando que o conhecimento ortográfico surja naturalmente, através do contato com livros e textos, de forma espontânea. Morais (2010) alerta que esta pode ser uma prática cruel, por ele chamada de “crueldade pedagógica”, quando a escola, apesar de não ensinar tais conhecimentos, cobra-os sistematicamente em suas avaliações. Assim sendo, verifica-se a ortografia como recorrente objeto de avaliação e a verificação da competência ortográfica uma importante fonte de fracasso escolar.

Soma-se a isso o fato de que negar tal conhecimento ao aluno constitui uma forma de exclusão social, uma vez que escrever segundo as normas vigentes é uma condição em uma sociedade letrada. Nesse sentido, Morais (2010, p. 20) afirma que:

Escrever segundo a norma é, assim, uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora do espaço escolar. [...] ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita. (MORAIS, 2010, p. 20).

Não há, contudo, qualquer paradoxo em se adotar uma perspectiva de ensino construtivista e, ao mesmo tempo, ensinar ortografia. Pelo contrário, ao se conduzir o aluno à reflexão sobre as diferentes dificuldades ortográficas da língua, ele adquirirá certa autonomia, o que lhe permitirá criar seu texto sem, a todo o momento, parar porque não sabe com que letra se escreve determinada palavra.

Mas, para que se chegue a tal estágio, é necessário repensar as práticas do ensino de ortografia nas escolas brasileiras. Sabe-se que muitos professores ainda adotam práticas que não atraem a atenção dos alunos, sequer despertam neles o interesse em aprender. Assim, é comum, nas aulas de língua portuguesa, quando há algum espaço para o trabalho com ortografia, a adoção de exercícios que pouco acrescentam, de ditados sem quaisquer objetivos senão a posterior cópia das palavras sem qualquer erro e mais, a punição, uma vez que, quanto mais se erra mais se copia.

Portanto, para conseguir desde cedo que as crianças se interessem pelo ensino de ortografia, é preciso que os professores repensem sua prática pedagógica, que haja uma atitude geral de auxiliar no desenvolvimento da curiosidade em aprender, de tornar a língua

escrita objeto de conhecimento. Em vista disso, é preciso também que os PCN não somente prevejam esse trabalho, como também orientem através da sugestão de metodologias – ausentes no Currículo Mínimo adotado na rede pública do Estado do Rio de Janeiro – que mostrem aos professores novas maneiras de tratar a ortografia como objeto de reflexão.

#### **2.4 A importância da consciência fonológica na aprendizagem ortográfica**

De acordo com Scliar-Cabral (2003a), a consciência fonológica implica a habilidade de o ser humano em deter-se sobre a linguagem, de forma consciente, utilizando a própria linguagem para explicá-la. Caracteriza-se por habilidades diferentes entre si e que se revelam em momentos distintos do desenvolvimento da criança. Essas habilidades se apresentam em diferentes níveis, relacionados às possibilidades de se dividir as palavras em sílabas e em unidades menores. Ou seja, envolve a consciência de sílaba, de unidade intrassilábica e de fonema, imprescindíveis para a aprendizagem da escrita.

Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever em uma escrita alfabética envolve, além dos conhecimentos que englobam os princípios da escrita, o reconhecimento dos sons que compõem a língua. Assim sendo, Scherer; Ramos (2013) afirmam que

[...] é necessário que a criança analise fonologicamente a língua para compreender como acontece a organização do sistema de escrita. Supomos que o processo de aprendizagem pode ser favorecido se o aprendiz debruçar-se sobre a relação entre o oral e o escrito, fato que parece ser fundamental, assim também como o professor ser capaz de mediar adequadamente esse debruçar-se. (SCHERER; RAMOS, 2013, p. 325).

Seguindo essa linha de raciocínio, haveria, de acordo com as autoras, uma certa reciprocidade, uma vez que a consciência fonológica contribuiria para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita enquanto que a apropriação de um sistema alfabético também contribuiria para o desenvolvimento mais aprimorado da consciência fonológica.

Rueda (*apud* COSTA, 2003) define a consciência fonológica como “a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas da palavra e, em consequência, não ter dificuldade para operar com ela.” (COSTA, 2003, p. 63).

Costa (2003) acrescenta, ainda, que seria a consciência de que as palavras são formadas por sons ou grupos de sons e de que elas podem ser segmentadas em unidades menores. Isso envolve não somente a capacidade de reflexão, ao estabelecer comparações, por

exemplo, como também outras habilidades, tais como, a capacidade de operar com esses fonemas ou sílabas (unir, segmentar, suprimir, adicionar, substituir, transpor etc.). (LAMPRECHT, *et al*, *apud* COSTA, 2003).

Há um consenso entre os autores que se debruçaram sobre o tema de que o desenvolvimento da consciência fonológica envolve um processo evolutivo, o qual passaria por determinadas fases, de acordo com o amadurecimento da criança. De acordo com Costa (2003), diversos estudos já foram feitos acerca desse tema e todos são unânimes em apontar níveis nos quais essa habilidade se desenvolve. Destaca os estudos de Rueda (1995), que descreve quatro níveis de consciência fonológica, sendo que esses níveis possuem uma ordem hierárquica, começando pelo mais simples, o qual envolve menor capacidade cognitiva – a sensibilidade à rima – e terminando por aquele que depende de maior esforço cognitivo – a consciência dos fones e fonemas.

Ainda, segundo a autora, a capacidade de operar com os fonemas é mais difícil de ser alcançada, uma vez que “[...] depende da instrução explícita do código alfabético, portanto só surgiria com a aprendizagem da leitura e da escrita.” (COSTA, 2003, p. 142).

Diversos estudos sobre a consciência fonológica em língua portuguesa, dentre eles, Capovilla (2000); Cielo (2001); Ruschel (2001) indicam que, no desenvolvimento dessa consciência haveria uma gradação, seguindo a seguinte ordem: sensibilidade à rima e aliteração → consciência silábica → consciência intrassilábica → consciência fonêmica.

Explicando-os, resumidamente, a sensibilidade à rima e aliteração é a fase mais elementar, em que a criança reconhece fonemas no início e no fim das palavras; já a consciência silábica consiste em segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras. A consciência intrassilábica, por sua vez, é o conhecimento de que as palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema, porém menores que uma sílaba e, por fim, a consciência fonêmica está ligada à capacidade de reconhecer que as palavras são formadas por fonemas, isto é, a capacidade de segmentar as palavras em fonemas. (COSTA, 2003, p. 141)

Para Roberto (2016b), “Esses níveis de consciência fonológica apresentam diferentes graus de complexidade, sendo a consciência fonêmica o mais alto nível de consciência fonológica a que se pode chegar.” (ROBERTO, 2016b, p. 55).

Assim, pode-se perceber que o despertar da consciência fonológica se dá mesmo antes de a criança ingressar na escola, uma vez que, em casa, e mesmo no contato com outras crianças, são comuns as brincadeiras que envolvam rimas, por exemplo. Então, qual seria a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita?

Considerando que o sistema de escrita de nossa língua é o alfabético e que esse sistema não representa diretamente o significado da palavra, mas seus sons, observa-se essa estreita relação. Assim sendo, quando a criança inicia o processo de aprendizagem da língua escrita, sempre que surge uma palavra desconhecida, ela é levada a refletir acerca dos sons da fala, segmentando a palavra em unidades menores (fonemas) antes de encontrar os grafemas – a vulgarmente chamados de letras – apropriados para escrevê-la. Desse modo, verifica-se que, tanto para a leitura quanto para a escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica constitui condição de relevante importância para que o indivíduo possa se apropriar do sistema alfabético.

Vários estudos, nas últimas décadas, têm buscado uma abordagem que envolva a compreensão do desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1991) reconhecem a existência de estágios, os quais se iniciam muito antes do ingresso da criança na escola, ou seja, em etapa anterior ao reconhecimento do sistema alfabético. Acrescentam, ainda, que um estágio não substitui o outro, ao contrário, pode ser aperfeiçoado, já que se trata de um processo evolutivo.

Assim, primeiramente, haveria a fase pré-silábica, na qual ainda não há a correspondência entre sons e letras. Costa (2003) salienta que é muito comum nessa fase a criança associar a escrita das palavras ao tamanho delas. Por esse motivo, muitas vezes, em seus grafismos, ela usa muitas letras – ou símbolos aleatórios – quando se refere a algo de tamanho maior e poucas quando quer representar objetos cujo tamanho seja reduzido.

Em um segundo nível, denominado hipótese silábica há a tentativa de dar um nome a cada letra; assim, nessa etapa, para a criança, cada letra corresponde a uma sílaba. A terceira etapa mostra-se como uma transição entre a anterior e a fase alfabética. Nessa etapa, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que ultrapasse a da sílaba.

Na quarta e última etapa, a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a unidades menores que a sílaba, realizando uma análise dos sons que irá escrever. Nesse nível de consciência fonológica, a criança busca, na escrita das palavras, estabelecer a correspondência entre fonemas e grafemas.

Costa (2003) afirma que, ao chegar a esse nível, a criança passaria a dominar o sistema alfabético, já que elaborou uma compreensão gradual de como ele funciona, assimilando que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode assumir. Porém, salienta a autora, “[...] esse conhecimento não leva à escrita correta das palavras, pois a criança agora se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia.” (COSTA, 2003, p. 143).

Entretanto, ao se levar em conta os estágios de desenvolvimento previstos por Ferreiro e Teberosky (1991), é preciso salientar, como se pretende demonstrar neste estudo, que não basta que a criança alcance o nível alfabético, considerado o ideal. Isso porque é exatamente a partir dele que ela deverá dar início ao conhecimento consciente de como se estabelecem as relações fonêmico-grafêmicas, já que estas não são biunívocas, conforme leciona Roberto (2016b):

[...] Sistemas alfabéticos têm, em sua essência, uma natural transparência, já que suas unidades gráficas (as letras ou, melhor dizendo, seus grafemas) representam fonemas. Essa relação entre grafema e fonema nem sempre é biunívoca, como gostaríamos que fosse e, nesse sentido, alguns sistemas são mais transparentes que outros. (ROBERTO, 2016b, p. 151).

Dessa forma, pode-se dizer que, exatamente nessa fase, quando a criança chega ao nível alfabético, é que começa o estágio inicial de todo o trabalho de apropriação do sistema ortográfico da língua, pois ela precisará compreender as diferenças entre regularidades e irregularidades, por exemplo. E isso deve ser mostrado pelo professor, parte atuante nesse processo de descoberta e reflexão, uma vez que não se pode esperar que ela aprenda sozinha, como afirma Morais (2010):

[...] a forma correta das palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente. [...] Dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2010, p. 28).

Assim, o autor defende que, nessa fase a criança domina conhecimentos básicos, tais como, a direção da escrita no papel, a forma das letras, além do funcionamento da escrita alfabética (variedade interna nas grafias, as letras permitidas e em que sequência devem aparecer, as letras como partes sonoras menores que as sílabas, os valores sonoros que as letras podem assumir), mas ainda não domina a norma ortográfica. E, embora a apreensão quanto ao funcionamento do sistema alfabético seja natural no processo de aprendizagem da escrita, o mesmo não ocorre com a aprendizagem da norma ortográfica.

Isso ocorre, segundo Morais (2010), por diversos motivos, entre os quais ele destaca o fato de não haver somente regularidades em nossa língua. Por exemplo, existem muitos casos em que não há uma única correspondência entre letra e som, não havendo uma regra específica a seguir. Assim ele salienta que, em uma fase inicial, os muitos erros de ortografia

são compreensíveis, haja vista que a criança ainda se encontra em processo de assimilação dos processos que envolvem leitura e escrita.

Assim, a noção de “erro” pode revelar diferentes níveis de conhecimento por parte do aprendiz: que ele não tenha consciência de que errou; que apresente alguma dúvida levando-a ao professor, ao perguntar como se escreve determinada palavra ou ainda que já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a se autocorriger.

Ao professor, cabe monitorar esse processo, buscando acompanhar o desenvolvimento da consciência fonológica em seus alunos, uma vez que essa habilidade mostra-se como um pressuposto para o entendimento das regras que podem envolver as normas ortográficas. E até mesmo conduzir à conclusão de que, em casos específicos, há irregularidades, das quais nenhuma regra dará conta. Em consequência disso, Faraco adverte que

[...] uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da unidade sonora (fonema) /letra (grafema), há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias.[...] Como se trata de uma dificuldade permanente para todos os usuários da escrita (na medida em que essas representações são imprevisíveis e exigem memorização), os professores de todas as séries seguintes deverão, sempre que se faça necessário, retomar essa questão. (FARACO, 2012, p. 123).

Enfim, é fundamental que a postura do professor seja a de conduzir os alunos, desde cedo, a buscarem respostas, ou seja, a refletirem acerca das questões ortográficas, já que não se pode esperar que, de forma instantânea, que os alunos assimilem todas as convenções ortográficas e as dominem sem qualquer intervenção, como se defende nesta pesquisa.

## **2.5 O desenvolvimento da consciência morfológica**

De acordo com Hagen (2010),

[...] A consciência fonológica possui um importante papel na aprendizagem da leitura/escrita, ajudando na aquisição do princípio alfabético, o qual postula que as letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras. Refletir sobre os sons da fala ajudaria a criança a associá-las às letras que os representam. Porém, nem sempre as palavras obedecem perfeitamente às correspondências entre letra e som. Assim, essa habilidade nem sempre é suficiente para a decisão da grafia correta de palavras e para a compreensão e interpretação da leitura, pois, em línguas alfabéticas, ocorrem variações no grau de correspondência entre as letras e os sons da fala. (HAGEN *et al.*, 2010, p. 5).

Assim, além da consciência de que as palavras são formadas por sons ou grupos de sons e de que podem ser segmentadas em unidades menores, existem outras habilidades que precisam ser desenvolvidas para que a criança compreenda, adequadamente, o funcionamento do sistema ortográfico. De acordo com Mota (2008), a chamada consciência morfológica, vem ganhando destaque, devido a sua importância, desde as primeiras etapas da alfabetização (MOTA, 2008, p. 111).

Segundo Mota (2008), a escrita combina dois princípios, a saber: a) o fonográfico – chamados, nesta pesquisa, de fonêmico-grafêmicos – que estabelece a correspondência entre fonemas e grafemas; b) o semiográfico que envolve estabelecer como os grafemas representam significados. Nessa perspectiva, salienta a autora que o processamento morfológico estaria mais relacionado ao segundo princípio.

Cabe aqui esclarecer alguns conceitos relevantes para este estudo. Bechara (2000) conceitua fonema como: [...] som elementar e distintivo, uma realidade acústica, produzida pelo ser humano; enquanto que letra é o sinal empregado para representar na escrita o sistema sonoro de uma língua; já a sílaba é um fonema ou grupo de fonemas emitido num só impulso expiratório.”(BECHARA, 2000, p. 84)

Sabe-se, também, que as palavras são compostas por morfemas e que estes constituem-se como unidades mínimas dotadas de significado que integram a palavra (BECHARA, 2000, p. 334). Dentre os morfemas, encontram-se os afixos, que se subdividem em prefixos e sufixos. Os primeiros, responsáveis pela formação de novos vocábulos, tais como *enterrar*, *soterrar*, *aterrar*, nos quais, ao radical *terr-*, houve o acréscimo dos prefixos *en-*, *so-*, *a-*, cada qual trazendo um significado diferente a cada nova palavra formada. Já os sufixos, apesar de também formarem novos vocábulos, são responsáveis pelas mudanças de classes gramaticais, como em *sofrer* (verbo), *sofrimento* (substantivo), *sofrido* (adjetivo).

Entende-se por consciência morfológica, de acordo com Mota (2008), a habilidade de refletir sobre essas unidades de significado, o que pode auxiliar o aprendiz a entender o princípio semiográfico em que também se apóia a aprendizagem da língua escrita. Isso ocorre porque, muitas vezes, a ortografia das palavras depende de sua origem. Assim sendo, por exemplo, ao escrever a palavra “laranjeira”, devido às duas possibilidades de representação do /ʒ/ diante das vogais *e* ou *i*: <g>ou <j>. Desse modo, recorrendo à palavra primitiva “laranja”, a dúvida se desfaz.

Scliar-Cabral (2003a) acentua que “as regras de derivação morfológica evitam a sobrecarga do léxico-mental, mesmo nos contextos competitivos.” (SCLIAR-CABRAL, 2003a, p. 183. A autora analisa as possibilidades referentes ao sistema verbal, além da

verificação a partir da etimologia, da sufixação, bem como da prefixação. Ao final acrescenta que esse recurso é de grande utilidade para resolver possíveis dúvidas. Assim sendo, diante dos temas das formas verbais do pretérito perfeito do indicativo, por exemplo, percebe-se que as diversas flexões acompanham o paradigma do radical, mantendo-se também em outros tempos verbais. Scliar-Cabral destaca, dentre diversos exemplos, os casos dos verbos *querer* e *fazer* – se o radical apresenta <s> em sua composição, as diversas flexões, assim como os tempos mencionados, o acompanham; se apresenta <z>, o mesmo ocorre. Desse modo, têm-se, a título de exemplificação, as formas “quis”, “quisera”, “quisesse”/ “fiz”, “fizera”, “fizesse”, entre outras.

Conduzir as crianças a essa percepção é bastante produtivo no ensino de ortografia. Segundo Morais (2010),

[...] o importante é observarmos que a existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo. Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles “pedaços” de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas. (MORAIS, 2010, p. 42).

No tocante a essa construção de conhecimento, Roberto (2016b), após analisar as contribuições de Scliar-Cabral (2003a), acrescenta que

Ora, eis a importância do papel do professor nesse processo. O conhecimento metalinguístico, ou seja, a reflexão sobre a língua, só será possível com o auxílio do professor, que, por dominar essas informações, tem as condições necessárias para promover oportunidades aos alunos de perceberem todas essas “regras do jogo de ler e escrever”. Isso começa lá na alfabetização, mas continua ao longo de todo o percurso escolar básico. Muitas vezes as crianças apresentam muitas dificuldades ortográficas decorrentes de lacunas em sua alfabetização e é o professor de português quem mais pode auxiliar na mudança dessa realidade. (ROBERTO, 2016b, p. 152).

## **2.6. A metacognição no ensino da ortografia**

Desde as últimas décadas do século passado, os estudos envolvendo os processos metacognitivos e a sua influência nos resultados da aprendizagem têm se intensificado. Flavell (1987) definiu metacognição como a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos. Para o autor, a essência do processo metacognitivo está no fato de o homem possuir consciência de seus atos e pensamentos. Assim, os primeiros trabalhos sobre metacognição detinham-se no conhecimento que os indivíduos detinham

sobre sua cognição, do que sabiam sobre sua memória ou do que sabiam sobre sua atenção ou metatenção. Assim, definiu-se metacognição como “cognição sobre cognição”, ou seja, o processo em que o indivíduo realiza operações cognitivas, além de acompanhá-las enquanto elas acontecem.

Para Pressley (1990), a metacognição seria o conhecimento sobre como e quando utilizar as estratégias de aprendizagem, além da habilidade de planificar, dirigir a compreensão e avaliar o que foi aprendido. O autor defende a ideia de que existe uma importante relação de um domínio específico com o desenvolvimento da capacidade metacognitiva desse domínio.

Segundo Brown (1991), a metacognição seria a habilidade que distingue os bons dos maus leitores. Para o autor, ela estaria associada, por um lado, ao reconhecimento dos próprios recursos cognitivos ou estratégias apropriadas à realização de determinada tarefa, ou seja, “o conhecimento do conhecimento”; por outro, à regulação do conhecimento. Esta envolve o uso de mecanismos autorregulatórios durante a realização de uma determinada tarefa, os quais incluem planificação, verificação, monitorização, revisão e avaliação das realizações cognitivas.

Para Ribeiro (2003), a metacognição consiste em reconhecer a dificuldade na compreensão de uma tarefa ou tornar-se consciente de que não se aprendeu algo. Resume-se, entre outras habilidades, no reconhecimento dos próprios recursos cognitivos ou das estratégias pertinentes à realização de determinada atividade.

Todas as definições apresentadas convergem no sentido de que a essência do processo metacognitivo estaria na capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos. Em síntese, a metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional, potencializando a aprendizagem. Assim, a partir da tomada de consciência, pautada na reflexão, o indivíduo é levado a formular hipóteses, a pensar sobre a tarefa, antes de executá-la, ou seja, ele “aprende a aprender”, o que, segundo Ribeiro (2003), gera melhorias no desempenho escolar.

Ainda de acordo com a autora, a falta de êxito no estudo de estratégias e/ou mudanças nas que são utilizadas e a verificação das diferenças no desempenho dos alunos levou muitos autores à conclusão de que os bons alunos são mais aptos, tanto na utilização de estratégias de aprendizagem como também na regulação o processo cognitivo. E, nesta regulação desse processo, é importante o conhecimento não só daquilo que se sabe, mas também do que não se sabe. Isso evita, segundo Ribeiro (2003), a chamada “ignorância secundária”, que consiste em “não saber que não se sabe”. (RIBEIRO, 2003, p. 67).

Além disso, a metacognição também influencia na motivação, pois ao conseguirem controlar e gerir os próprios processos cognitivos, os alunos desenvolverão uma maior noção de responsabilidade pelo próprio desempenho, o que gera confiança em suas capacidades. Mas, como desenvolver tal habilidade na aprendizagem de questões ortográficas?

Morais (2010) afirma que “a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua.”(MORAIS, 2010, p. 26). E acrescenta:

É preciso pensar em um novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão. Para realizar esse ensino, acredito que precisamos, em primeiro lugar, compreender com está organizado esse objeto de conhecimento – a norma ortográfica – que ajudaremos nosso aluno a aprender. (MORAIS, 2010, p. 33).

Morais sugere que o professor procure buscar meios para que os alunos cheguem às suas próprias conclusões. Assim, é preciso, através de atividades que conduzam à reflexão, criar oportunidades para que isso aconteça, já que, ao pensar e refletir acerca do sistema ortográfico, reconhecendo suas regularidades e irregularidades, o aluno pode chegar a conclusões, criando regras, quando possível e usá-las sempre que necessitar.

Assim, defende o autor que:

No caso da ortografia, concebo que o aprendiz – que, insisto, não é mero repetidor passivo – também reelabora em sua mente as informações sobre a escrita correta das palavras. Esse processo de reelaboração (das restrições da norma) em níveis mais sofisticados o levaria a ser cada vez mais capaz de escrever corretamente, já que seus conhecimentos (sobre regularidades e irregularidades) se tornariam mais explícitos, mais conscientes. (MORAIS, 2010, p. 47).

Nessa perspectiva, fazer o aluno pensar e chegar por si mesmo a respostas requer que o professor esteja preparado para esse desafio, de forma a propiciar atividades metacognitivas que funcionem, conforme denomina Faraco (2012) como verdadeiros andaimes, necessários à aprendizagem. Nesta pesquisa, buscou-se o uso de tais estratégias de modo a conduzir os alunos à reflexão acerca do sistema ortográfico e das situações em que se pode recorrer a regras – de modo a sanar dúvidas quanto à grafia de determinados vocábulos – ou mesmo perceber que há situações em que não existem regras a serem seguidas.

Desse modo, a eficácia da aprendizagem de ortografia não depende apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, possibilitando ao aluno planejar e monitorar seu desempenho escolar, ou seja, a tomada de decisões apropriadas sobre quais estratégias ele deverá utilizar em determinada tarefa.

## 2.7 As contribuições da andaimagem na aprendizagem ortográfica

Buscando esclarecer a aplicação adotada nesta pesquisa, faz-se necessário compreender a teoria da andaimagem e seus pressupostos. O termo “andaimagem” surgiu, pela primeira vez nos estudos de Wood et al (1976), quando os autores procuraram nomear algumas funções do tutor no processo de aprendizagem. Segundo eles, o tutor pode ser o professor, a mãe ou algum colega mais experiente, ou seja, alguém que, estando mais apto a realizar determinada atividade, oferece suporte a outrem, menos habilitado, a desenvolvê-la. Assim, de acordo com Wood et al (1976):

“Essa andaimagem consiste essencialmente em o adulto controlar aqueles elementos da tarefa que estão inicialmente, além da capacidade do aprendiz, desse modo, permitindo prestar atenção e só completar aqueles elementos que estão ao alcance de sua competência.” (WOOD, ET AL, 1976, p. 90)

A escolha do termo “andaimagem” se deve a uma referência aos andaimes utilizados na construção civil, os quais possuem a função de levar os trabalhadores aos pontos mais altos das edificações. De fato, assim como esses andaimes, os suportes utilizados por alguém mais apto também conduzem o aprendiz a alcançar pontos mais elevados em seu processo de aprendizagem. Assim sendo, ao fornecer esses andaimes, o tutor age de maneira colaborativa, à medida que disponibiliza seus conhecimentos para apoiar o aprendiz, de forma que este avance em seus conhecimentos.

Em seus estudos, Wood et al(1976) afirmam, ainda, que a andaimagem acontece através de seis funções tutoriais. São elas: 1. Recrutar: procurando estabelecer o problema a ser solucionado e/ou atividade a ser desenvolvida, o professor atrai a atenção dos alunos para a tarefa através de perguntas ou de outros enunciados; 2. Simplificar: o tutor tenta repetir as perguntas ou enunciados de maneira mais específica com o propósito de esclarecer as dúvidas e redirecionar a atividade ao nível do aprendiz, de tal forma que este possa reconhecer se está conseguindo entendê-la; 3. Manter a motivação: o professor utiliza estratégias de forma a manter os alunos motivados para, passo a passo, atingir o objetivo específico da atividade; 4. Enfatizar características da atividade: o professor procura esclarecer pontos importantes da atividade ou conteúdo corrigindo a atuação dos alunos e apontando pistas para a solução ideal do problema; 5. Controlar a tensão: o professor tenta diminuir a tensão dos alunos durante a realização das tarefas; 6. Demonstrar: o professor tenta apresentar a solução parcial ou integral do problema, de modo que os alunos possam imitá-la em situações futuras.

Entretanto, entender melhor a teoria proposta por Wood et al (1976), é preciso uma abordagem, ainda que breve, da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2003), segundo

a qual a aprendizagem se dá a partir da interação dos aprendizes com sujeitos mais habilidosos, ideia esta que fundamenta a teoria dos andaimes.

De acordo com Vygotsky, dois níveis devem ser considerados quando se busca avaliar o nível de desenvolvimento dos sujeitos-alvo de uma pesquisa: a) um nível de desenvolvimento real, que consiste nas tarefas que eles conseguem realizar sozinhos, sem a ajuda de alguém, ou seja, de conhecimentos já internalizados; b) um nível de desenvolvimento potencial, que determina funções ainda não completas, mas que, com o auxílio de um tutor, podem ser realizadas.

Assim sendo, Vygotsky (2003) chega à conclusão de que haveria uma “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), a qual consiste exatamente na diferença entre esses dois níveis apresentados. De acordo com o autor:

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

Desse modo, seguindo essa linha de raciocínio, o sujeito mais capaz, no caso, o professor, guia os aprendizes, seus alunos, na evolução de suas ZDP, buscando focalizar sempre o que está em construção. Essa noção se torna bastante relevante, como guia de trabalho para quem está mediando atividades pedagógicas. Isso porque, conhecendo o desenvolvimento mental do aprendiz e os conhecimentos prévios por ele já construídos, torna-se mais fácil vislumbrar o que está por vir em seu processo cognitivo.

As relações analisadas por Vygotsky, entre a zona de desenvolvimento real e proximal, mostram-se essenciais para a análise da teoria da andaimagem. Wood et al(1976) argumentam que a mediação de um tutor pode ser vista em vários etapas do desenvolvimento da criança, até mesmo nas mais naturais, por exemplo, quando esta começa a andar. Porém, destacam que nem toda mediação se mostra positiva, para que o seja, a tarefa deve estar de acordo com a capacidade de o aprendiz resolvê-la. Assim, exemplificando, se o professor apresentar a um aluno, nas séries iniciais do ensino fundamental, uma equação para que este resolva, mesmo que ele mostre os caminhos para a solução da tarefa, não logrará êxito em sua proposta. Isso acontece porque “o aprendiz não pode se beneficiar da assistência, a não ser que uma condição especial seja cumprida. Na terminologia da linguística: a compreensão da solução deve preceder sua produção.” (WOOD ET AL, 1976, p. 90). Isso significa que o aprendiz

deve estar apto a reconhecer uma resposta para determinado problema antes mesmo que esteja habilitado a produzir os passos que levam à sua solução sem assistência.

Sendo assim, é preciso que a atividade proposta esteja de acordo com o nível em que se encontram os alunos, de modo a fazer com que estes consigam compreender o seu propósito. Desse modo, não basta apenas o tutor utilizar estratégias de ensino corretas, intervindo na tarefa de modo a auxiliar o aprendiz em sua solução. É preciso, antes de tudo, que esse sujeito menos capaz reconheça o problema e sua solução, mesmo que ainda não seja capaz de trabalhar de maneira não assistida. Seguindo esse raciocínio, Wood et al (1976) chegaram à conclusão de que as tarefas utilizadas deveriam apresentar algumas características de modo a se possibilitar a análise do processo de tutoramento. Primeiramente, as atividades propostas aos sujeitos da pesquisa devem apresentar um nível em que se possa verificar no aprendiz mudanças de comportamento, à medida que ele esteja trabalhando com os elementos que estruturam a tarefa. Além disso, esta deve apresentar uma estrutura em que o domínio de uma determinada fase seja proveitoso para a resolução da fase seguinte, porém sem estar além da capacidade do aprendiz, mesmo que este seja assistido na realização da tarefa.

Para Bortoni-Ricardo; Sousa (2005), é essencial, no uso dos andaimes, a possibilidade de “ativação de esquemas cognitivos que os alunos já detêm, além da oportunidade de que desenvolvam inferências” (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2005, p. 18). Assim sendo, o professor atua como um mediador nesse processo, partindo do que os alunos já sabem para que construam o conhecimento sobre o que desconhecem, fornecendo pistas para que esses conhecimentos sejam construídos gradualmente. Daí consiste a noção de andaimes, como pilares para que novos saberes sejam internalizados.

De acordo com Torres (2012), pautada nos estudos de Wood et al (1976):

Um evento de andaimagem é o IRA (iniciação – resposta – avaliação): turno iniciado pelo professor, que apresenta alguma pergunta retórica ou problematização e que é seguida de uma resposta do aluno, a qual é avaliada como um diagnóstico. A partir daí há a intervenção devida, a correção ou a continuação do conteúdo. (TORRES, 2012, p. 9).

A autora observa, ainda, que essa mediação do professor no processo de andaimagem pode se dar desde a interferência durante as aulas ou mesmo na realização das atividades, questionando, indagando oralmente, revisando conceitos já estudados, quanto na propositura de exercícios que se prestem como bases para que os alunos cheguem às conclusões que se espera.

Assim sendo, baseando-se em Vygotsky (2003), foi criada a teoria da andaimagem, importante estratégia de ensino para auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades e, conseqüentemente, na efetiva aprendizagem. Nesse contexto, Montenegro (2012) afirma que

Quem tem a função do mediador, seja ele o professor ou o autor do texto escrito, tem a responsabilidade de agir de maneira contingente, ou seja, conhecer bem as necessidades de seus alunos/leitores para fornecer as pistas quando realmente são necessárias. [...] É também um aspecto crítico, no fornecimento de andaimes, a habilidade dos professores de fornecê-los no ponto preciso. Conseqüentemente, isso requer do professor um bom conhecimento acerca de “onde” estão seus aprendizes – isto é, sobre o que os aprendizes sabem (ou não sabem) no começo de uma atividade. Para ser realmente efetivo, tal suporte precisa ser progressivamente ajustado para atingir as necessidades de diferentes alunos em sua sala de aula. (MONTENEGRO, 2012, P. 46).

Desse modo, ao planejar sua atuação pedagógica o professor precisa traçar objetivos os quais pretende alcançar, levando em consideração os conteúdos que os alunos dominam, bem como o nível de desenvolvimento em que se encontram e a correta escolha do momento e de quais pistas serão inseridas de modo a conduzir os aprendizes ao domínio das habilidades esperadas.

No tocante à aprendizagem da ortografia, o uso de andaimes surge como uma estratégia valiosa, já que nesta pesquisa se defende que os conhecimentos ortográficos devem ser ensinados em sala de aula. Sendo assim, é importante criar oportunidades para os alunos refletirem sobre o que já conhecem e que tais habilidades sirvam de pilares para a construção de outras, ou seja, conduzam à reflexão para uma possível escolha quanto à maneira adequada de grafar determinados vocábulos. Ou ainda, que o aprendiz chegue à conclusão de que, em vários casos, não há regras a serem seguidas justificando determinada grafia, sendo necessário, como afirma Faraco (2012) memorizar a forma gráfica global da palavra. Segundo o autor, o professor não deve esquecer que é um construtor de andaimes ao criar condições para que os alunos internalizem um novo saber.

Nessa perspectiva, Faraco (2012) observa que

“ É preciso, portanto, trabalhar, na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significado para a criança e em meio a atividades significativas com a leitura e com a escrita. Como nos mostrou Vygotsky, a internalização de um saber qualquer é um processo ativo que emerge de formas de vida coletiva, de interação entre o aprendiz, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade.” (FARACO, 2012, p. 181).

Morais (2010) defende que a preocupação com o ensino de ortografia não se limita às primeiras séries escolares, devendo, portanto, ser trabalhada em todos os anos posteriores, de forma a conduzir os alunos a um uso consciente de determinado grafema. Assim sendo, o

professor, através da utilização de determinadas estratégias, nos moldes da teoria da andaimagem, cria oportunidades para que os alunos reflitam, questionem, construam um novo saber.

## **2.8 O ensino da ortografia nos PCN e no CM/RJ**

A questão acerca do ensino e da aprendizagem de ortografia desenvolvido nas escolas brasileiras há muito intriga educadores e especialistas em língua portuguesa. Isso porque, ao longo dos anos escolares, após a etapa de alfabetização, espera-se que os alunos adquiram gradualmente os conhecimentos necessários, de modo que se tornem capazes de uma escrita proficiente. Entretanto, na prática, isso não tem acontecido, uma vez que se torna cada vez mais frequente o fato de estudantes, ao final do ensino fundamental, demonstrarem acentuadas dificuldades ortográficas.

Hoje se sabe que os desvios ortográficos surgem de diferentes motivações. De acordo com Roberto (2016a), dentre as principais, destacam-se: a) desconhecimento da regra de correspondência fonêmico-grafêmica regular; b) desconhecimento de regra de correspondência fonêmico-grafêmica contextual; c) desconhecimento gramatical que ajuda a resolver contextos competitivos; d) contextos competitivos (homófonos); e) processos fonológicos variados e f) hipercorreção. (ROBERTO, 2016b, p. 37)

Assim, apresentando tais deficiências, é comum que os estudantes ingressem no ensino médio, e até mesmo o concluam, apresentando desvios ortográficos corriqueiros, os quais não foram sanados em etapas anteriores. Tal fato torna-se evidente em avaliações como o Enem, o qual, através da prova de redação, busca avaliar, dentre outras competências, a capacidade de o participante se expressar em língua portuguesa. Nessa competência, a quantidade de desvios cometidos pelo candidato é usada como um parâmetro entre o desejável e o reprovável, penalizando-o em sua nota e, muitas vezes, tornando-o motivo de piada na mídia impressa e nas redes sociais.

Mas é preciso indagar sobre o porquê de a escola estar fracassando em relação ao ensino de ortografia, uma vez que se tem buscado, nas últimas décadas, uma reformulação do ensino brasileiro, através de elaboração de documentos que visam repensar e reestruturar a prática pedagógica.

A Lei nº 9.394/96, LDB, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinou como competência da União criar, junto aos estados e municípios, diretrizes que

norteassem os currículos, estabelecendo uma formação básica comum a todos. Com isso, após intensas discussões entre especialistas, foram lançados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo principal objetivo seria o de apresentar linhas que norteassem o trabalho pedagógico desenvolvido no país. Tal documento, embora não se caracterize como impositivo, a partir de então passou a ser adotado como documento norteador da prática educacional nas escolas brasileiras, oportunizando discussões entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento, inclusive, por recomendar uma prática interdisciplinar e baseada em temas transversais.

No tocante à área de língua portuguesa, os PCN propõem, nos moldes de Bahktin (1992), um efetivo trabalho com a linguagem, partindo dos diferentes gêneros discursivos, sendo estes objeto de estudo da língua (BRASIL, 2001a, p. 23). Assim sendo, segundo tal proposta, tudo parte do texto e este deve ser escolhido com base no interesse dos alunos.

Nos primeiros ciclos, surgem propostas de trabalho com gêneros de menor complexidade, como lendas, contos, receitas e bilhetes; no segundo, mesclam-se gêneros literários, de imprensa e de divulgação científica. Os PCN preveem também que a língua seja constantemente objeto de análise, através do eixo: uso – reflexão – uso. Assim, o professor deve oportunizar ao aluno o contato com diferentes gêneros através da prática da leitura, da escrita e, principalmente, através da reflexão linguística.

Desse modo, dispõe que a aprendizagem da língua materna se dá através da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. Nesse sentido, afirmam que “o primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (BRASIL, 2001a, p. 29). E, para que essa mediação aconteça, o professor deve dirigir sua prática cotidiana com o objetivo de orientar e apoiar o aprendiz nesse esforço de ação e reflexão.

Distribuídos em quatro ciclos, os Parâmetros propõem para o ensino de Língua Portuguesa, objetivos gerais e específicos para atividades de leitura, produção de textos e prática da linguagem (aspectos discursivos e notacionais). Cada ciclo compreende duas séries do ensino fundamental e tal divisão visa a uma abordagem mais integradora das disciplinas, buscando impedir a fragmentação do conhecimento. A proposta pedagógica de Língua Portuguesa surge em dois volumes, o primeiro voltado aos dois primeiros ciclos, e o segundo, aos ciclos finais do ensino fundamental.

No volume 2, há a clara determinação de que o desenvolvimento das capacidades de redigir e de grafar não deva ser encarada como pré-requisito para o ensino da língua e que esses dois processos devem ocorrer simultaneamente. Observa-se, também, que, no processo

de alfabetização, os erros cometidos pelos alunos devem ser considerados como pistas para que o professor guie sua prática, tornando-a mais eficaz. Nesse sentido, afirmam os PCN:

É necessário ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como a linguagem escrita – os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto, é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente (BRASIL, 2001a, p. 68).

O documento recomenda, também, que a revisão de textos seja uma prática constante na sala de aula, sendo este um momento oportuno para se verificar, entre outros aspectos linguísticos, a ortografia, conhecimento que precisa ser incorporado progressivamente à atividade de escrita.

Logo após, em uma breve exposição, os Parâmetros abordam especificamente a questão da ortografia, tecendo uma crítica à forma como seu ensino acontece ainda hoje. De um modo geral, ele ocorre através da repetição verbal de regras, como “fórmulas”, e da correção de redações e de ditados, feita pelo professor. Ao final dessas atividades, penalizam-se os alunos, com a cópia correta das palavras que erraram por diversas vezes. Assim sendo, há uma atividade pura e simplesmente mecânica, que não conduz à reflexão e que, embora possa levar os alunos à memorização momentânea de determinadas regras, logo estas são esquecidas, e eles voltam a cometer erros.

Enfatizam os Parâmetros que, mesmo havendo um apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não se constitui como um processo passivo, mas sim como “uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir”. (BRASIL, 2001a, p. 84).

Nesse sentido, propõem que os recursos didáticos utilizados para o ensino de ortografia se articulem sob dois eixos: o da distinção entre “produtivo” e “reprodutivo” e o da diferença entre palavras de uso frequente e infrequente. Explicitam que “produtivo”, em ortografia, é tudo o que se pode gerar a partir de regras, permitindo a escrita correta de palavras, mesmo que o aprendiz nunca as tenha visto; já por “reprodutivo” pode-se entender o que não se pode gerar, recorrendo-se à memória.

Nesse sentido, esclarecem ainda que o ensino de ortografia deveria ser organizado de modo que oferecesse oportunidades aos alunos para que estes pudessem fazer inferências acerca das regras, observando a regularidade do sistema ortográfico e chegando a conclusões. Desse modo, eles podem construir o próprio conhecimento, explicitando suas suposições de como se escrevem as palavras que apresentam regularidades ortográficas. Fazendo

suposições, refletindo, comparando palavras e compreendendo as regras, progressivamente os alunos se apropriam do funcionamento da ortografia.

Ressaltam ainda que, ao compararem palavras, os alunos percebem que existem aquelas cuja ortografia não se define por regras, exigindo a consulta a fontes autorizadas, além do esforço de memorização. E que a aprendizagem desses vocábulos que apresentam irregularidades exige a tomada de consciência por parte dos alunos e um posicionamento do professor a respeito de quais formas deverão receber maior atenção.

Entretanto, independentemente de serem regulares ou irregulares, ressaltam os PCN que as formas mais usadas devem ser aprendidas o quanto antes. Nesse sentido, dispõem que

“não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de ‘quando’ e de ‘questiúncula’, de ‘hoje’ e de ‘homilia’ – dada a enorme diferenciação de frequência de uso de umas e de outras.” (BRASIL, 2001a, p. 86).

Ressaltam que é preciso diferenciar o que deve estar automatizado o mais cedo possível do que pode ser objeto de consulta ao dicionário. Este deve ser considerado ferramenta indispensável, cujo uso pressupõe certo conhecimento sobre as convenções da escrita, como, por exemplo, a ordem alfabética. Além disso, seu manejo requer outros conhecimentos mais complexos, os quais precisam ser orientados pelo professor, como o fato de os verbos se apresentarem sempre no infinitivo ou que o significado da palavra procurada constitui-se como um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, por exemplo.

Acrescentam, por fim, em sua base teórica, que o trabalho com a normatização ortográfica precisa estar devidamente contextualizado, de modo que os alunos tenham motivos para escrever corretamente, sendo a legibilidade um fator fundamental, porque existem leitores para aquilo que produzem. Sugerem os Parâmetros que o ensino de ortografia esteja voltado para uma atitude crítica do próprio aluno em relação a sua escrita, preocupando-se com a correção de seus textos. Entretanto, lembram que as restrições da norma ortográfica, diferentemente de outros aspectos da língua, definem-se no nível da palavra. Ou seja, o ensino de ortografia poderá partir da reflexão acerca de palavras, tendo o texto como ponto de partida, como também poderá ser feito através de atividades que não estejam necessariamente a ele vinculadas.

É importante salientar que os Parâmetros sugerem habilidades que devem ser desenvolvidas gradualmente nos alunos, de acordo com o ciclo em que estes se encontrem.

Deixam claro que, desde o primeiro ciclo, é preciso que os alunos leiam textos que circulam socialmente, que recebam a orientação do professor (sobretudo quando não sabem escrever com autonomia) para fazer anotações sobre assuntos tratados na aula, além do uso do dicionário ou outras fontes escritas para resolver problemas ortográficos. Nesse sentido, afirmam que “o primeiro ciclo deve favorecer o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre a linguagem e oferecer condições de desenvolverem cada vez mais sua autonomia”. (BRASIL, 2001a, p. 107).

Assim, ao final do primeiro ciclo, espera-se que os alunos, no tocante à ortografia, demonstrem o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica), além do estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e constatação de irregularidades (ausência de regras). Além disso, deve ser possível a utilização do dicionário e de outras fontes escritas para esclarecer dúvidas ortográficas. Enfim, nessa fase, que corresponde ao terceiro ano escolar, deverá “escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica”. (BRASIL, 2001a, p. 120).

Já, ao final do segundo ciclo, o aluno deverá demonstrar-se capaz de revisar o próprio texto, aprimorando-o. Nesse sentido, espera-se um maior amadurecimento no tocante ao sistema ortográfico, sendo capaz de estabelecer regularidades ortográficas (inferindo regras), além da constatação de irregularidades, utilizando o dicionário, de forma independente, para solucionar possíveis dúvidas. A diferença entre este ciclo e o anterior estaria no fato de que o conhecimento das regras e sua inferência precisa estar, de certa forma, consolidado, assim como a clara percepção de que há palavras que não seguem regra alguma, constituindo-se como irregularidades do sistema. Nota-se também uma maior autonomia, uma vez que os alunos, em tal fase, já utilizam o dicionário e outras fontes de pesquisa sem a ajuda do professor.

O volume 3 dos PCN traça uma abordagem sobre as habilidades a serem desenvolvidas e consolidadas no terceiro e quarto ciclos, cuja faixa etária compreende basicamente dos 11 aos 15 anos. Observa-se que essa fase da educação escolar compreende a adolescência e a juventude, período marcado por um processo de “(re)constituição da identidade para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais”. (BRASIL, 2001b, p. 45) Assim, o nível de análise e de investigação do aluno adolescente, bem como sua capacidade de abstração, permitem ao professor tratar os conhecimentos linguísticos de forma diferenciada: “Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilinguísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalinguísticas,

nesse momento pode haver maior equilíbrio, sem significar abandono das primeiras ou uso excessivo das segundas” (BRASIL, 2001b, p. 48). Ou seja, os diversos aspectos linguísticos podem merecer um tratamento mais aprofundado pelo professor na construção do conhecimento por parte dos alunos.

Nessa perspectiva, os PCN propõem que, ao final do quarto ciclo, os alunos sejam capazes de “analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito”. (BRASIL, 2001b, p. 52). Além disso, entre as diversas práticas de análise linguística, encontra-se a elaboração de glossários e a consulta ao dicionário. Especificam, também, a utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica. Enfim, o terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de alunos leitores e escritores, pois é nessa fase que muitos deles ou desistem de ler por não corresponderem às demandas exigidas pela escola ou passam a utilizar os conhecimentos exigidos nos ciclos anteriores, consolidando, cada vez mais, sua autonomia em leitura e em escrita. Os Parâmetros sugerem que cumprir essa tarefa não é função de apenas um professor, mas de toda a escola, que deve organizar-se através de um projeto educativo que contemple a passagem do leitor de textos facilitados para o de textos mais complexos.

Baseando-se ainda no eixo uso – reflexão – uso, os Parâmetros preveem para as atividades de análise sobre a língua, no terceiro e quarto ciclos, o desenvolvimento das seguintes habilidades:

[...] a) identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal; b) explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais; c) explorar ativamente um *corpus* de palavras para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização; d) apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica; e) analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta. (BRASIL, 2001b, p. 86).

Enfim, percebe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma perspectiva de ensino da Língua Portuguesa baseada em textos de diferentes gêneros discursivos, embora, quanto ao ensino da ortografia, admitam que se possa trabalhar com palavras descontextualizadas. E, apesar de traçarem algumas competências as quais ao final de cada ciclo devem ser dominadas pelos alunos, estas, ao término dos dois primeiros ciclos se repetem, ainda que, no último de forma mais consolidada. Quanto ao terceiro e quarto ciclos,

não há aspectos ortográficos específicos a serem trabalhados, mas uma consolidação das primeiras etapas, apresentando uma forte tendência à metalinguagem, através da reflexão sobre o uso e da correção constante da própria escrita, tarefa que pode ser mediada pelo professor.

Em âmbito estadual, mais especificamente na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) elaborou e passou a adotar o chamado Currículo Mínimo, parâmetro de referência em todas as escolas da rede. Com a finalidade de orientar, de forma clara e objetiva, as competências que não podem faltar em cada disciplina, o sistema foi, então, implantado após intensas discussões pedagógicas e audição de professores e de outros profissionais da educação.

O documento contempla um rol de competências e habilidades básicas que devem constar nos planos de cursos e nas aulas e é dividido por ano de escolaridade (5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) e por bimestre. Ao final deste, os alunos concluintes do ensino fundamental (9º ano) e os do ensino médio são submetidos a uma avaliação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), cuja finalidade é verificar a aprendizagem dos conhecimentos estabelecidos em cada etapa.

Além das doze disciplinas de base nacional comum, entre elas, Língua Portuguesa, o documento traz também, entre outras, uma disciplina específica de Produção Textual, uma parte diversificada, além de práticas pedagógicas.

Desde sua implantação, os professores da rede estadual foram convocados para cursos de formação continuada a distância, através dos quais se buscava oportunizar aos docentes a análise do material proposto pela SEEDUC, bem como a elaboração de outras questões a ele pertinentes.

Todo o material relacionado a essa nova proposta de trabalho passou a ser disponibilizado nas escolas, além de ser possível ao professor obtê-lo através da *internet*, no site da própria Secretaria de Educação. Neste também se encontram propostas pedagógicas, com sugestões de aulas, de vídeos e de outras mídias, além de atividades avaliativas para serem aplicadas pelo professor.

Percebe-se que, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, o Currículo Mínimo pautou-se, inicialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente quando parte do estudo dos gêneros discursivos. Assim, contempla os diversos gêneros (literários, de imprensa e de divulgação científica), organizando-os por anos escolares e por bimestres, sendo que, ao final do ensino fundamental, espera-se que o aluno tenha tomado contato com todos eles.

Três grandes eixos são abordados, uma vez que, segundo as Diretrizes Pedagógicas do Currículo Mínimo, constituem-se como elementos importantes no ensino de Língua Portuguesa, a saber: a linguagem oral, a linguagem escrita e a literatura.

No que tange à ortografia, não há uma abordagem específica, apenas habilidades destacadas, dentro das competências de linguagem escrita, nas séries iniciais: “a) escrever utilizando a escrita alfabética; b) reconhecer que as palavras são formadas por sílabas, menor unidade sonora da língua; c) respeitar a segmentação do texto em frases e palavras; d) atender às regras de ortografia vigentes”. (SEEDUC/RJ, 2010, p. 32).

E, ainda, quanto à correção, sugere que “o aluno deve se habituar, desde cedo, a ser o revisor de seu texto, reescrevendo o que estiver incorreto; as alternativas de correção devem estar de acordo com o grau de adiantamento dos alunos; os erros admitidos num 1º ano, certamente não o serão no 4º e muito menos no 9º ano de escolaridade”. (SEEDUC/RJ, 2010, p. 35).

Sendo assim, nota-se que o Currículo Mínimo mostrou-se bastante evasivo quanto ao ensino de ortografia, sequer delimitando, como fazem os PCN, a aprendizagem de determinadas habilidades por etapa do desenvolvimento. O que se vê, na prática, é que surge, ao longo dos bimestres e em cada ano escolar, apenas um comando abrangente: “identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes”. (SEEDUC/RJ, 2012). O documento não especifica quais seriam as dificuldades a serem trabalhadas em cada etapa, tampouco como poderiam ser superadas. Não há uma metodologia a respeito, uma vez que, ao que parece, a ortografia não se constitui como elemento importante nesse documento, uma vez que as provas aplicadas no SAERJ constituem-se de questões de múltipla escolha, voltadas mais à interpretação e aos conhecimentos gramaticais. Apenas, ao final do terceiro ano do ensino médio, aos moldes do Enem, o aluno é submetido a uma prova de redação, na qual sua competência escrita é avaliada. Os resultados, porém, nunca são entregues no mesmo ano, o que impede de o professor rever sua prática e reestruturá-la de acordo com a turma.

Buscou-se, no presente capítulo, traçar como os principais documentos utilizados como pilares no ensino de língua portuguesa nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro tratam do ensino de ortografia. Isso se deve ao fato de que os sujeitos desta pesquisa são alunos da rede estadual de ensino, mais precisamente do 9º ano, os quais apresentam frequentes desvios no que tange à norma ortográfica.

Nesse sentido, é preciso indagar como a aprendizagem desses alunos vem sendo conduzida ao longo desses anos e se tudo o que os documentos oficiais prescrevem tem sido efetivamente aplicado. Ou seja, é preciso trazer à tona o incômodo de que a proposta dos

PCN, em sua gênese, é interessante e inovadora, porém, na prática, não tem se concretizado. E, apesar de já terem se passado dezessete anos desde sua implantação, o que se vê, na realidade, é que as escolas ainda privilegiam uma metodologia pautada em ditados, tendo como castigo cópias sucessivas, prática contestada pelos Parâmetros, uma vez que em nada contribuem a um ensino de ortografia baseado no eixo: uso – reflexão – uso.

O Currículo Mínimo, adotado oficialmente pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, apesar de tantas discussões, pouco acrescentou quanto a uma perspectiva inovadora para o ensino de ortografia. Desse modo, não se coaduna com as diretrizes estabelecidas pelos PCN nem parece tomá-lo como documento norteador. Pelo contrário, deixa a cargo do professor estabelecer “o quê” e “como ensinar” no que diz respeito à ortografia, tratando-a apenas como uma habilidade bastante genérica: “Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes”. (SEEDUC/RJ, 2012). Nesse sentido, observa Loth (2015) que:

Em síntese, professores regentes das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura e Leitura e Produção textual do sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro não dispõem de orientações mais precisas quanto às estratégias de ensino que devem ser desenvolvidas para um ensino reflexivo da ortografia nos PCN (1998, p. 85-86) e, certamente, nas leituras de autores que abordam essa temática, já que as orientações curriculares do sistema de ensino são muito vagas: preconiza a habilidade/conhecimento que necessita ser trabalhada com os estudantes, mas não discute formas de desenvolvê-las nas aulas. (LOTH, 2015, p. 62)

Em vista disso, o que se percebe, principalmente em relação ao que os PCN sugerem, é que não há o efetivo domínio das competências previstas ao final de cada ciclo escolar. Isso porque não é incomum, por exemplo, o professor se deparar com alunos no terceiro ciclo que ainda não dominam totalmente a escrita alfabética, habilidade que, segundo os Parâmetros, deveria já estar consolidada ao final da primeira etapa.

Nesse sentido, é preciso que os documentos oficiais prevejam um trabalho mais sistemático no tocante à ortografia e que, de fato, este se efetive nas escolas brasileiras, de modo a permitir que o professor coadune sua metodologia aos conteúdos a serem dominados pelos alunos e, conseqüentemente, cobrados nos exames. Para isso, torna-se importante uma análise mais detida do sistema ortográfico vigente e de suas implicações no ensino das normas ortográficas, estudo este que objetiva um maior aprofundamento aos professores de língua portuguesa.

## 2.8 Os princípios do sistema alfabético no PB

Esta seção apresenta, de forma sucinta, os princípios alfabéticos propostos por Scliar-Cabral (2003b), os quais regem a norma ortográfica do PB. Às conclusões expostas pela autora somam-se as contribuições de Morais (2010) e Faraco (2012), além da pesquisa de Loth (2015) ao estabelecer um estudo comparativo entre esses autores.

Em *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*, Leonor Scliar-Cabral traça importantes considerações acerca da correspondência entre fonemas e grafemas no PB, buscando sistematizar as principais características do sistema alfabético do português brasileiro. Inicialmente, a autora observa a existência de “regras independentes do contexto”, característica comum ao sistema de uma língua alfabética, como é o caso do português. Assim, para cada grafema há a correspondência de um fonema e vice-versa, revelando o grau de transparência comum do PB, como ocorre nos pares: <p>, /p/ ; <b>, /b/ ; <t>, /t/ ; <d>, /d/ ; <f>, /f/ ; <v>, /v/.

Além desses pares distintivos, Scliar-Cabral (2003a) destaca a pronúncia comum do /S/ em realizações grafêmicas, tais como “ss”, “ç”, “sç”, as quais sempre serão lidas dessa forma e de outros casos semelhantes, em que a leitura do grafema sempre se dará da mesma maneira: rr, /R/; ch, /ʃ/; nh, /ɲ/; j, /ʒ/; lh, /ʎ/.

Faraco (2012) entende determinadas correspondências entre fonema-grafema, em português, como “relações biunívocas regulares. Para o autor, tais relações ocorrem quando “a unidade gráfica (letra ou dígrafo) representa uma e só aquela unidade sonora; e a unidade sonora é representada por uma e só aquela unidade gráfica” (Faraco, 2012, p. 131). O autor cita alguns grafemas como <p>, <b>, <t>, <d>, <f>, <v>, além dos dígrafos *nh*, *lh*, atentando para o fato de que a unidade sonora do primeiro, /ɲ/, raramente é encontrada no início de palavra e, em geral, não ocorre entre vogais. A autora lembra que normalmente são palavras emprestadas de outras línguas, em especial de línguas indígenas brasileiras. (FARACO, 2012, p. 132).

Observa, ainda, que o fonema /ʎ/ também é raro iniciando palavras do PB. Quanto a essa unidade fonêmica, a autora traça duas considerações importantes. A primeira atenta para as variedades rurais do português brasileiro, hoje presentes no contexto urbano, embora em processo de desaparecimento, que substituíram o /ʎ/ por <i> em pronúncias como [pa.lia]; [te.lia] e não [pa./ʎ/a]; [te./ʎ/a]. Tal substituição, segundo o autor, cria uma convergência com ditongos, tornando arbitrário para esses falantes saber quando /i/ se grafa com *lh* ou com *l*. Nesse sentido, são comuns desvios como *paia* e *teia* ao invés de *palha* e *telha*.

Faraco ainda destaca que, em alguns poucos casos, pronunciamos /k/ e grafamos *li* ou *le*, como em família, óleo e Itália, por exemplo. Trata-se, segundo o autor, de uma pronúncia flutuante, pois se pode dizer [i.ta.ka] ou [i.ta.li.a] o que poderá trazer uma certa dificuldade para o alfabetizando que grafará, por exemplo, *familha* em vez de *família*. Nesse caso, salienta o autor que caberá ao professor o uso de estratégias para que o aluno memorize a forma gráfica da palavra.

Morais (2010), por sua vez, também considera o grupo <p>, <b>, <t>, <d>, <f>, <v> como “correspondências fonográficas regulares”. Salienta que, nesses casos, não existe nenhuma outra letra “competindo” para grafar esses sons. Sendo assim, é comum as crianças não apresentarem muitas dificuldades para escrevê-las quando aprendem as convenções do sistema alfabético. O autor salienta que são comuns trocas entre *p* e *b*, entre *t* e *d*, etc., em escritas como *bato* e *dapete* no lugar de *pato* e *tapete*. Segundo ele, interpreta-se hoje que essas trocas são características de sons muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São os chamados “pares mínimos”, produzidos ao se expelir o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas pela vibração ou não das cordas vocais. (MORAIS, 2010, p.37)

Uma segunda característica do sistema ortográfico do PB está no fato de se considerar o contexto fonográfico como definidor de qual grafema se deverá utilizar, uma vez que mais de um grafema pode corresponder a um mesmo fonema, dependendo do ambiente intravocabular em que ocorre.

Loth (2015), em sua pesquisa, estabelece um estudo comparativo do tema à luz dos autores supracitados, conforme se verifica no quadro abaixo.

Quadro 1: Correspondências fonográficas contextuais do PB

|                       |  |   |
|-----------------------|--|---|
| Scliar-Cabral (2002b) | Regras dependentes só do contexto fonético.          | /z/ → ‘z’ (em início de palavras); ex.: zumbi, zebra;<br>→ ‘s’ (entre vogais); ex. casa, aviso<br>/ʒ/ → ‘j’ (antes das vogais ‘a’/ ‘o’/ ‘u’); ex. jaca, jóia;<br>→ ‘g’ (antes das vogais ‘e’/‘i’); ex. gelo, geléia;<br>/s/ → ‘s’ (em início de palavras e antes de ‘a’/‘o’/ ‘u’);<br>ex. sapo, sopa, suco;<br>→ ‘ç’ (diante de ‘a’/ ‘o’/ ‘u’ e nunca em início de palavra); ex. caça, aço, açúcar;<br>→ ‘c’ (diante de ‘e’/‘i’); ex. cebola, cipó;<br>→ ‘ss’ (entre vogais); ex. assado, pássaro;<br>/k/ → ‘c’ (antes das vogais ‘a’/ ‘o’/‘u’ e das consoantes ‘l’/‘r’, em sílabas complexas); ex. cama, colo, acudiu. |
| Morais (2010)         | Correspondências fonográficas regulares contextuais. |   |

Continua na próxima página→

Quadro 1: Correspondências fonográficas contextuais do PB (continuação)

|               |   |  |
|---------------|---|--|
| Faraco (2012) | <p>Relações cruzadas previsíveis:<br/>         → a unidade sonora ocorre só em um ou em alguns contextos na sílaba ou na palavra;<br/>         → a unidade sonora tem mais de uma representação<br/>         → a unidade sonora tem mais de uma representação gráfica, cada uma num contexto determinado.</p> | <p>→ ‘qu’ (antes de ‘e’/ ‘i’); ex. quero, quilo;<br/>         /g/ → ‘g’ (antes de ‘a’/‘o’/ ‘u’ e das consoantes ‘l’ ‘r’, em sílabas complexas); ex. gato; blusa, prato<br/>         /g/ → ‘g’ (antes de ‘a’/‘o’/ ‘u’ e das consoantes ‘l’ ‘r’, em sílabas complexas); ex. gato; blusa, prato<br/>         → ‘gu’ (antes de ‘e’/‘i’); ex. guerra, guitarra;<br/>          R → ‘r’ (em início de palavras; como coda silábica; após consoante ‘n’); ex. roda, parto, genro;<br/>         → ‘rr’ (entre vogais); ex. erro, corrida;<br/>         /i/ → ‘i’ (em sílaba tônica); ex. tiro, saci;<br/>         → ‘e’ (em sílaba átona final); ex. pente, dente;<br/>         /u/ → ‘u’ (em sílaba tônica); ex. rua, marujo;<br/>         → ‘o’ (em sílaba átona final); ex. saco, vento;<br/>         /ãw/→ ‘ão’ (sílaba tônica); ex. anão; coração;<br/>         → ‘am’ (sílaba átona). ex. vieram, sabiam.</p> |
|---------------|---|--|

Fonte: adaptado de Loth (2015), p.51

Observa-se que, embora a terminologia empregada pelos diferentes autores seja distinta, todos citam os mesmos fonemas e suas possíveis realizações grafêmicas, dependendo do contexto intravocabular.

Faraco (2012) observa, ainda, que a existência de relações cruzadas no sistema poderia sugerir, em uma primeira análise, a não existência de uma regularidade. Entretanto, destaca que “há, porém, um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico porque é possível estabelecer regras” (FARACO, 2012, p. 129).

Salienta o autor o fato de que a diferença existente entre essa situação (regularidade relativa) e a primeira (regularidade absoluta) estaria no fato de que a previsibilidade aqui seria determinada pelo contexto, ou seja, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra, ou até mesmo pelo elemento seguinte.

É preciso observar a existência de regularidades fonográficas contextuais de maior complexidade, cuja análise do contexto fonêmico demanda observar vários elementos contextuais. Geralmente, contemplam poucos exemplos de vocábulos, sendo, pois, desnecessário elaborar atividades para demonstrá-las aos alunos do Ensino Fundamental. Assim, “um exemplo dessa complexidade ocorre com uma das possíveis representações do fonema /z/. O fonema /z/ será registrado com <x> em palavras iniciadas pela vogal e, seguidas por x, que, por sua vez, deve ser seguido por outra vogal. São exemplos dessa regra contextual: ‘exato’, ‘exame’, ‘exímio’, ‘exemplo’, ‘exótico’ e ‘exumar’. Tem-se como exceção, porém, ‘esôfago’ (grafado com ‘s’) e ‘exu’, cuja pronúncia do ‘x’ é /f/” (FARACO, 2012, p. 52).

Há uma terceira característica observada no estudo comparativo dos autores citados em relação aos princípios alfabéticos do PB. Trata-se dos aspectos morfológicos dos vocábulos e do conhecimento da classe gramatical a que eles pertencem para determinar quais grafemas são utilizados ao se registrar os fonemas.

Quadro 2: Correspondências fonográficas morfológico-gramaticais do PB

| Autores                | Terminologia empregada   | Algumas ocorrências  |
|------------------------|--|--|
| Scliar- Cabral (2002b) | Regras dependentes da morfossintaxe e do contexto fonético; Regras de derivação morfológica. | Sufixos:<br>'-ez' → formação de substantivos abstratos derivados de adjetivos (estupidez, rapidez)<br>'-ês' → formação de substantivos/adjetivos que indicam origem (francês, português, chinês...); |
| Morais (2010)          | Correspondências fonográficas regulares morfológico-gramaticais.                             | '-oso'/'-osa' → formação de adjetivos (corajoso, chorosa...);<br>Desinências:  |
| Faraco (2012)          | Relações cruzadas parcialmente previsíveis e parcialmente arbitrárias.                       | '-u' → 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (amou, leu, dividiu...);<br>'-sse' → todas as flexões do pretérito imperfeito do subjuntivo (amasse, lêssemos, partissem...);       |

Fonte: adaptado de Loth (2015), p.52

O estudo das regularidades apresentadas permite que se associem noções de morfologia à aprendizagem da ortografia, de forma integrada, levando à compreensão da língua como um sistema. E, dessa forma, pode-se conduzir à elaboração de estratégias didáticas que despertem nos alunos a compreensão do caráter econômico da língua, fazendo com que os mesmos identifiquem os diferentes morfemas derivacionais e flexionais, o que pode auxiliar na sistematização de algumas regularidades ortográficas. São muitas as possibilidades, tais como:

[...] atividades de leitura, visando a identificação de morfemas derivacionais e a carga semântica de cada um deles; atividades de escrita de palavras derivadas, usando prefixos e sufixos de acordo com a norma ortográfica; atividades de reflexão sobre as variedades dialetais nas reduções de morfemas flexionais como o apagamento do 's' (desinência número-pessoal de 1º pessoa do plural), por exemplo: 'vamu' para vamos. (LOTH, 2015, p.53)

Para Faraco (2012), o maior problema surge quando, no mesmo contexto, duas ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade sonora, não sendo possível estabelecer uma regra. O autor cita alguns exemplos:

“ /z/ diante das vogais anteriores (grafadas e – i), pode ser representada por g ou j (gilete, jiló, gelo, jenipapo);  
/j/ pode ser representado por x ou ch (enxada, encharcado, chato, xale);  
/w/ pode ser representado por l ou u (soldado, saudade);  
/s/, entre vogais, pode ser representado por ss, c/ç, sc/sç, x, xc, xs (passe, lace, laça, nasce, nasça, próximo, excelente, exsudar).” (Faraco, 2012, p. 130)

Observa-se, a seguir, um quadro comparativo dos autores em estudo quanto às arbitrariedades do sistema ortográfico do PB.

Quadro 3: Arbitrariedades da norma ortográfica do PB

| Autores               | Terminologia empregada                     | Algumas ocorrências  |
|-----------------------|--|--|
| Scliar-Cabral (2002b) | Alternativas competitivas.                 | → uso do grafema ‘h’ em início de palavra (como em: hora, hoje, hemoglobina...);   |
| Morais (2010)         | Correspondências fonográficas irregulares. | → uso dos grafemas ‘e’ e ‘i’ ou ‘o’ e ‘u’ em sílabas átonas não-finais (como em: cigarro/seguro, bonito/ tamborim);  |
| Faraco (2012)         | Relações cruzadas totalmente arbitrárias.  | → uso dos grafemas ‘l’ e ‘lh’ antes de certos ditongos (como em Júlio e julho);<br>→ registro de ditongos que não são comumente pronunciados (como em: caixa, madeira, vassoura...). |

Fonte: adaptado para esta pesquisa

Observa-se que “tais palavras denotam um grau de “opacidade” da ortografia do PB. O exemplo mais pertinente dessa opacidade é o caso do fonema /s/ que pode ser registrado por meio de nove grafemas diferentes (como exemplificado nos vocábulos: ‘semana’, ‘cidadão’, ‘próximo’, ‘pássaro’, ‘descida’, ‘desça’, ‘giz’, ‘moça’, ‘excelente’). Nesse caso, Faraco afirma que a ocorrência de uma ou outra representação gráfica se mostra arbitrária, uma vez que não se revela previsível por meio de uma regra específica. Nesse caso, aconselha:

[...] temos de aprender a memorizar a forma da palavra; temos de confiar não numa correspondência unidade sonora/unidade gráfica, mas em nossa memória visual (e até motora); temos de aprender as situações em que pode haver tais representações arbitrárias para poder tirar as dúvidas consultando o dicionário; temos de desenvolver, como se diz na gíria, certos macetes de memória ( ou – em linguagem mais formal – certos recursos mnemônicos) para guardar de cor a forma da palavra. (FARACO, 2012, p. 130).

Nesse sentido, Morais (2010) ressalta que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas “imagens fotográficas”. Sendo assim, o professor deve oportunizar aos alunos o contato com modelos de escrita correta que contenham irregularidades, recurso fundamental para que ele memorize a imagem visual das palavras. Para isso, o autor sugere a elaboração de listas de palavras que possam estar relacionadas a um tema em estudo ou a uma disciplina, por exemplo.

Sabe-se que a ortografia, como lembra Roberto (2016a), é uma convenção que exige aprendizagem. Tal aprendizado supostamente se inicia quando o indivíduo toma contato com a alfabetização, iniciada nos primeiros anos de escolaridade. Entretanto, a criança já traz consigo o domínio da fala que, por vezes se assemelha e, em muitas outras, distingue-se da escrita. Nesse sentido, não se pode esperar que os alunos apreendam todos os princípios

ortográficos, com suas regularidades e irregularidades de modo automático, até porque, como fora observado, há situações que demandam maior complexidade e abstração.

Sendo assim, faz-se necessário que se crie, nas aulas de língua portuguesa, um espaço sistemático para a aprendizagem consciente da ortografia. Espaço este que precisa ser oportunizado pelo professor, através de atividades específicas, despertando as consciências fonológica e morfológica, por meio de atividades metacognitivas que visem a conduzir os alunos à reflexão acerca dessas questões. Tais tarefas, quando alicerçadas na teoria da andaimagem, conduzem os aprendizes a uma aprendizagem, além de interativa, também gradual e significativa. Nesta perspectiva, o presente estudo busca, em sua proposta de intervenção, despertar nos alunos essas habilidades, embora não se pretenda com isso dar conta de todas as regularidades ou irregularidades da língua. O que se propõe é partir de atividades simples, mas que introduzam na prática docente o hábito de levar os alunos a pensarem, a analisarem, antes mesmo de simplesmente buscar respostas prontas.

### 3 METODOLOGIA

Questiona-se comumente os rumos que a escola brasileira vem adotando, ao longo dos últimos anos, e o quanto ela pode contribuir de forma efetiva para a formação do cidadão crítico e consciente. Sabe-se que, nessa perspectiva, o pleno domínio da linguagem escrita se constitui como uma verdadeira condição, conforme preconizam os PCN, para que haja a conquista da cidadania, uma vez que, ao dominar o código, oral e escrito, o indivíduo interage criticamente no meio em que vive. Nesse contexto, encontra-se o professor, peça-chave nesse processo, uma vez que é ele quem deve conduzir o aluno à aprendizagem, buscando as melhores estratégias para que ela se efetive.

Buscando aperfeiçoar a formação dos docentes brasileiros, surgiu, com o apoio da Universidade Aberta do Brasil, o Programa de Mestrado Profissional, cujo objetivo se encontra na capacitação dos professores fornecendo-lhe subsídios para a sua prática docente. Nesse contexto, O Profletras se estrutura a partir de uma única Área de Concentração, Linguagens e Letramentos, cuja ementa aduz:

Na formação do professor que atua na Educação Básica (1º ao 9º ano), fundamental é o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e a sua leitura de mundo. (UFRN, 2013)

Apresenta-se como meta do Programa o *empoderamento* do professor, devendo esse termo ser entendido no sentido defendido por Freire (1987):

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE, 1987, p. 72).

Dessa forma, o Programa pretende criar subsídios para que o professor se encontre mais preparado para a prática docente, trazendo, entre outros objetivos, o aprofundamento de conhecimentos indispensáveis no ensino da linguagem, em suas diferentes manifestações. De posse desses subsídios, torna-se possível ao profissional docente entender como a aprendizagem da língua, em seus diferentes níveis, se processa e, a partir das dificuldades apresentadas por seus alunos, adotar estratégias que busquem sanar os obstáculos advindos.

Prevê, ainda, o Programa a aplicação de uma intervenção didática, a qual reflita a realidade vivida pelo docente em sala de aula, trazendo os problemas que o afligem em classe, assim como a busca por soluções, não somente que atendam a seus alunos especificamente, mas que possam servir como paradigma para estudos posteriores.

Buscando atender a esses princípios, a presente pesquisa traz, ao seu final, uma proposta de intervenção na qual se propõe, como principal objetivo, conduzir os alunos à reflexão, através da criação de regras, quanto às regularidades do sistema fonêmico-grafêmico da língua portuguesa, em sua modalidade escrita. Pretende também que os estudantes percebam que há situações irregulares, nas quais não é possível estabelecer uma regra específica. Porém, esse estudo pretende ir mais adiante, quando propõe aos professores de português que façam do ensino reflexivo da língua um hábito, ensino este que pode ser um ponto de partida para que a prática da reflexão esteja presente em sua atividade cotidiana.

Assim sendo, a pesquisa se desenvolve, nos moldes de Godoy (1995), apresentando caráter qualitativo e de pesquisa-ação, uma vez que busca ensinar uma reflexão acerca da própria prática pedagógica desenvolvida pela professora-pesquisadora. Esse procedimento, como já fora mencionado, constituiu-se como um desafio, haja vista a própria dificuldade apresentada pela professora, de se distanciar de seu papel de docente e incorporar o de pesquisadora, de forma a traçar uma análise objetiva dos dados obtidos.

Segundo os preceitos da teoria interacionista, trazida por Vygotsky (1982), o aluno deve ser parte atuante no processo de aprendizagem. Nesse sentido, para Rego (2008) a síntese da teoria vygotskyana consiste no fato de que

[...] o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (REGO, 2008, p. 98).

Nesse processo, a mediação do professor, proposta em um dos grupos que compõem o *corpus* desta pesquisa, demonstra o quanto essa participação ativa na condução dos aprendizes e destes na construção do conhecimento, na busca por respostas, pode ser produtiva e eficaz.

As atividades sugeridas foram pensadas com base na teoria da andaimagem, oportunamente abordada, a qual privilegia a criação de pilares, os chamados “andaimés”, para que os alunos construam o próprio conhecimento. Assim, as questões procuram trazer, gradualmente, o nível de dificuldade a que se pretende atingir, somado a interferências orais

do professor, como a revisão de conceitos já estudados, os quais também se constituem como andaimes.

Para melhor descrever as etapas seguidas, este capítulo apresenta-se dividido em duas seções. Na primeira parte, são descritas algumas características do lócus da pesquisa, o Colégio Estadual Maria Zulmira Torres, e dos estudantes participantes, bem como as motivações que deram ensejo à realização da proposta interventiva. A segunda parte traça, de forma sucinta, as etapas intervenção aplicada.

### **3.1 O lócus da pesquisa e os sujeitos participantes**

A Escola Estadual Maria Zulmira Torres, localizada no município de Paraíba do Sul, no estado do Rio de Janeiro, oferece o ensino regular, nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental, do 7º ao 9º ano e Ensino Médio regular. Possui 675 alunos, sendo estes distribuídos em 27 turmas, heterogêneas, em três turnos. A unidade escolar localiza-se no Bairro Palhas, região central da cidade, recebendo alunos de diversos bairros do município, o que acentua essa heterogeneidade.

As turmas 901 e 902, escolhidas como *corpus* da pesquisa, encontram-se no 9º ano do Ensino Fundamental. Não houve a necessidade em redistribuir os alunos, uma vez que as turmas, em sua composição, não são homogêneas. Trata-se de 25 alunos, em cada uma, cuja faixa etária oscila entre 13 e 14 anos, e que não evidenciam maiores problemas de aprendizagem. Entretanto, em cada uma delas, há alunos que demonstram acentuadas dificuldades de escrita, apresentando vários desvios ortográficos, mesmo em vocábulos de uso frequente. Tal fato fora observado quando, no ano de 2015, os mesmos alunos cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental e a professora-pesquisadora fora designada para atuar nas turmas.

Na ocasião, já cursando o Mestrado profissional em Letras (Profletras), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), durante a criação de um artigo para a disciplina de Fonologia, variação e ensino, ministrada pela orientadora do trabalho e que inspirou a publicação do livro “Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório”, usado como uma das referências desta pesquisa, a professora-pesquisadora, regente na turma, aplicou atividades diagnósticas buscando averiguar os desvios ortográficos presentes nas produções desses alunos. A tarefa consistia em analisar os erros ortográficos recorrentes na escrita dos estudantes das séries finais do ensino fundamental. Para tanto, os procedimentos metodológicos foram realizados em três etapas.

Na etapa 1, proposta a partir de uma sequência de ilustrações para a produção textual, os alunos receberam um conjunto com seis figuras (ANEXO 1), que deveriam ser organizadas em folha específica e em determinada ordem, registrando-se por escrito a narrativa gerada por essas ilustrações, com começo, meio e fim.

Na etapa 2, referente à segunda atividade para o registro dos nomes correspondentes às 34 gravuras apresentadas, os alunos receberam uma folha específica e numerada, na qual deveriam registrar, de forma sequencial e correspondente, 34 objetos (ambulância, bicicleta, camisa, bolsa, cadeira, calça, caminhão, carro, carrossel, minhoca, chocalho, chupeta, flauta, fogão, guitarra, Homem-Aranha, ioiô, pássaro, peixe, pião, pincel, quebra-cabeça, queijo, raquete, relógio, sandália, skate, Super-Homem, travesseiro, trem, tubarão, urso, videogame e xícara) cujas gravuras lhes foram apresentadas utilizando-se a ferramenta eletrônica *power point*.

Na terceira, foram identificados os desvios de escrita nas produções dos alunos, através do levantamento de dados. Após a análise destes, pôde-se perceber um considerável número de desvios ocasionados pelas quatro motivações investigadas: contexto competitivo, apoio na oralidade, contextos regulares e outros, sendo a segunda a que mais se manifestou nas atividades propostas.

À luz dos estudos pautados em Bortoni-Ricardo (2013a) e na perspectiva trazida por Roberto (2013a), a saber, a) desconhecimento da regra de correspondência fonêmico-grafêmica regular; b) desconhecimento de regra de correspondência fonêmico-grafêmica contextual; c) desconhecimento gramatical que ajuda a resolver contextos competitivos; d) contextos competitivos (homófonos); e) processos fonológicos variados; f) hipercorreção, tornou-se possível uma visão mais pontual do problema.

Assim sendo, para a classificação dos fenômenos fonológicos, foi possível perceber mais nitidamente as motivações que conduziram os aprendizes a tais desvios, verificando-se a multiplicidade de ocorrências bem como sua complexidade.

Nesse sentido, surgiu o interesse em investigar as motivações subjacentes aos desvios ortográficos presentes na escrita dos participantes, bem como em despertar nestes a consciência linguística, de forma que possam reconhecer que existem casos em que há normas que determinam a grafia correta das palavras e, em outros, que, devido à inexistência de regras, conta-se apenas com a memorização da grafia das palavras.

Para realizar a proposta de intervenção, a professora-pesquisadora continua atuando como regente nas referidas turmas, sendo que estas se encontram, atualmente, cursando o 9º ano do ensino fundamental. Em síntese, nessa perspectiva de pesquisa, já se encontra

pressuposto o contato direto e prolongado da pesquisadora com o ambiente e a situação ora investigada.

### 3.2 Descrição das propostas de atividades didáticas

Como foi possível evidenciar, ao longo deste trabalho, a aprendizagem da ortografia não acontece de forma instantânea e automática, ao contrário, é um conhecimento que deve ser construído e consolidado ao longo dos anos. Até porque se, durante a alfabetização e nos primeiros anos subsequentes a ela, todo esse conhecimento se consolidasse, teríamos alunos em séries posteriores com excelente desempenho no tocante a essa habilidade. Entretanto, não é o que ocorre. Loth (2015), inclusive, observou que alunos chegam ao 6º ano de escolaridade sem adquirirem a consciência fonológica necessária ao aprendizado da ortografia. Em sua proposta de intervenção, a autora afirma que faltou a construção desse conhecimento para que o estudo dos róticos fizesse sentido aos alunos. Assim sendo, constatou que faltaram os andaimes necessários para a compreensão de determinadas regras. Como afirma Faraco (2012), “o professor não deve esquecer que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber.” (FARACO, 2012, p. 181)

É preciso, portanto, que os erros apresentados na escrita dos alunos sirvam de ponto de partida para a criação de atividades que despertem a reflexão sobre aspectos regulares do sistema ortográfico do PB, mas que também consigam fazê-los perceber, por si sós, que, muitas vezes, as regras estabelecidas não dão conta de todo o sistema vigente, devendo, portanto, utilizar outras estratégias. Conforme, salienta Moraes (2010):

“o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos. Isto é, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras.” (MORAIS, 2010, p. 72).

Ao fazer uma breve análise dos desvios na escrita, apresentados nas atividades diagnósticas, foi possível identificar ocorrências nas quatro categorias propostas para esta pesquisa, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 4: Totalização das ocorrências de desvios nas atividades diagnósticas

| Contextos competitivos | Contextos regulares | Apoio na oralidade | Outros | Total   |
|------------------------|---------------------|--------------------|--------|---------|
| 21 (1)                 | 25 (1)              | 44 (1)             | 8 (1)  | 98 (1)  |
| 18 (2)                 | 45 (2)              | 31 (2)             | 11 (2) | 105 (2) |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Percebeu-se, ainda, de acordo com os dados levantados, que a diferença na ocorrência de desvios entre as atividades se deu na ordem de 44% referente à produção narrativa a partir da sequência de ilustrações (1) e de 56% para o registro dos nomes correspondentes às 34 gravuras apresentadas (2).

Visando, pois, à superação das dificuldades encontradas nos sujeitos da presente pesquisa, as atividades aplicadas foram criadas a partir de três pressupostos básicos:

- 1) conhecimento de que o sistema ortográfico, em diversas situações, estrutura-se a partir de regras que precisam ser entendidas pelos alunos;
- 2) a evidência de que existem situações em que ocorrem contextos competitivos e, desse modo, é preciso levá-los a memorizarem a escrita dos vocábulos, além de recorrer a aspectos gramaticais que interferem em sua formação;
- 3) o entendimento de que a forma como se fala, por vezes, interfere na escrita, o que varia de acordo com o falante e/ou com a região em que este vive.

Quanto a esse último pressuposto, torna-se importante salientar que fatores sociais, muitas vezes, interferem na forma como os alunos pronunciam determinada palavra. Nesse sentido, torna-se mesmo um desafio para o professor superar tais dificuldades, em turmas heterogêneas, nas quais há alunos, que vivem desde cedo em ambientes mais escolarizados, e aqueles criados por adultos com baixa escolarização tendendo a grafarem as palavras exatamente como falam e até mesmo na crença de uma correspondência única e exata entre fonemas e grafemas.

Assim sendo, as atividades a seguir foram planejadas, não somente buscando atingir esses pressupostos, como também procurando criar o hábito de conduzir os alunos, sempre que possível, a refletirem acerca da grafia adequada, em uma tarefa costumeira e constante de 'uso-reflexão-uso', em conformidade com os PCN. Assim, não se pode perder de vista que o principal objetivo da presente proposta é demonstrar que o ensino reflexivo da ortografia auxilia na percepção de que as relações fonêmico-grafêmicas são diferentes entre si. Assim, elas podem ser regulares ou irregulares, dependendo ou não do acionamento de conhecimentos gramaticais para a aplicação das regras, bem como do apoio visual em casos irregulares. Escolheu-se a retomada de conceitos possivelmente ainda não consolidados, tais como a distinção entre grafemas e fonemas, de radicais e de derivação, de modo que os alunos pudessem usá-los como andaimes na elaboração de suas conclusões.

Não se pretende aqui esgotar o tema, tampouco trabalhar todas as dificuldades ortográficas, até porque não é esse o propósito dessa pesquisa. Até porque, não seria possível

dar conta de todas as dificuldades dos aprendizes quanto à norma ortográfica e superá-las, através da elaboração de regras, em apenas algumas aulas e exercícios. Sugere-se, então, que, após uma análise diagnóstica, o professor mapeie todas as dificuldades encontradas e, ao longo do ano letivo, elabore exercícios, a exemplo dos sugeridos a seguir, para a superação dessas dificuldades.

A seguir, apresenta-se a proposta de intervenção em si, de modo a conduzir o leitor a um panorama de como o trabalho foi desenvolvido; no capítulo seguinte, mostra-se, de forma mais detalhada, o relato de cada etapa, bem como os resultados obtidos.

### 3.3 Apresentação da proposta de intervenção

A proposta de intervenção foi aplicada em uma sequência de oito encontros, sendo cada uma delas constituído de 2 tempos de 50 minutos cada. Sendo assim, foi desenvolvida durante duas semanas de trabalho, uma vez que a carga horária de língua portuguesa em cada uma das turmas é composta de 4 horas/aula semanais. O trabalho foi realizado em duas turmas do 4º ciclo do Ensino Fundamental (9º ano), com 25 alunos em cada uma delas. Assim, houve dois grupos de trabalho: o grupo 1 (doravante chamado de G1) mediado pela professora, e o grupo 2 (G2), no qual não houve qualquer mediação. Assim sendo, o trabalho foi planejado e desenvolvido conforme o quadro abaixo.

Quadro 5: planejamento das atividades de intervenção

| Aulas                     | Conteúdos trabalhados                                   | Objetivos   | Estratégias (desenvolvidas apenas no grupo mediado)  |
|---------------------------|---|---|--|
| Aula 1 - atividades 1 a 3 | Fonema, letra, sílaba – distinções fonêmico-grafêmicas. | Levar os alunos à percepção das distinções fonêmico-grafêmicas presentes em palavras diversas.  | Apresentação dos conceitos de “fonema”, “letra” e “sílaba”; confecção de cartazes; correção na lousa; questionamentos; registros no caderno. |
| Aula 2 – atividades 4 e 5 | Fonemas – grafemas – palavras cognatas.                 | Levar os alunos a reconhecerem a formação de termos cognatos, atentando quanto a sua grafia;<br><br>conduzir os alunos à identificação do radical como base das palavras e a sua observância na escrita das mesmas. | Apresentação dos conceitos: “radical”, “derivação” e “cognatos”; questionamentos orais; registros na lousa; correção.                        |

Continua na próxima página→

Quadro 5: planejamento das atividades de intervenção (continuação)

|                                   |   |  |   |
|-----------------------------------|---|--|---|
| <b>Aula 3 – atividades 6 a 8</b>  | O emprego do <S >em contextos regulares; o uso do /S/ em contextos irregulares; o processo de derivação e a grafia de vocábulos que apresentam regularidades no radical | Levar os alunos à percepção de que existem contextos regulares; incentivar os alunos à formulação da regra pertinente a esses contextos; Conduzir os alunos à percepção de irregularidades (contextos competitivos); conduzir à reflexão de que nos casos de irregularidades não há regras a seguir; levar os alunos à escrita correta, mesmo em contextos competitivos, através da observação do radical. | Exposição na lousa de exemplos de regularidades da língua; questionamentos; exposição de exemplos de irregularidades da língua; discussão em grupo.       |
| <b>Aula 4 – atividades 9 e 10</b> | Contexto regular – uso da cedilha; Processo de derivação – grafia das palavras derivadas – regularidades ligadas à morfologia   | Conduzir os alunos à reflexão quanto ao uso da cedilha e a formulação da regra pertinente; levar os alunos à percepção de regularidades associadas à morfologia; levar os alunos à criação de regras específicas para cada caso.   | Registro de palavras na lousa – uso da cedilha; retomada dos conceitos de radical, derivação, prefixos e sufixos; discussão; questionamentos; conclusões. |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

As atividades 1 a 5 foram propostas com o objetivo de despertar a consciência fonológica dos alunos, referente ao reconhecimento de fonemas e de sua distinção, bem como de resgatar o entendimento sobre radical e termos cognatos. Para isso, houve a necessidade de retomar esses conceitos, os quais embora sejam ensinados em séries anteriores, muitas vezes, são esquecidos pelos alunos. Assim sendo, antes de propor as atividades de intervenção, foram trabalhados, através de exemplos, os conceitos de letra, fonema, sílaba, palavras cognatas, radical, prefixo e sufixo. Ao final, foram confeccionados cartazes, com o auxílio dos alunos, de modo que o material ficasse afixado em classe, sistematizando os conhecimentos revisados. Acredita-se serem tais conteúdos importantes andaimes para a construção de conceitos posteriores, principalmente para a formulação de regras.

As atividades seguintes foram aplicadas após a correção das anteriores, oportunidade em que a professora-pesquisadora pretendia verificar se os alunos apreenderam os conceitos trabalhados, de forma a poderem avançar no desenvolvimento das demais tarefas.

Após a realização de cada atividade, foi feita a correção coletiva, de modo a conduzir os alunos a refletirem acerca de suas respostas e a consolidarem a aprendizagem. Os resultados obtidos serão apresentados na próxima seção, uma vez que aqui se pretende simplesmente apresentar a proposta em si.

As dúvidas e os questionamentos foram registrados na lousa, sendo feitas intervenções da professora no grupo mediado, em todo o momento em que tal medida se fez necessária, e as conclusões e conceitos foram copiados pelos alunos em seus cadernos. Com isso, buscou-se estimular o registro de conclusões e a reflexão acerca destas, etapa importante para as aulas seguintes.

### Aula 1 – atividades 1 a 3

1- Observe a tirinha abaixo e responda às questões:



- Hagar, o personagem principal dessa tirinha, é um guerreiro. Que elementos visuais nos permitem chegar a essa conclusão?  
.....
- No contexto da tirinha, o que significa a expressão “ao mar”, do primeiro quadrinho?  
.....
- O que fez com que Hagar desistisse de seu objetivo?  
.....
- Agora, compare as seguintes palavras retiradas da tirinha. Ao observá-las, verificamos que possuem o mesmo número de sílabas e de letras.

**MAR      BAR**

- Quais delas são semelhantes?  
.....

- Quais letras são diferentes?  
.....

2- Sabemos que as palavras em nossa língua são formadas por grafemas (letras), as quais procuram representar os sons (fonemas) e se agrupam em sílabas.

Observe os exemplos abaixo:

|     |      |        |       |      |
|-----|------|--------|-------|------|
| SEU | ZERO | CIDADE | SINAL | HORA |
|-----|------|--------|-------|------|

a) Quais se iniciam com o mesmo som?

.....

b) Quais terminam com o mesmo som? Eles são representados pela mesma letra?

.....

c) Qual possui o maior número de sílabas?

.....

d) Quantos sons temos em HORA? E quantas letras? O que isso significa?

.....

3-Observe a sequência abaixo:

|     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| SOL | SAL | MAL | MAR |
|-----|-----|-----|-----|

a) Veja que, para se chegar à palavra MAR, foram feitas alterações nas demais palavras. De SOL para se formar SAL, trocou-se O por A.

Agora, complete:

- de SAL para MAL, trocou-se ..... por ..... ;
- de MAL para MAR, trocou-se ..... por ..... .

b) A que conclusão podemos chegar quanto à troca de letras e a mudança das palavras?

.....

## Aula 2 – atividades 4 e 5

4- Observe o texto abaixo:

### Contribuição a um alfabeto duplo

a mocinha empurrada  
sentou-se mal  
em cima do capô tã  
presente  
de bodas de ouro

PIGNATARI, Décio. “Contribuição a um alfabeto duplo”. In.: Poesia, Pois é, Poesia. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 184.

a) Algumas palavras do poema estão escritas de uma forma pouco comum. Transcreva-as e explique o que desperta a atenção do leitor.

.....

b) Baseando-se, então, na grafia das letras que fogem do padrão convencional de escrita, explique o que o texto quis provocar no leitor.

.....

5- Além de observar que as palavras são formadas por letras, que se agrupam em sílabas, é preciso também ficar atento para o fato de que, muitas delas pertencem a “famílias” de palavras.

Vejam um exemplo disso:

|          |          |          |             |
|----------|----------|----------|-------------|
| MÉDICO   | MEDICINA | MEDICAR  | MEDICAMENTO |
| PEDREIRO | PEDRA    | EMPEDRAR | PEDRADA     |

a) O que você observa que as palavras da primeira linha têm em comum?

.....

b) E as da segunda linha?

.....

c) A esse elemento comum, que traz a base do significado da palavra, chamamos de “radical”. Sublinhe o radical das sequências a seguir:

|           |           |            |           |
|-----------|-----------|------------|-----------|
| CARRO     | CARRUAGEM | CARROCERIA | CARRETA   |
| MINÉRIO   | MINERAL   | MINERAÇÃO  | MINERADOR |
| ESTUDANTE | ESTUDO    | ESTUDIOSO  | ESTUDAR   |

d) Agora, continue completando a tabela com palavras da mesma família, grifando os radicais.

|        |  |  |  |
|--------|--|--|--|
| PODER  |  |  |  |
| PRISÃO |  |  |  |
| ROSA   |  |  |  |

### Aula 3 – atividades 6 a 8

Antes da aplicação das atividades a seguir, foi feita uma revisão da etapa anterior, sendo retomados todos os conceitos estudados e trabalhados, uma vez que estes constituem-se como andaimes importantes para a aprendizagem dos conceitos posteriores.

6- Agora, observe os grupos a seguir:

|        |        |        |       |
|--------|--------|--------|-------|
| AVISOU | CAMISA | SENTIU | PASSO |
|--------|--------|--------|-------|

a) Qual a consoante comum em todas elas? Ela apresenta o mesmo som em todas as palavras? Explique.

.....

b) Em quais palavras o “S” não representa o mesmo som como na palavra “SAPO”?

.....

c) Agora, leia as duplas abaixo, observando a diferença do som produzido pelo “S”. Em seguida, complete a frase abaixo.

CASA – SOLA

AVISO – SORTE

Na primeira palavra de cada dupla, o S tem som de .....; já na segunda, o S tem som de .....

d) Observe as letras que aparecem antes e depois da letra S nas palavras transcritas no item anterior. Agora, **formule a regra** a respeito do seu uso entre vogais.

.....

e) Escreva outros três exemplos de palavras que se encaixem na regra que você escreveu no item anterior.

.....

7- A letra ‘s’ como você observou, pode apresentar mais de um som. O som do /s/ também pode ser representado por diferentes letras, como em ‘SECA’ e ‘CELA’. Observe o quadro abaixo.

|           |         |        |       |        |          |       |
|-----------|---------|--------|-------|--------|----------|-------|
| BICICLETA | PASSEIO | NASCER | DESÇA | MÁXIMO | AVESTRUZ | SONHO |
|-----------|---------|--------|-------|--------|----------|-------|

a) Agora, complete o quadro, escrevendo mais dois exemplos para cada representação do /s/:

|             |  |  |
|-------------|--|--|
| ACIDENTE    |  |  |
| ATRAVESSAR  |  |  |
| BOLSA       |  |  |
| CALÇADA     |  |  |
| ADOLESCENTE |  |  |
| CRESCA      |  |  |
| PRÓXIMO     |  |  |
| LUZ         |  |  |

- b) Observando o item anterior, seria possível escrevermos uma regra que englobasse todas as possíveis realizações do /S/? Por quê?

.....  
 .....

8-Vimos que, na formação das palavras em nossa língua, muitas vezes recorremos ao processo de derivação sufixal, ou seja, através do acréscimo de sufixos ao radical. Sufixo é o elemento que se junta ao radical formando novas palavras. Exemplos: pedreiro, pedrada, francês, beleza, realizar.

Observe os quadros abaixo:

- a) Complete-os, observando a lógica de disposição das palavras e as letras grifadas.

|         |             |          |       |
|---------|-------------|----------|-------|
| CRESCER | Crescimento | NASCER   | ..... |
| PASSEIO | Passear     | GESSO    | ..... |
| AVISO   | Avisar      | PESQUISA | ..... |

|      |         |         |        |
|------|---------|---------|--------|
| PUS  | Pusesse | Puseram | Pusera |
| QUIS |         |         |        |

- b) Lembrando o que você viu sobre radical e derivação, seria possível formular uma regra cada um dos quadros acima?

.....  
 .....  
 .....

#### Aula 4 – atividades 9 e 10

- 9- Analise as palavras dispostas a seguir:

|         |         |        |
|---------|---------|--------|
| COÇA    | MOÇO    | AÇÚCAR |
| COCEIRA | MOCINHA | DOCE   |

- a) Antes de quais letras você observa o uso da cedilha? .....
- b) Em quais a cedilha não foi usada? .....
- c) Observando o emprego do /S/, representado pela letra ‘C’, formule a regra para o uso de ‘Ç’.

.....  
 .....

d) Escreva mais três palavras que possam exemplificar sua resposta ao item anterior.

.....

10- Observe os três conjuntos de palavras dispostos a seguir.

I-

|        |           |          |         |
|--------|-----------|----------|---------|
| CHINÊS | PORTUGUÊS | CAMPONÊS | MARQUÊS |
|--------|-----------|----------|---------|

II-

|        |         |       |        |         |          |
|--------|---------|-------|--------|---------|----------|
| Rápido | RAPIDEZ | Surdo | SURDEZ | Sensato | SENSATEZ |
|--------|---------|-------|--------|---------|----------|

III-

|      |        |      |         |         |           |
|------|--------|------|---------|---------|-----------|
| Belo | BELEZA | rico | RIQUEZA | Esperto | ESPERTEZA |
|------|--------|------|---------|---------|-----------|

a) Em quais deles as palavras destacadas apresentam o som de /s/?

.....

b) Em quais deles temos adjetivos como palavras primitivas?

.....

c) Na atividade 6, você escreveu uma regra específica para o 'S' entre vogais. Comparando, então, as palavras CAMISA e BELEZA, o som destacado é o mesmo? Sendo assim, de que maneira você explicaria a alguém que não conhece o nosso sistema ortográfico o porquê de não se escrever BELESA? Formule a regra específica para o caso e cite outros dois exemplos.

.....

#### **4 INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

A prática pedagógica no que concerne ao estudo da ortografia deve apresentar duas preocupações básicas por parte do professor: o que os alunos efetivamente podem compreender e o que precisam memorizar. Isso porque, como afirma Morais (2010), além das relações regulares entre fonemas e grafemas, opera-se também com a memória etimológica, sendo que esta introduz graus de irregularidades e imprevisibilidades, os quais exigem estratégias específicas de aprendizagem.

E quando se fala em atividades que envolvam a sistemática aprendizagem da ortografia, sabe-se que estas não se constituem como uma prática docente comum, cotidiana. Isso porque a ortografia acaba sendo trabalhada incidentalmente, no decorrer dos anos letivos, através de meras atividades mecânicas, na maioria das vezes, inseridas em livros didáticos, com exercícios enfadonhos que pouco contribuem para a efetiva aprendizagem.

Nesse sentido, Faraco (2012) adverte que a escrita não deve ser vista como uma tarefa burocrática, mas “como uma atividade em que a turma se sinta coletivamente envolvida, sendo que, dessa forma se possa evitar que a escrita decorra de exercícios meramente mecânicos.” (FARACO, 2012, p. 97).

Entretanto, o que se vê, na prática cotidiana escolar, é que os aprendizes não são motivados à realização de tais atividades. Pelo contrário, estas surgem de forma repetitiva, quase sempre nos livros didáticos e sem conduzi-los à reflexão sobre o uso de determinado grafema.

Assim sendo, a escola espera que os alunos aprendam ortografia sozinhos e que se desenvolvam a cada ano, sendo que ao final do ensino fundamental escrevam de maneira proficiente, sem quaisquer erros, já que, como adverte Morais, “a ortografia é tratada entre nós mais como tema de verificação que de ensino sistemático”. (MORAIS, 2010, p. 74).

Buscando superar essa visão, a presente pesquisa apresenta apenas uma amostra de como o planejamento e a intervenção do professor na conscientização sobre a aprendizagem ortográfica podem ser importantes durante todo o processo de construção do conhecimento (e não apenas nas séries iniciais, como se espera). E, para que tal verificação se tornasse mais evidente, as atividades foram aplicadas em duas turmas do 4º ciclo do Ensino Fundamental, sendo que em G1, os exercícios foram feitos sob a mediação da professora pesquisadora, enquanto que, em G2, os alunos realizaram as atividades sem qualquer intervenção prévia, durante ou após o processo. Assim sendo, após a apresentação dos resultados das atividades, buscou-se uma análise comparativa destes, de modo a verificar o desempenho dos aprendizes

nas diferentes situações. Os alunos estão identificados apenas pelas iniciais de seus respectivos nomes, de modo a preservá-los de qualquer exposição.

Na seção a seguir, serão novamente apresentadas, uma a uma, as atividades aplicadas, sendo que, ao final de cada uma delas, fez-se o comentário dos resultados obtidos. Procurou-se, também, registrar, em itálico, as respostas da maneira como os alunos as redigiram, mesmo que desvios ortográficos ou quaisquer outros se apresentem, de modo a evidenciar fidedignamente as dificuldades ainda apresentadas nessa etapa de ensino.

#### 4.1 Descrição e análise das atividades aplicadas.

Quadro 6: atividade 1

1- Observe a tirinha abaixo e responda às questões:



- Hagar, o personagem principal dessa tirinha, é um guerreiro. Que elementos visuais nos permitem chegar a essa conclusão
- No contexto da tirinha, o que significa a expressão “ao mar”, do primeiro quadrinho?
- O que fez com que Hagar desistisse de seu objetivo?
- Agora, compare as seguintes palavras retiradas da tirinha. Ao observá-las, verificamos que possuem o mesmo número de sílabas e de letras.

**MAR      BAR**

- Quais delas semelhantes?
- Quais letras são diferentes?

O primeiro exercício apresenta uma tirinha humorística, sendo que os itens de *a* a *c* envolvem a interpretação da mesma. Optou-se por iniciar o trabalho utilizando tal recurso, uma vez que as tirinhas, por serem textos curtos e trazerem um conteúdo divertido, costumam agradar os alunos e despertar-lhes o interesse. Assim, as três primeiras questões do item 1 buscam despertar nos alunos a atenção para o desenvolvimento da atividade, de modo que verifiquem elementos verbais e não-verbais, dispostos no texto apresentado.

Com a turma G1, ao distribuir o material, a professora pesquisadora procurou conversar com os alunos sobre os textos que se apresentam sob a forma de tirinhas e sua finalidade, uma vez que, ao chegar a essa etapa final do segundo ciclo, os alunos por diversas vezes já haviam tomado contato com tais textos. Nesse sentido, a professora buscou despertar o interesse da turma, o envolvimento dos alunos nas atividades que lhes seriam propostas e,

coletivamente, foi feita a leitura e a observação dos elementos presentes na tirinha apresentada. Assim, alguns alunos lembraram outros momentos em que trabalharam com tirinhas as quais apresentavam o mesmo personagem, Hagar, um guerreiro viking:

“É aquele carinha engraçado, professora.” (V.)

“Ele é um guerreiro que tem uma mulher forte e mandona.” (B.)

“A tirinha desse carinha eu entendo; as outras não.” (C.)

A fala da aluna C. revela uma questão que, muitas vezes, o professor enfrenta: o não entendimento ou a dificuldade de interpretação de textos que se apresentam sob a forma de tirinhas humorísticas. Por vezes, o que parece óbvio ao professor não o é para os alunos e os resultados são frustrantes. Isso porque, para a compreensão dessa tipologia textual, é necessário que o leitor já tenha adquirido uma gama de informações, além da capacidade de pressupor e de identificar elementos, muitas vezes implícitos, no contexto. Nesse sentido, concorda-se com Teresa Colomer e Anna Camps (2002) ao afirmarem que

[...] durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua. Isto é, deve captar uma grande quantidade de significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas. (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31).

Entretanto, como o objetivo dessa pesquisa pauta-se nas questões ortográficas, não se buscará analisar profundamente as dificuldades que envolvam a leitura e interpretação dos textos, mas tão-somente tentar compreender os resultados apresentados no registro das respostas.

A primeira pergunta, sem aparente complexidade, exige dos alunos a compreensão dos elementos visuais e em que esses elementos contribuem para a caracterização do personagem principal. As respostas apresentadas por G1 responderam às expectativas, pois 24 dos 26 alunos apresentaram respostas dentro do padrão esperado, com pequenas variações no vocabulário apresentado (elmo, chapéu, capacete; escudo, placa; espada, faca). Apenas as alunas S. e H. parecem não ter entendido o questionamento ou não entenderam a expressão “elementos visuais”, uma vez que suas respostas foram as seguintes:

“Ter um grito de guerra”. (S.)

“Sua linguagem”. (H.)

Já no segundo grupo (G2), dos 24 alunos, apenas 11 responderam à questão conforme o esperado. Para demonstrar como muitos não apreenderam a terminologia “elementos visuais”, seguem algumas das respostas registradas:

“Porque a água estava fria”. (V.)

“As falas que ele possui”. (J. V.)

“Porque ele *ta* na *lideraça*”. (G.)

“Aos navios que estão no mar”. (H.)

Além disso, três alunos deixaram a atividade em branco, o que pode denotar que também não compreenderam o que se pedia na questão, enquanto que quatro deles registraram como resposta “Sim. Claro”, o que não atende ao comando da mesma. Além disso, duas alunas apresentaram respostas que demonstram uma visão parcial ou equivocada acerca dos elementos visuais:

“O chapéu dele é o único que tem chifres”.(G. B.)

“O negócio na cabeça”. (W.)

A segunda pergunta, na qual se questiona acerca do sentido da expressão “ao mar”, no contexto da tirinha não exigia um grande esforço interpretativo. Nesta, o índice de respostas, conforme o padrão esperado, foi satisfatório tanto em G1, que atingiu sua totalidade, quanto em G2, em que dois alunos deixaram a questão em branco e outros dois responderam de forma inesperada:

“Ir”. (G.)

“Significa que eles estão fugindo de algo”. (M.)

A terceira pergunta busca analisar o entendimento da tirinha, uma vez que questiona os alunos acerca do motivo da desistência do personagem em alcançar seu objetivo. Nesta todos os alunos de G1 responderam dentro do padrão esperado, associando a desistência do personagem à temperatura da água. Em G2, apenas o aluno Y. apresentou como resposta “Não conseguia nada.”, o que revela não ter entendido o questionamento feito.

As atividades apresentadas tiveram como objetivo maior despertar o interesse e o envolvimento dos alunos na realização dos exercícios, ou seja, serviram como ponto de partida para motivar as turmas, ainda que inicialmente, à observação de elementos e à reflexão, habilidades importantes nas etapas seguintes.

A partir do item *d* buscou-se, de maneira gradual, inserir os alunos na análise das questões fonográfêmicas. Nessa atividade, os alunos deveriam demonstrar o conhecimento acerca das distinções entre sílabas e letras, observando semelhanças e diferenças entre elas nos vocábulos apresentados e transcritos do texto: MAR e BAR.

Em G1, antes da leitura da atividade, a professora pesquisadora reviu com os alunos a diferença entre sílaba e letra, conhecimento que, muitas vezes, parece óbvio ao professor que os alunos detenham, especialmente, nas séries finais. Entretanto, esses conceitos, por vezes,

geram dúvidas, especialmente, nas produções textuais, no tocante à translineação. Assim, ao serem questionados pela professora acerca do que eles se lembravam, alguns pontos importantes foram destacados pelos próprios alunos e registrados no quadro pela professora:

“Sem vogal não há sílaba” (B. e M.)

“Existe sílaba só com vogal, mas não há sílaba somente com consoante”. (C.)

“Uma palavra pode ter só uma sílaba”. (J. E.)

“A consoante precisa da vogal para formar uma sílaba”. (B. e B. A.)

Em seguida, os alunos foram convidados a responderem ao item *d*. Todos eles identificaram como semelhantes as letras A e R e diferentes as letras M e B, demonstrando o entendimento do comando da questão e a assimilação das distinções entre letra e sílaba.

Já em G2, não houve a revisão prévia desses conceitos. Assim sendo, os alunos foram convidados a realizarem as atividades, sem maiores esclarecimentos acerca das distinções entre letra e sílaba. Mesmo assim, apenas três alunos do grupo responderam de forma inusitada ao primeiro questionamento e, dois alunos, ao segundo:

- Quais delas são semelhantes?

“Mar = água Bar = *buteco*” (M.)

“Mar” (G. e Y.)

- Quais delas são diferentes?

“Bar” (G. e Y.)

Nota-se que o aluno M. não apreendeu o que fora pedido na questão, buscando sinônimos para as palavras apresentadas e não as relacionando com o restante do enunciado, o qual afirmava que as palavras possuíam o mesmo número de sílabas e de letras para posteriormente pedir as semelhanças (das letras). Já para o segundo questionamento que mostra claramente esse comando ao questionar quais letras seriam diferentes, o aluno respondeu corretamente.

Os alunos G. e Y. foram os únicos que demonstraram dificuldades em dissociar letras de sílabas, uma vez que responderam da mesma forma aos dois questionamentos.

#### Quadro 7: atividade 2

2- Sabemos que as palavras em nossa língua são formadas por grafemas (letras) , as quais procuram representar os sons (fonemas) e se agrupam em sílabas.

Observe os exemplos abaixo:

|     |      |        |       |      |
|-----|------|--------|-------|------|
| SEU | ZERO | CIDADE | SINAL | HORA |
|-----|------|--------|-------|------|

Continua na próxima página→

Quadro 7:atividade 2 (continuação)

- a) Quais se iniciam com o mesmo som?
- b) Quais terminam com o mesmo som? Eles são representados pela mesma letra?
- c) Qual possui o maior número de sílabas?
- d) Quantos sons temos em HORA? E quantas letras? O que isso significa

A segunda proposta de exercício foi apresentada a G1 após uma revisão acerca das distinções entre fonemas e letras. Da mesma forma que na tarefa anterior foram revistos conceitos aprendidos pelos alunos em outras séries: fonemas, grafemas e sílabas. Muitos relembrou que há palavras com mais letras que fonemas e que, da mesma forma, há outras que possuem mais fonemas que letras. Como exemplos do primeiro caso, os alunos sugeriram as seguintes palavras, as quais foram registradas no quadro pela professora: *hoje*, *chuva*, *carro*, *piscina* e *massa*. Quando questionados acerca de exemplos da segunda ocorrência, não se manifestaram ou disseram que não se lembravam. Apenas a aluna B. mencionou a palavra “táxi” como exemplo. A professora pesquisadora pediu então à aluna que viesse ao quadro e mostrasse através de letras, como os sons da palavra em questão se manifestavam. A aluna, então, registrou: “t/a/q/i/s/i”. A aluna M. observou que a palavra realmente possuía mais fonemas que letras, mas que ela havia aprendido que o som inicial da segunda sílaba deveria ser representado por /k/ e não por /q/\*. Alguns alunos concordaram e buscaram mais exemplos de palavras apresentando mais fonemas que letras, tais como: *axila*, *taxímetro* e *oxigênio*.

Em seguida, a professora combinou com os alunos que, durante toda a realização das atividades, *fonema* deveria ser entendido como *som* e *grafema* como *letra*.

Então, propôs a eles que respondessem ao segundo exercício. Este apresentava cinco vocábulos sobre os quais foram feitas cinco perguntas. A primeira delas pedia que os alunos encontrassem, na sequência apresentada, as palavras que se iniciavam com o mesmo som. A resposta esperada eram os vocábulos *seu*, *cidade* e *senal*, o que mostraria o entendimento dos aprendizes acerca da distinção entre letra e fonema, através das duas realizações do /s/ através de diferentes grafemas.

O segundo item do exercício, além de solicitar que os alunos verificassem a coincidência entre sons finais nos vocábulos, exigia que observassem os que estavam representados pela mesma letra. Nesse caso, no tocante ao som apresentado, esperava-se que os alunos reconhecessem duas ocorrências evidentes do /u/ (*seu* e *senal*), mas que também

observassem a semelhança no fonema final de *zero*, cuja pronúncia é realizada pela maioria dos falantes como /u/, como observa Carlos Alberto Faraco:

Os falantes dizem [PE.li] (pele) e [PA.tu] (pato), tendendo – no início – a grafar *pele* e *patu*. Esse não é, porém, um problema de difícil solução porque é regular e o usuário não está diante de escolhas arbitrárias [...] Não se justifica, portanto, a criação duma pronúncia artificial; basta que o professor mostre a regularidade do fenômeno. Não será incorreto dizer que pronunciamos /i/ nesse contexto e grafamos *e*; pronunciamos /u/ e grafamos *o*. (FARACO, 2012, p. 153).

Assim sendo, também seria possível que os alunos sinalizassem a palavra *zero* como mais uma realização do fonema em questão. Tal reflexão faz-se importante, uma vez que conduz o aprendiz a pensar entre as relações escrita – como representação gráfica – e fala – a pronúncia do som – a que, por vezes, distingue-se da forma como as palavras são prescritas.

A terceira questão da atividade foi sugerida com o intuito de reforçar a distinção entre sílaba e outros conceitos, uma vez que seu comando é bastante simples: pede aos alunos que observem a palavra que possui o maior número de sílabas.

O último item da segunda atividade, em seus dois primeiros questionamentos, busca reforçar nos alunos as distinções entre sons e letras. Apenas a última pergunta revela maior dificuldade, pois leva o aluno a refletir acerca da aplicabilidade dos conceitos estudados. Ou seja, se para cada som há uma letra correspondente, o que dizer do <h>? Espera-se que, nessa etapa de escolaridade os alunos não apresentem maiores dificuldades para tal compreensão, uma vez que seu vocabulário deve ser bastante diferente e diversificado se comparado ao de um estudante do final do primeiro ciclo, por exemplo.

Mas é preciso indagar se, realmente, nessa faixa de escolaridade, os alunos já refletem a respeito da existência de palavras que fogem a um padrão de correspondência letra/fonema ou se somente são conduzidos, de forma mecânica, a uma escrita padrão. Nesses casos, como o do <h>, é preciso levar os alunos a observarem o fato de que, em determinadas ocorrências, como o do <h> inicial, há representações que levam em conta a chamada memória etimológica. Nesse sentido, Faraco (2012) afirma que, ao se adotar esse princípio, admite-se que o sistema ortográfico toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras funcionais que a compõem, mas também sua origem. Assim sendo, escreve-se *homem* com <h> não porque haja uma unidade sonora antes do *o* em português, mas porque, em latim, grafava-se *homo* com <h> (resquício de um tempo na história do latim em que havia uma consoante antes do *o*). Sobre essa concepção, Carlos Alberto Faraco observa que

Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação fonema/grafema não será sempre regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado. (FARACO, 2012, p. 122)

Sendo assim, ao se pensar em conduzir os alunos a uma reflexão acerca de como devem grafar determinada palavra, antes de fazê-lo, é necessário que se criem oportunidades para que essas discussões sejam levantadas em classe. Nesse sentido, a propositura da atividade em questão apresenta como intuito a criação desse espaço.

São dispostas a seguir as respostas dos alunos de G1 acerca das atividades propostas no exercício 2.

Quadro 8: análise das respostas da atividade 2 - item a

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas              | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|--|------------------------|---------|
|                       |  | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Resposta esperada     | As palavras <i>seu, cidade e sinal</i> . | 22                     | 7       |
| Resposta incompleta   | As palavras <i>cidade e sinal</i> .      | 02                     | 08      |
|                       | As palavras <i>seu e sinal</i> .         | 01                     | 04      |
| Resposta não-esperada | As palavras <i>hora e seu</i> .          | 0                      | 01      |
|                       | <i>Zero e seu</i> .                      |                        | 01      |
|                       | <i>Zero, sinal e seu</i> .               |                        | 01      |
|                       | <i>Zero e cidade</i> .                   |                        | 01      |
| Resposta em branco    |  | 0                      | 2       |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Observa-se, a partir dos resultados obtidos, que o grupo mediado (G1) apresentou um excelente desempenho na realização das atividades sugeridas. Apenas três dos 25 alunos submetidos à proposta responderam de forma incompleta. Isso revela que, ao serem anteriormente preparados para a atividade e, ao reverem os conceitos que funcionavam como “andaimes” para que chegassem à resposta esperada, os alunos puderam fazer associações e diferenciar os fonemas apresentados, assim como construir conhecimentos importantes, tais como as distinções entre letra, sílaba e fonema. Sendo assim, ao serem previamente preparados, os aprendizes puderam elaborar melhor as respostas, de forma a não cometerem equívocos.

Já o G2, desenvolvendo a atividade sem qualquer mediação, demonstrou certo grau de dificuldade, uma vez que, dos 25 alunos, apenas 7 conseguiram responder completamente ao que lhes fora solicitado. Observa-se, ainda, neste grupo que 12 alunos não identificaram uma das palavras com o mesmo som inicial, o que pode demonstrar distração ou até mesmo uma certa confusão entre letra, fonema e sílaba, uma vez que destes, 11 alunos apresentaram como

resposta as palavras *senal* e *cidade*. Estas denotam identidade nos dois fonemas iniciais /s/;/i/, diferentemente da palavra *seu* que apresenta o /e/ como segundo fonema. Talvez por esse motivo, os alunos não a tenham relacionado, o que demonstra que os conhecimentos acerca dessas distinções não se encontram consolidados.

Por fim, é importante salientar que as respostas não-esperadas, descritas no quadro, demonstram que esses alunos, embora representem um pequeno grupo (4 estudantes), apresentam grande dificuldade em distinguir os fonemas iniciais, uma vez que as confusões por eles feitas não se configuram como mera distração. É interessante observar que, muitas vezes, o professor espera, nessa faixa de escolaridade, encontrar tais conceitos totalmente consolidados e que exercícios como os propostos nesta atividade seriam “fáceis demais” para o nível em que os alunos se encontram. Porém, ao aplicar a tarefa sem qualquer mediação, percebe-se que muitas dificuldades surgem, dificuldades estas que impedem aos alunos a construção de bases para conhecimentos posteriores, com os quais deverão lidar no estudo das dificuldades ortográficas.

No item b, os alunos foram convidados a observarem os fonemas finais das palavras em estudo. Seguem as respostas coletadas.

Quadro 9: análise das respostas da atividade 2 - item b

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas                           | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|---|------------------------|---------|
|                       |   | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Resposta esperada     | As palavras <i>seu</i> , <i>zero</i> e <i>senal</i> . | 17                     | 01      |
| Resposta incompleta   | As palavras <i>seu</i> e <i>zero</i> .                | 06                     | 01      |
|                       | As palavras <i>seu</i> e <i>senal</i> .               | 02                     | 09      |
| Resposta não-esperada | As palavras <i>zero</i> e <i>hora</i> .               | 01                     | 05      |
|                       | As palavras <i>seu</i> e <i>cidade</i> .              |                        | 01      |
|                       | <i>Seu</i> e <i>hora</i> .                            |                        | 01      |
|                       | <i>Zero</i> e <i>cidade</i> .                         |                        | 01      |
|                       | Nenhum.   |                        | 02      |
| Resposta em branco    |   | 0                      | 04      |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Observa-se que, também na identificação dos fonemas finais, o grupo 2 apresentou um elevado índice de dificuldade uma vez que, dos 25 estudantes submetidos à tarefa, apenas um conseguiu responder completamente ao item. Além disso, 10 alunos responderam de forma totalmente inesperada, demonstrando que não dominam as distinções entre letra, fonema e sílaba. Ainda neste grupo, 4 alunos deixaram a questão em branco, o que pode revelar o não entendimento acerca do questionamento feito.

A terceira pergunta feita na atividade 2, sem maior complexidade, requeria apenas a identificação da palavra, dentre as apresentadas, com o maior número de sílabas. No grupo 1,

todos os alunos identificaram a palavra *cidade* como resposta. Em G2, dos 25 alunos submetidos, 20 acertaram a resposta e apenas 5 não identificaram a palavra esperada, sendo que dois deles deixaram a atividade em branco.

O quadro a seguir apresenta os resultados obtidos no quarto item da atividade 2.

Quadro 10: análise das respostas da atividade 2 – item d:

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas                               | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|---|------------------------|---------|
|                       |   | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Resposta esperada     | Há 3 sons e 4 letras. Isso significa que o h não tem som. | 25                     | 01      |
| Resposta incompleta   |   | 0                      | 0       |
| Resposta não-esperada | 2 sons, 4 letras, significa tempo.                        | 0                      | 02      |
|                       | 2 sons e 4 letras.  | 0                      | 10      |
|                       | 2. 4 letras. Que a letra h não tem som.                   |                        | 04      |
|                       | 2 sons e 4 letras, que ela tem apenas 2 sílabas.          |                        | 02      |
|                       | 2, 4 letras. Significa quantas horas são.                 |                        |         |
|                       | 1 som, 4 letras.  |                        | 01      |
|                       | 2 sons, 3 letras e 3 sílabas.                             |                        | 01      |
|                       |   |                        |         |
| Resposta em branco    |   | 0                      | 03      |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Percebe-se que, neste último item proposto, os alunos de G1 conseguiram êxito total no entendimento e na consequente elaboração da resposta, demonstrando conhecerem a distinção entre os conceitos apresentados.

Entretanto, G2 apresentou extrema dificuldade na realização da mesma tarefa, uma vez que apenas um aluno acertou a resposta, não sendo registradas também sequer respostas incompletas. O que se pode perceber é que os alunos desse grupo, em sua maioria, ou seja, 20 deles demonstraram certa confusão entre fonema e sílaba, pois ao que parece, identificam o número de fonemas da palavra de acordo com o número de sílabas que compõem a mesma. Essa aparente confusão pode revelar certa dificuldade no que tange à consciência fonológica desses alunos. Novaes; Mishima Santos (2013) afirmam que essa percepção

[...] encontra-se dentre as habilidades metalinguísticas no tocante à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação dos vocábulos. Trata-se de perceber que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas, os quais podem ser manipulados. (NOVAES; MISHIMA SANTOS, 2013, p. 13).

Assim sendo, é preciso verificar, nas atividades a seguir se tal limitação se mostra frequente, uma vez que, como afirma Capovilla (2011), tal conhecimento se faz imprescindível para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Quadro 11: atividade 3

3- Observe a sequência abaixo:

|     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| SOL | SAL | MAL | MAR |
|-----|-----|-----|-----|

a) Veja que, para se chegar à palavra MAR, foram feitas alterações nas demais palavras. De SOL para se formar SAL, trocou-se O por A.

Agora, complete:

- de SAL para MAL, trocou-se ..... por ..... ;
- de MAL para MAR, trocou-se ..... por ..... .

b) A que conclusão podemos chegar quanto à troca de letras e a mudança das palavras?

A primeira questão apenas exigia dos alunos a observação quanto à troca dos grafemas e, conseqüentemente, dos fonemas, o que implica a criação de outras palavras. Nessa atividade, busca-se verificar a percepção dos alunos para o fato de que a cada troca se obtém uma nova palavra, o que visa a estimular a consciência fonêmica dos estudantes. Seguem os resultados obtidos nos dois grupos pesquisados:

Quadro 12: análise das respostas da atividade 3 – item a

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas  | Quantitativo de alunos |                            |
|-----------------------|--|------------------------|----------------------------|
|                       |  | Grupo 1                | Grupo 2                    |
| Resposta esperada     | De SAL para MAL, trocou-se <i>s</i> por <i>m</i> .<br>De MAL para MAR, trocou-se <i>l</i> por <i>r</i> .   | 25                     | 17                         |
| Resposta não-esperada | De SAL para MAL trocou-se...<br>- <i>s</i> por <i>m</i> .<br>- SOL por MAR.<br>- <i>s</i> por <i>a</i> .<br>- <i>m</i> por <i>s</i> .<br>- <i>o</i> por <i>a</i> . | 0                      | 01<br>01<br>01<br>01<br>01 |
| Resposta em branco    |  | 0                      | 03                         |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Nota-se que os alunos, de um modo geral, não apresentaram maiores dificuldades na observação quanto à troca de fonemas das palavras. G1 apresentou, em sua totalidade, o registro da resposta considerada como correta. Já em G2, apesar de ter obtido um maior êxito nesta atividade (17 alunos registraram a resposta de acordo com os padrões esperados), ainda assim, encontraram-se 8 alunos com extrema dificuldade em identificar tal distinção.

Observa-se, pois, que, apesar de esses alunos se encontrarem em uma série já avançada, ou seja, na última etapa do ensino fundamental, nem todos dominam

completamente a relação fonema – grafema, o que pode indicar uma deficiência quanto ao nível de consciência fonêmica esperado para essa faixa de escolaridade.

É preciso, portanto, buscar estratégias para que todos os alunos dominem plenamente essas distinções, caso contrário, a aprendizagem da ortografia passa a se tornar algo sem sentido. Desse modo, é preciso estimular os alunos desde as séries iniciais, porém também no decorrer das outras etapas escolares, a observarem as diferenças entre fala e escrita. Conforme observa Cagliari, “os alunos que não receberam esse tipo de explicação não entendem direito porque não podem escrever do jeito que eles falam e, provavelmente, ficarão o resto da vida ‘chutando’ as letras nas palavras, para acertar a ortografia” (CAGLIARI, 1999, p. 80).

### Atividade 3 – item *b*

Quando, no segundo item da atividade 3, os alunos foram questionados acerca das mudanças ocorridas a partir de cada troca de letras, esperava-se que eles percebessem que, a cada alteração, uma nova possibilidade de vocábulo surgiria. Uma conclusão a que chegariam, aparentemente, sem maiores dificuldades, haja vista que a maioria dos alunos, na questão anterior, tanto de G1 quanto de G2, mostraram estar atentos para as trocas feitas. Entretanto, apenas 5 componentes de G2 apresentaram uma resposta próxima do padrão esperado. Ainda, em se tratando desse grupo, 10 deles deixaram a resposta em branco, revelando o não entendimento da questão.

Antes da apresentação da atividade 3, a professora-pesquisadora propôs a G1 que seria feita uma brincadeira envolvendo a formação de palavras. Pediu que apresentassem sugestões de outros vocábulos, a partir de um termo apresentado na lousa. Então, a professora registrou na lousa a primeira palavra: FOGO, seguida de outras duas: FOTO e FATO. Os alunos foram convidados a falarem o que observaram na sequência sugerida. A aluna B. se manifestou afirmando: “Mudou o som.” Já a aluna A. afirmou: “Mudou uma letra em cada palavra.” A professora complementou: “Essa mudança ocorreu ao mesmo tempo?” “Como foi feita?” Alguns alunos disseram que “uma tinha sido traçada de cada vez, não ao mesmo tempo.” A professora cumprimentou-os e pediu que sugerissem outras, apresentando o mesmo princípio, apenas uma letra de cada vez. Surgiu, então, a seguinte sequência, a qual foi registrada no quadro: FOTO – FATO – FALO – CALO – TALO – TACO- SACO – SECO – SELO.

Após o registro de todas as palavras no quadro, a professora pediu que dissessem o que haviam observado como “regra” nesta atividade. O aluno J. destacou que, a cada troca, uma nova palavra surgia. Então a turma foi convidada a ditar a nova regra para que a professora a registrasse na lousa. Em seguida, partiram para a resolução da atividade 3 e os resultados

foram positivos, uma vez que todos os alunos responderam às atividades de forma próxima do padrão esperado.

#### Quadro 13 – atividade 4

4- Observe o texto abaixo:

**Contribuição a um alfabeto duplo**

a mocinha empurrada  
sentou-se mal  
em cima do capotão  
presente  
de bodas de ouro

PIGNATARI, Décio. “Contribuição a um alfabeto duplo”. In.: Poesia, Pois é, Poesia. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 184.

a) Algumas palavras do poema estão escritas de uma forma pouco comum. Transcreva-as e explique o que desperta a atenção do leitor.

b) Baseando-se, então, na grafia das letras que fogem do padrão convencional de escrita, explique o que o texto quis provocar no leitor.

A quarta atividade surge, de forma lúdica, como uma maneira de despertar o interesse dos alunos para as questões que envolvem a dupla grafia de determinadas palavras. Para isso, foi utilizado o poema concreto, de Décio Pignatari e, antes da aplicação da tarefa, a professora conversou com os alunos de G1 sobre a proposta da poesia concretista, apresentando outros exemplos do gênero.

O item *a*, por requerer inicialmente a simples transcrição das palavras de dupla grafia, não gerou maiores dificuldades, até porque a atenção dos alunos se voltou para essa possibilidade.

Como o item *b*, em si, visava antes descontrair os alunos, de modo a fazê-los pensar nas possibilidades de grafia, quando se recorre à troca de grafemas, do que buscar uma resposta padronizada, a professora pesquisadora pediu que cada aluno registrasse o que o texto lhe teria despertado. Dessa forma, várias respostas surgiram, tais como:

“Ele nos deixou ter duas maneiras de ver a história e também nos fez pensar em como gostaríamos de lê-la.” (V.)

“Trazer algo novo, que não é muito comum.” (C.)

“Uma confusão ou talvez uma curiosidade em saber qual palavra está correta.” (A. J.)

“A ideia de poder ler de duas maneiras.” (E.)

“Uma confusão na cabeça do leitor porque ele pode ler da maneira que quiser.” (B.)

“Uma curiosidade na forma como está escrito e também atrai a atenção do leitor.” (J.)

A professora observou que os alunos demonstraram interesse em realizar a atividade e se envolveram bastante com o exercício. Sendo assim, resolveu aprofundar um pouco mais as questões ortográficas a partir da troca de grafemas. Nesse sentido, buscou conduzir os alunos a algumas reflexões, pertinentes ao estudo da ortografia. Para isso disse-lhes que, na poesia apresentada, houve a aparente intenção de criar um texto que pudesse ser lido de duas formas, porém o mais comum é que as pessoas se enganem ao utilizarem determinadas letras. Assim, os alunos puderam refletir acerca de outras palavras cuja troca de grafemas pode gerar equívocos, tais como: comprimento e cumprimento; soar e suar; acento e assento, todas escritas na lousa. A aluna B. lembrou que confunde, muitas vezes, *concerto* com *conserto*; já o aluno J. disse que nunca sabe quando se usa *mal* ou *mau*.

A professora aproveitou para explicar à turma que, nesses exemplos, há um importante fator a ser considerado, as palavras apresentam o mesmo fonema e que, nesse caso, é preciso recorrer aos significados delas, já que a troca de letras implica mudança de significado. Outras palavras foram registradas na lousa, tais como *discriminar* e *descriiminar*; *suar* e *soar*; *assento* e *acento*; *caçar* e *cassar*. Em seguida, os alunos buscaram os significados das mesmas no dicionário e os registraram no caderno, de modo a sistematizar o que aprenderam.

Ao final da atividade, a professora indagou à turma se haveria a possibilidade de se formular uma regra para o uso de determinada letra nos exemplos estudados. Alguns alunos se manifestaram dizendo que não, pois dependeria da frase em que a palavra fosse colocada, já que as duas formas existiam. A professora aproveitou para destacar a importância de se observar o contexto e ressaltou a relevância do uso do dicionário em caso de dúvidas. Conforme salienta Moraes,

Penso que precisamos ajudar as crianças a tomar consciência, pouco a pouco, de que o que é regular em nossa ortografia não precisa motivar uma consulta ao dicionário. E de que, ao procurarmos nele os casos mais complexos, de correspondências letradas irregulares, precisamos estar atentos para tomar o significado (das palavras) como critério para a consulta ortográfica. (Moraes, 2010, p. 124).

Já o G2, não monitorado, conseguiu parcialmente responder à primeira questão, uma vez que esta se resumia à simples transcrição de palavras. Mas, mesmo assim, 16 alunos deixaram a atividade em branco. Os demais responderam, de forma parcial, ao primeiro questionamento, sendo que 10 deles não listaram as palavras com dupla grafia, atividade aparentemente, simples. Quanto à segunda pergunta, os mesmos 16 alunos deixaram-na em branco e os demais apresentaram as seguintes respostas:

“Duplo sentido.” (H.)

“Chamar a atenção do leitor.” (I. e B.)

“Notar a troca de som que uma letra pode provocar.” (A. B.)

“Um *encomodo* em ler as palavras com a grafia fugindo do padrão.” (M. V.)

“Correção.” (Y.)

“Curiosidade.” (R.)

“Uma poesia?” (M.)

“Que uma letra muda o sentido da frase.” (B.)

Observa-se que, embora essa atividade oferecesse margem a uma possibilidade maior de respostas, uma vez que o aluno registraria as sensações que o texto lhe tenha causado, os alunos Y. e M. parece não a terem compreendido. Além disso, o grande índice de respostas em branco demonstra que possivelmente houve dificuldades quanto ao entendimento da mesma. Nesse sentido, o monitoramento do professor, durante as atividades, mostra-se de extrema importância, pois, à medida que as dúvidas surgem, as questões podem ser imediatamente discutidas e esclarecidas. Conforme esclarece Faraco (2012): “Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem um novo saber.” (FARACO, 2012, p. 181).

Antes de dar início à aplicação da quinta atividade, a professora procurou resgatar em G1 alguns conceitos vistos em anos anteriores, tais como, “famílias de palavras” (os chamados cognatos), radical e derivação. Para isso, lançou alguns questionamentos acerca da formação das palavras em língua portuguesa, levando-os a refletir sobre a relevância da derivação nesse processo. Após esses esclarecimentos, partiu-se para a realização dos exercícios.

#### Quadro 14 – atividade 5

|   |          |          |             |
|---|----------|----------|-------------|
| 5- Além de observar que as palavras são formadas por letras, que se agrupam em sílabas, é preciso também ficar atento para o fato de que, muitas delas pertencem a “famílias” de palavras.<br>Vejamos um exemplo disso: |          |          |             |
| MÉDICO  | MEDICINA | MEDICAR  | MEDICAMENTO |
| PEDREIRO  | PEDRA    | EMPEDRAR | PEDRADA     |
| a) O que você observa que as palavras da primeira linha têm em comum?<br>.....  |          |          |             |
| b) E as da segunda linha?<br>.....  |          |          |             |

Continua na próxima página→

Quadro 14: **atividade 5** (continuação)

c) A esse elemento comum, que traz a base do significado da palavra, chamamos de “radical”. Sublinhe o radical das sequências a seguir:

|           |           |            |           |
|-----------|-----------|------------|-----------|
| CARRO     | CARRUAGEM | CARROCERIA | CARRETA   |
| MINÉRIO   | MINERAL   | MINERAÇÃO  | MINERADOR |
| ESTUDANTE | ESTUDO    | ESTUDIOSO  | ESTUDAR   |

d) Agora, continue completando a tabela com palavras da mesma família, grifando os radicais.

|        |  |  |  |
|--------|--|--|--|
| PODER  |  |  |  |
| PRISÃO |  |  |  |
| ROSA   |  |  |  |

Os itens *a* e *b*, por apresentarem comando semelhante serão analisadas conjuntamente. Ambas requeriam que os alunos notassem a existência de um morfema comum em todos os vocábulos da primeira linha e também nos da segunda, ou seja, o radical. Tal evidência não trouxe maiores complicações para G1; no entanto, G2 demonstrou certa dificuldade como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 15: análise da atividade 5 – itens *a* e *b*:

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas   | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|---|------------------------|---------|
|                       |   | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Resposta esperada     | <p>Questão a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o radical – medic.</li> <li>-São derivadas da mesma palavra.</li> <li>- Todas tem um sentido ligado à primeira palavra.</li> <li>- Todas as palavras são da mesma família.</li> <li>- Elas tem em comum as letras M, E, D, I, C.</li> <li>- A base da palavra.</li> </ul> <p>Questão b:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o radical –pedr.</li> <li>- são derivadas da mesma palavra.</li> <li>- Todas as palavras são da mesma família.</li> <li>- Elas tem em comum as letras P,E,D,R.</li> <li>- A base da palavra.</li> </ul> | 23                     | 04      |
| Resposta não-esperada | <p>Questão a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tem o mesmo início.</li> <li>-Todas são com “M”.</li> <li>- Se referem a mesma coisa, Medicina.</li> <li>-“Medicamento” se usa para “medicar alguém” e “medicina” é o que alguém se forma para ser “médico”.</li> <li>- Termina com r.</li> <li>- A mesma coisa só que está escrito de outra forma.</li> <li>- O som de m.</li> </ul>   | 02                     | 19      |

Continua na próxima página→

Quadro 15: análise da atividade 5 – itens *a* e *b* (continuação):

|                       |   |    |    |
|-----------------------|---|----|----|
| Resposta não-esperada | <ul style="list-style-type: none"> <li>-- O som do começo da palavra.</li> <li>- Na linha 1 tem acento.</li> <li>- Começam com “Me”.</li> <br/> <li>- Todas <i>tem</i> características de um hospital.</li> <li>- As letras.</li> <li>- As primeiras 5 palavras.</li> <li>- Elas começam com a mesma letra e estão falando sobre medicina.</li> </ul> <p>Questão b:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- São diferentes.</li> <li>- Se referem a pedras.</li> <li>- “Pedreiro” constrói casas com “pedra” é usada para “empedrar”.</li> <li>- Termina com dr.</li> <li>- <i>Tem</i> a mesma coisa só que está escrito de outra forma.</li> <li>- O som de p.</li> <li>- O som da palavra DR.</li> <li>- Na linha 2 está tudo certo.</li> <li>- pedreiro todas <i>começa</i> com p.</li> <li>- Começam com “Pe”.</li> <li>- O som.</li> <li>- Da segunda linha estão retratando sobre obra.</li> </ul> | 02 | 19 |
| Resposta em branco    |   | 0  | 02 |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Observa-se que, ao se comparar o desempenho de G1 ao de G2, constata-se que o desempenho do primeiro grupo foi notoriamente superior, uma vez que 23 dos alunos responderam dentro dos padrões esperados e nenhum deles deixou a atividade em branco. Já em G2, apenas quatro dos estudantes responderam às questões dentro dos padrões esperados. Despertam a atenção, em especial, duas respostas entre as não-esperadas: “Medicamento” se usa para “medicar alguém” e “medicina” é o que alguém se forma para ser “médico”; “Pedreiro” constrói casas com “pedra” é usada para “empedrar”. Percebe-se que, nesses casos, os alunos interpretaram a questão tão-somente buscando o aspecto semântico. Talvez o comando da atividade não tenha parecido muito claro para eles, o que poderia ser corrigido ao se acrescentar termos mais esclarecedores ao enunciado.

Entretanto, as questões seguintes esclareceriam tal dúvida, de modo que os alunos, mesmo cometendo tal engano, poderiam repensar as respostas dadas, reformulando-as, porém, não o fizeram.

#### Atividade 5 – item *c*

O comando do item *c* da quinta atividade solicitava que os alunos sublinhassem o radical. Para isso seria necessário que observassem os grafemas comuns em cada grupo de palavras, ou seja, o morfema que se repetia em cada uma delas. Tal conceito fora

anteriormente observado e explorado com G1, sendo que a professora buscou enfatizar nos alunos a importância de se reconhecer essas semelhanças na formação de novos vocábulos através do processo de derivação.

Ressaltou, também que o fato de possuírem letras semelhantes não faz com que determinadas palavras pertençam à mesma família. Assim conduziu os alunos a refletirem sobre os requisitos que levariam determinadas palavras a pertencerem ao mesmo grupo, ou seja, a serem cognatas. Para isso, colocou na lousa as palavras “terra”, “terreno”, “terrâneo”, “terrível” e “aterrar”, questionando a classe acerca do elemento que todas possuíam em comum.

Os alunos não tiveram maiores dificuldades em reconhecer o radical terr-. Em seguida, a professora perguntou se, em todas, o radical apresentado possuía o mesmo sentido. Muitos logo identificaram que a palavra “terrível” não se encaixaria ao sentido de “terra”, mas não souberam dizer qual o significado trazido por esse radical. Apenas a aluna M. reconheceu a etimologia, associada à palavra “terror”. A professora, então, aproveitou para destacar a questão semântica como um ponto importante no reconhecimento de termos cognatos.

Assim sendo, G1, ao realizar a atividade, apresentou um resultado bastante satisfatório, de tal forma que todos os alunos conseguiram identificar os radicais presentes nas palavras cognatas, sublinhando-os corretamente. Já G2, sem qualquer mediação, ao responder à atividade, demonstrou certa dificuldade, uma vez que apenas sete alunos registraram respostas de acordo com os padrões esperados. Além disso, oito deles sublinharam completamente as palavras, demonstrando o não reconhecimento dos radicais, dois alunos apenas grifaram determinadas sílabas, dois alunos circularam aleatoriamente alguns grafemas das palavras e seis deles deixaram a tarefa em branco.

#### Atividade 5 – item *d*

O enunciado do item *d* demonstra que este buscava complementar o item anterior, uma vez que pedia aos alunos que formassem, a partir de um determinado vocábulo, novas palavras completando o quadro apresentado. Os resultados serão demonstrados nos quadros a seguir.

Quadro 16 palavra apresentada: PODER

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas   | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|---|------------------------|---------|
|                       |   | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Respostas esperadas   | poderoso, poderzinho, poderosa, apoderar, poderiam, poderia, poderão, poderes...  | 20                     | 02      |
| Resposta incompleta   |   | 02                     | 10      |
| Resposta não-esperada | <i>Poderava, poderamento, precioso, preciso, posse, poderam, pedir, , poderar</i> | 02                     | 12      |
| Resposta em branco    |   | 01                     | 01      |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

É preciso esclarecer que, por resposta incompleta, neste quadro e nos dois seguintes, deve-se entender a não realização total do exercício, ou seja, o aluno apresentou uma ou duas palavras, não conseguindo completar a atividade.

Quadro 17: palavra apresentada: PRISÃO

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas  | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|--|------------------------|---------|
|                       |  | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Respostas esperadas   | prisioneiro, aprisionar, aprisionamento, aprisionado, prisional, preso, prisão, presídio, presidiário, prender | 23                     | 5       |
| Resposta incompleta   |  | 02                     | 9       |
| Resposta não-esperada | <i>Presionará, prisionar, pressão, precisão</i>  | 0                      | 4       |
| Resposta em branco    |  | 0                      | 7       |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Quadro 18: palavra apresentada: ROSA

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas  | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|--|------------------------|---------|
|                       |  | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Respostas esperadas   | Roseira, rosinha, rosário, rosado, roseta...   | 16                     | 1       |
| Resposta incompleta   |  | 06                     | 6       |
| Resposta não-esperada | <i>Rosão, rosira, rosita, roseiro, rosnado, rojeta, rozinha, rosal, arosado, rosagem, rosar, rosera, arosada, rossadera, rosto, rico, rosam, roseinha,</i> | 03                     | 7       |
| Resposta em branco    |  | 0                      | 11      |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Analisando as respostas apresentadas, observa-se que G1, por ter sido previamente preparado, inclusive através de atividades orais, no momento em que a professora recordou o estudo dos radicais, obteve êxito na realização da tarefa proposta. Apenas, na busca por cognatos da última palavra, seis dos alunos deixaram a questão incompleta, comentando que

não conseguiam se lembrar de outras palavras da mesma “família”. Além disso, o índice de tarefas em branco foi praticamente inexistente, uma vez que apenas para a primeira palavra um dos alunos não conseguiu realizar a atividade.

Já em G2, observa-se que muitos alunos não conseguiram realizar ou completar totalmente o exercício, sendo que o índice daqueles que conseguiram completar adequadamente o quadro, em sua totalidade, mostrou-se muito baixo, em média, três alunos. Outro ponto a se destacar está no acentuado índice de palavras não-esperadas registradas por esse grupo, se comparado a G1, inclusive vocábulos como “precisão”, “precioso”, “pedir”, “rico”, “rosnado”, “rosto”, que não pertencem ao mesmo campo semântico das palavras apresentadas. As duas últimas mostram a semelhança nas três primeiras letras, talvez tenha sido esse o motivo de serem escolhidas por alguns alunos.

Outra situação relevante acerca da questão em exame está no fato de que, mesmo em G1, previamente trabalhado, surgiram, em três dos testes aplicados, palavras com erros ortográficos, tais como *prisoneiro*, *rozinha*, *rosira*. Inclusive, o aluno que escreveu *rozinha*, em seguida, registrou “roseira”, demonstrando um descuido ou até mesmo o não entendimento, ainda, de que a escrita da palavra derivada segue o paradigma da primitiva, conhecimento ao qual a professora-pesquisadora, esperava que todos chegassem e sobre ele refletissem durante a realização da atividade. Em todos os outros alunos o registro das palavras se deu corretamente, sem desvios ortográficos, revelando que o grupo em questão refletiu acerca da escrita partindo dos radicais das palavras primitivas apresentadas. Ou seja, a atividade atingiu o seu objetivo, uma vez que o grupo, em quase sua totalidade, utilizou-se de uma estratégia metacognitiva, ao refletir e observar o radical de cada vocábulo apresentado para depois pensar em possibilidades de se completar cada resposta.

Segundo Morais (2010), a reflexão, nos processos de aprendizagem, é o ingrediente essencial para o desenvolvimento de aprendizes eficientes. Dessa forma, estimular essa habilidade, em cada exercício, conduz a resultados mais eficientes, especialmente no tocante à ortografia. Isso porque os alunos, por vezes, registram as palavras de forma automática, sem sequer refletirem acerca da escrita das mesmas, cometendo frequentes desvios. Sendo assim, cabe ao professor sempre motivá-los, como defende Morais, “a tratar a ortografia como objeto de conhecimento, como algo que se aprende/internaliza por meio da reflexão”. (MORAIS, 2010, p. 95)

Quadro 19: **atividade 6**

6- Agora, observe os grupos a seguir:

|        |        |        |       |
|--------|--------|--------|-------|
| AVISOU | CAMISA | SENTIU | PASSO |
|--------|--------|--------|-------|

a) Qual a consoante comum em todas elas? Ela apresenta o mesmo som em todas as palavras? Explique.

b) Em quais palavras o “S” não representa o mesmo som como na palavra “SAPO”?

c) Agora, leia as duplas abaixo, observando a diferença do som produzido pelo “S”. Em seguida, complete a frase abaixo.  
 CASA – SOLA  
 AVISO – SORTE  
 Na primeira palavra de cada dupla, o S tem som de .....; já na segunda, o S tem som de .....

d) Observe as letras que aparecem antes e depois da letra S nas palavras transcritas no item anterior. Agora, **formule a regra** a respeito do seu uso entre vogais.

e) Escreva outros três exemplos de palavras que se encaixem na regra que você escreveu no item anterior..

Essa atividade apresenta como principal objetivo desenvolver estratégias metacognitivas de forma que estas conduzam os alunos à reflexão sobre o uso de determinado grafema em certos contextos. No caso, foi escolhido o grafema “s”, uma vez que este é bastante incidente, especialmente entre vogais, quando produz o fonema /z/. Assim sendo, espera-se que os alunos, através das atividades sequenciais, cheguem a essa conclusão, formulando a regra pertinente ao caso. Não se pretende com isso, esgotar todas as possibilidades de análise dessa dificuldade ortográfica, uma vez que o propósito desta pesquisa está em levar os alunos a observarem as regularidades e irregularidades do nosso sistema ortográfico, buscando resolver as dúvidas a partir de regras, quando estas forem possíveis.

#### Atividade 6 – item a

O comando desse item, na primeira pergunta feita, mostrava-se bastante simples, requerendo dos alunos apenas a observação quanto à incidência do grafema consonantal comum a todas as palavras apresentadas.

Assim sendo, a totalidade dos alunos de G1 respondeu dentro dos padrões esperados identificando o grafema <s> como a consoante comum e distinguindo a diferença de sons que ele apresenta: ora como /z/ em “avisou” e “camisa” e ora como /s/ em “sentiu” e “passo”.

Já G2 apresentou certa dificuldade, uma vez que somente doze alunos responderam dentro do padrão esperado, quatro deixaram a tarefa em branco e outros cinco responderam de forma incompleta, não explicando a distinção de sons apresentada pelo grafema. Quatro alunos apresentaram respostas não-esperadas, tais como:

- “sal” e “mar”. (G.)
- “Avisou, camisa. Sim som de z”. (Y.)
- “o L sim”. (E.)
- “Sim, causam o mesmo som”. (J. V.)

Observa-se, pois, que, mesmo em uma atividade aparentemente simples, o incentivo à reflexão, utilizando estratégias metacognitivas se faz necessário, uma vez que evita respostas automáticas, sem prévio raciocínio. O aluno G., por exemplo, reportou-se à outra questão do teste, a qual não estava relacionada diretamente ao exercício. O aluno Y., por sua vez, parece ter lido o enunciado sem levar em consideração o pronome “todas” nele presente. Assim sendo transcreveu o par “avisou” e “camisa” e identificou que o grafema <s> nessas palavras possuía o mesmo som, o que pode também ter ocorrido com o aluno J. V. que se limitou, apenas, a afirmar a identidade de sons presente nas palavras.

É possível que esses alunos ainda demonstrem dificuldades, mesmo se encontrando em série mais avançada, quanto ao reconhecimento de determinados fonemas, ou seja, que apresentem alguma deficiência no tocante a habilidades como a consciência fonológica. Conforme afirma Freitas (2004), a consciência fonológica consiste em um conhecimento metalinguístico, o qual decorre da capacidade do ser humano de poder pensar sobre a linguagem de forma consciente, permitindo a reflexão sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras.

Talvez essa habilidade não tenha sido adequadamente explorada nesses alunos, porém torna-se imprescindível para a apropriação do sistema ortográfico pelos aprendizes. E, já que, como foi exposto alhures, a escola comumente considera que os alunos aprendam ortografia com o decorrer do tempo e sozinhos, pouco é efetivamente feito para que avancem nesse sentido. Visando a romper essa ideia de uma autoaprendizagem ortográfica, Morais defende que o professor precisa estar atento a essas dificuldades e que o ensino “precisa se ajustar às reais competências de nossos alunos”, já que “apesar de terem ‘percorrido’ vários anos de

escola muitos não foram adequadamente auxiliados a apropriar-se da norma ortográfica”. (MORAIS, 2010, p. 135).

#### Atividade 6 - itens *b* e *c*

O segundo exercício proposto na atividade 6 também requeria dos aprendizes a habilidade de reconhecerem a semelhança entre sons, porém, desta vez, correlacionando palavras apresentadas a uma outra, no caso o vocábulo “sapo”. Trata-se de uma atividade bastante simples, visando a despertar a consciência fonêmica dos alunos, o que se mostra fundamental para a reflexão acerca de questões ortográficas.

A terceira tarefa, item *c*, busca servir como uma conclusão das anteriores, pois os alunos deveriam reconhecer que, nas primeiras palavras apresentadas em cada dupla, o grafema <s> produz o som de “z” e nas outras apresenta-se como /s/.

O desempenho de G1, nas duas tarefas, foi bastante satisfatório, uma vez que 23 dos alunos responderam de acordo com os padrões esperados. Entretanto, a aluna E., apesar de, na atividade *c*, reconhecer corretamente os sons, na tarefa *b*, apresentou como exemplos as palavras “sentiu” e “passo”, talvez não observando a presença do advérbio “não” no comando da questão. A estudante B. acrescentou à resposta da questão *c* a palavra “passo”, embora tenha identificado as outras palavras e respondido corretamente à questão seguinte.

Em G2, pouco mais da metade, ou seja, 13 alunos concluíram as respostas de acordo com os padrões esperados. Dos 12 alunos restantes, 3 deixaram as questões em branco e outros 3, embora tenham respondido corretamente à questão *c*, no item anterior apresentaram exemplos de palavras que não estavam dispostas no quadro, tais como “Brasília”, “piso”, “riso”, “casa”, “aviso”, o que denota uma interpretação equivocada da questão e não necessariamente um problema de reconhecimento fonêmico. Dos demais alunos, algumas respostas merecem destaque, uma vez que podem demonstrar as dificuldades apresentadas por esses aprendizes:

Para a pergunta: Em quais palavras o “S” não representa o mesmo som como na palavra “SAPO”?, surgiram as respostas:

- “Piso, casa, salame, soco, sola, aviso e sorte etc...” (M.)
- “O Sol.” (G.)
- “Sentiu” (Y.)

Nota-se que o aluno M. mistura as palavras, demonstrando o não entendimento ou até mesmo uma confusão fonêmica, já que, na atividade seguinte, ao completar a segunda lacuna ele usa o grafema <c>, o qual, se aplicado nas palavras em questão, produziria os vocábulos “cola’ e “corte”. O aluno G. despertou a atenção da professora, uma vez que, além da resposta apresentada no item *b*, ao completar as lacunas em *c*, utilizou, respectivamente, os grafemas <c> e <a>. O estudante Y., por sua vez, além de ter se equivocado na resposta ao item *b*, deixou as lacunas em branco. Tais respostas, ou mesmo a opção em deixá-las em branco, precisam ser vistas como um alerta acerca das dificuldades apresentadas por esses alunos. Isso porque o reconhecimento de fonemas pode parecer uma habilidade bastante simples, mas que, por vezes, não se mostra totalmente desenvolvida o que, provavelmente, acontece com esses aprendizes.

#### Atividade 6 - itens *d* e *e*

Todas as questões anteriores serviram como pilares para que os alunos, por seus próprios meios, chegassem a determinadas conclusões. Inclusive esse vem a ser um dos propósitos desta pesquisa: conduzir os estudantes à reflexão acerca das questões ortográficas formulando seus próprios conceitos, demonstrando uma aprendizagem mais efetiva e segura e não pautada em meras e sistemáticas repetições. Assim sendo, como já fora exposto, o objetivo da pesquisadora, nesta questão, é o de oportunizar o desenvolvimento da metacognição, habilidade que não se restringe tão-somente a este trabalho, mas que pode ser usada em qualquer prática pedagógica. Em outras palavras, é preciso dar oportunidades para que os alunos se habituem a pensar, a questionar, formulando hipóteses, testando-as e criando as respectivas regras acerca das mesmas.

Nesse sentido, o item *d* surge como o primeiro desafio metacognitivo proposto: de que os alunos, através dos andaimes já utilizados, nos itens anteriores, chegassem à conclusão de que o grafema <s> entre vogais produz o som de “z” e, demonstrando o entendimento dessa regra, buscassem exemplos, registrando-os na questão seguinte. Observa-se, no quadro a seguir, o comparativo as respostas registradas pelos alunos em exame.

Quadro 20: análise das respostas da atividade 6 – item *d*

| Tipos de respostas  | Exemplos de respostas dadas                       | Quantitativo de alunos |         |
|---------------------|---|------------------------|---------|
|                     |   | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Respostas esperadas | - O <i>s</i> entre vogais tem o som de <i>z</i> . | 25                     | 06      |

Continua na próxima página→

Quadro 20: análise das respostas da atividade 6 – item *d* (continuação)

|                       |   |    |    |
|-----------------------|---|----|----|
| Respostas esperadas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O s entre vogais tem o som de z, para que ele tenha o som de s, é preciso que se acrescente mais um s.</li> <li>- Quando ele está no meio de vogais ele faz som de “z” e quando não está faz som de “s”.</li> <li>- Quando o “s” está entre duas vogais faz som da letra “z” e quando entre vogal e consoante ou quando no início emite som de “s”.</li> </ul> | 25 | 06 |
| Resposta não-esperada | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois de vogais o s tem som de z e no início tem som de s.</li> <li>- Se entre e ou i o s tem o som dele mas entre as outras tem som de z.</li> <li>- As palavras tem um som diferente.</li> <li>- Possuem sons iguais, mas não a mesma letra.</li> <li>- As palavras tem um som diferente.</li> </ul>  | 0  | 08 |
| Resposta em branco    |   | 0  | 11 |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Observa-se, pois, que em G2, apenas 6 alunos conseguiram chegar à conclusão esperada, elaborando a respectiva regra. Dos demais, 11 deixaram a atividade em branco e oito responderam de maneira não esperada, sendo duas dessas respostas totalmente sem sentido em relação ao esperado e por isso merecem destaque:

“Aviso”. (Y.)

“sa – se – si – so – su – são”. (M.)

Nota-se que as dificuldades desses dois alunos se repetem e se acentuam nesta questão, uma vez que formular a regra cabível para o caso requer a reflexão acerca das relações fonográfêmicas, nas quais os mesmos alunos, como visto, apresentam dificuldades. Pode-se também supor que o alto índice de questões em branco nesta atividade demonstre que os alunos mostram-se avessos a refletirem acerca das questões ortográficas, talvez porque não tenham sido habituados a isso ou, em outra hipótese, porque também apresentem dificuldades em verbalizar seu raciocínio.

Sendo assim, torna-se fundamental a atuação do professor no desenvolvimento das atividades, criando suportes e incentivando os alunos a todo o momento a refletirem e a expressarem esse raciocínio através da escrita, até que eles se habituem a isso, tornando-se uma prática cotidiana. Conforme acentua Faraco (2012), “o professor não deve esquecer que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber”. (FARACO, 2012, p. 181).

Dos exemplos apresentados no item, destacam-se, em G2, algumas respostas as quais merecem destaque, tais como:

“Piso, salame e bolsa”. (M.)

“Poder, perder e vencer”. (Y.)

“Buzina e Brasília”. (J. V.)

Ao se analisar tais respostas, observa-se que o aluno M. demonstra certo raciocínio acerca da questão, uma vez que utilizou o grafema <s> entre vogais, no primeiro exemplo; no início de vocábulo, no segundo, e entre uma consoante e uma vogal, no terceiro. Entretanto, não conseguiu formular a regra pertinente. Já o aluno Y. demonstra, mais uma vez, a grande dificuldade em apreender o que está sendo pedido nas questões, problema este que se soma a uma aparente deficiência na consciência fonológica dos grafemas apresentados. J. V. surpreende ao apresentar o vocábulo “buzina”, que não é grafado com <s>, ou seja, não seria um exemplo cabível à questão. Inclusive, ao formular a regra, esse aluno redigiu “Possuem sons iguais, mas não a mesma letra”. Ou seja, para ele a distinção entre os sons apresentados não está clara, o que pode também se caracterizar como uma deficiência no tocante à consciência fonológica, problema este que se mostra preocupante ao se pensar que esses alunos se encontram na etapa final do ensino fundamental e já deveriam ter internalizado tais habilidades.

Quadro 21: **atividade 7**

7- A letra ‘s’ como você observou, pode apresentar mais de um som. O som do /s/ também pode ser representado por diferentes letras, como em ‘SECA’ e ‘CELA’. Observe o quadro abaixo.

|           |         |        |       |        |          |       |
|-----------|---------|--------|-------|--------|----------|-------|
| BICICLETA | PASSEIO | NASCER | DESÇA | MÁXIMO | AVESTRUZ | SONHO |
|-----------|---------|--------|-------|--------|----------|-------|

a) Agora, complete o quadro, escrevendo mais dois exemplos para cada representação do /s/:

|             |  |  |
|-------------|--|--|
| ACIDENTE    |  |  |
| ATRAVESSAR  |  |  |
| BOLSA       |  |  |
| CALÇADA     |  |  |
| ADOLESCENTE |  |  |
| CRESCA      |  |  |
| PRÓXIMO     |  |  |
| LUZ         |  |  |

b) Observando o item anterior, seria possível escrevermos uma regra que englobasse todas as possíveis realizações do /S/? Por quê?

A atividade 7 tem o propósito de conduzir os alunos à reflexão acerca de algumas irregularidades da língua portuguesa no que tange à ortografia, percebendo que, nesses casos, não há regras a serem construídas. Sendo assim, ele deverá lançar mão de outros recursos, como a memorização da palavra, por exemplo, ou ainda, à constante consulta a dicionários.

Para conduzir à tal raciocínio o mesmo fonema, trabalhado nas atividades anteriores, agora se apresenta em suas múltiplas realizações, em um quadro com sete palavras. Após essa

observação, os alunos deveriam preencher outro quadro, apresentando mais dois exemplos quaisquer de realização do /S/ representado, na escrita, por diferentes grafemas.

Após o primeiro item, na questão seguinte, eles são “provocados” a pensar a respeito, ou seja, pressupõe-se que se lembrarão da regra descrita na atividade 6 verificando se, tal como ocorrera naquela, haveria alguma outra norma que se aplicaria a todos os casos descritos. Esperava-se que observassem essa impossibilidade e que demonstrassem isso através da reflexão acerca dos exemplos por eles mesmos levantados.

Entretanto, observou-se que os alunos apresentaram dificuldades ao tentarem concluir totalmente o quadro apresentado, no qual se pedia que registrassem exemplos das várias realizações do /S/. Em G1, apenas 4 alunos conseguiram preencher totalmente o quadro, apresentando palavras de acordo com os padrões esperados. Dos 19 alunos restantes, todos tiveram dificuldades em registrar dois exemplos de palavras com <sc>, sendo que 13 alunos conseguiram escrever apenas um exemplo, deixando a lacuna seguinte em branco. Os outros trouxeram palavras como: “acrença”, “acrenço”, “crença”, “amanheça”, “crença”, ou seja, demonstraram bastante dificuldade em encontrar uma outra palavra, além de “cresça” – registrada pela maioria – colocando, inclusive, palavras cujas realizações são inexistentes na língua. Além dessa dificuldade, cinco alunos não conseguiram registrar exemplos do /S/ representado pelo grafema <z>, surgindo palavras, como: “trazer”, “fazer”, “Luiza”, “Nazus”, nas quais não se observa o fonema em questão. E, por fim, 2 dos estudantes manifestaram dificuldades em relação ao grafema <x>, representando o /s/, registrando apenas um exemplo dos dois pedidos. Além disso, nas demais representações do /s/, surgiram grafias como “puseira”, “asento”, “asidentado”, o que revela que esses 3 alunos ainda não apreenderam a regra por eles mesmos formuladas na atividade 6.

Em G2, as dificuldades mostram-se ainda mais evidentes, uma vez que apenas um aluno conseguiu preencher totalmente o quadro, porém equivocou-se registrando “crença” nos exemplos com <sc>. Inclusive, essa foi também a maior dificuldade encontrada neste grupo, já que todos os demais alunos não conseguiram registrar dois exemplos dessa realização. Mas, o que desperta mais a atenção é o fato de que os estudantes desse grupo apresentaram dificuldades no registro de quase todas as possíveis realizações do fonema pedido, e poucos deles escreveram ao menos um exemplo para cada uma das realizações de /S/. Surgiram palavras como: “naicer”, “creçente”, “crescendo”, “enfrente”(como sinônimo de “próximo” e não, como fora pedido – palavra com o grafema <x>), “traissoeiro”, “desçer”, “Nescau” (para <sc>), “bolssista”, “atrasso”, “encima”, o que revela que esses alunos carecem de muitas atividades que envolvam a aprendizagem de ortografia.

Quanto ao item seguinte, no qual se esperava que eles chegassem à conclusão de ser impossível uma regra que abarcasse tantas realizações, em G1 todos os alunos responderam de acordo com o padrão esperado, alguns apresentando uma resposta mais elaborada, como: “Não, pois não há nenhum padrão nessas palavras, a única coisa comum entre todas elas é o som de ‘s’”, formulada pela aluna B.; outras, mais sintéticas, como a de G.: “Não, porque o ‘s’ apresenta vários sons.”

Já, em G2, apenas 2 alunos conseguiram chegar a uma resposta aceitável: “Não, porque são muitas as possibilidades”(E.) e “Não, pois ele é usado de vários jeitos, não de um só” A. B.), demonstrando que, apesar de não concluírem o quadro, conseguiram formular a regra pertinente. Dois alunos responderam afirmativamente, que poderia haver uma regra e outros três que isso não seria possível, mas não explicaram o porquê dessa afirmação; os demais, 18 alunos, deixaram a atividade em branco, não conseguindo respondê-la.

O que se percebe, com questões desse tipo, é que aparecem mais evidentes as dificuldades ortográficas dos alunos quando surgem vocábulos nos quais ocorrem contextos competitivos. Nesses casos, como leciona Moraes (2010), o professor precisa estar atento para o fato de que, mesmo em séries mais adiantadas, esses erros comumente surgirão. Além disso, o professor precisa estar consciente de que a distinção entre regularidades e irregularidades de nossa língua “nos permite compreender que os erros ortográficos ‘não são coisas idênticas’”. (MORAIS, 2010, p. 35). Assim sendo, munido desse conhecimento, o educador pode traçar estratégias para que tais dificuldades venham a ser superadas, aos poucos, uma vez que, em se tratando de irregularidades, não há uma regra a ser apreendida, mas, como afirma o autor, tão-somente a memorização da palavra.

Quadro 22: **atividade 8**

8-Vimos que, na formação das palavras em nossa língua, muitas vezes recorremos ao processo de derivação sufixal, ou seja, através do acréscimo de sufixos ao radical. Sufixo é o elemento que se junta ao radical formando novas palavras. Exemplos: **pedreiro**, **pedrada**, **francês**, **beleza**, **realizar**. Observe os quadros abaixo:

a) Complete-os, observando a lógica de disposição das palavras e as letras grifadas.

|         |             |          |       |
|---------|-------------|----------|-------|
| CRESCER | crescimento | NASCER   | ..... |
| PASSEIO | passoar     | GESSO    | ..... |
| AVISO   | avisar      | PESQUISA | ..... |

Continua na próxima página→

Quadro 22: atividade 8 (continuação)

|      |         |         |        |
|------|---------|---------|--------|
| PUS  | pusesse | Puseram | Pusera |
| QUIS |         |         |        |

b) Lembrando o que você viu sobre radical e derivação, seria possível formular uma regra cada um dos quadros acima?

O primeiro item da atividade 8 retoma os conceitos de radical, sufixo e derivação com o objetivo de conduzir os alunos a refletirem acerca da formação das palavras por esse processo. Assim esperava-se que, observando o radical dos vocábulos apresentados, os alunos percebessem que ele se mantém nas palavras derivadas, apresentando a mesma grafia. Além disso, as palavras foram separadas em duas categorias: no primeiro quadro, apresentando três substantivos e, no segundo, dois verbos, de forma a destacar tais vocábulos e demonstrar que, indistintamente, o processo de derivação mantém o paradigma do radical quer seja em substantivos ou em verbos.

Quadro 23: análise da atividade 8 – item a

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas  | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|--|------------------------|---------|
|                       |  | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Respostas esperadas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>nascimento, engessar, pesquisar</li> <li>quisesse, quiseram, quisera</li> </ul>   | 19                     | 02      |
| Resposta incompleta   |  | 01                     | 06      |
| Resposta não-esperada | <ul style="list-style-type: none"> <li>engessado, pesquisei, pesquisado, gessar, gessada, <i>ingessado</i>, descer, posso, visa, nasceram, gessaram, pesquisaram, gesseiro, SC, SS, S, Nescau, passar, bolsar, assado, casa</li> <li>queria, queriam, quisesse, quisseram, quissera, quissese</li> </ul> | 05                     | 11      |
| Resposta em branco    |  | 0                      | 06      |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Os resultados obtidos mostram, mais uma vez, que, no grupo mediado, G1, em que, previamente, a professora-pesquisadora retomou conceitos, como o de radical, despertando a atenção dos alunos acerca da manutenção do mesmo nas palavras derivadas, houve um maior índice de resultados satisfatórios. Apenas 1 aluno não completou a tarefa e outros surpreenderam apresentando respostas inesperadas. Isso ocorreu tanto no processo de derivação, quando surgiram: “gessada”(H.); “engessado”, ao invés de “engessar”(A. L.) e “pesquisei”, em vez de “pesquisar” (G.); quanto na grafia de certos vocábulos, como:

“ingessado”(C.) e nas formas verbais “quissesse”, “quisseram” e “quissera”(T.). Verifica-se, pois, que, ao incorrerem nos desvios citados, esses alunos não refletiram acerca da regularidade que o radical mantém nas palavras derivadas, um descuido bastante comum nos aprendizes, em geral, e que precisa ser observado pelo professor.

Assim, ao final da atividade 8, a professora comentou com G1 sobre alguns desvios observados, enfatizando que, ao se pensar na escrita de uma palavra, deve-se refletir se ela se origina de outra (primitiva) e como esta é escrita, buscando seguir o radical da mesma. Aproveitou para dizer que existem casos raros na língua em que a derivada não acompanha a grafia da primitiva, como em “catequese/catequizar”. Questionou, em seguida, o surgimento de “quissessem”, lembrando a regra já vista: “entre vogais apenas um ‘s’ produz o som de ‘z’”. Dessa forma, buscou, não somente fixar os conhecimentos vistos, como também conduzir todos os aprendizes à reflexão acerca das questões ortográficas pertinentes. Afinal, como afirma Moraes (2010), discutir com as crianças o que elas verbalizam e incentivá-las a registrar os princípios geradores que vão explicitando pode parecer aos professores, em princípio, uma novidade, porém, “Aos poucos, esses novos modos de conduzir a reflexão sobre a ortografia vão sendo incorporados tanto pelos alunos como pelo docente”. (MORAIS, 2010, p. 108).

G2, não mediado, apresentou um resultado abaixo da expectativa, uma vez que apenas 2 alunos conseguiram completar o quadro, apresentando respostas condizentes ao padrão esperado. Dos demais, um elevado número apresentou palavras que não correspondiam à sequência desejada. Assim, por exemplo, o aluno M. registrou a palavra “nescau” como cognata de “nascer”, observando apenas a ocorrência do <sc>, sem se ater ao fato de que o fonema em questão seria o /s/. A aluna A. B., por sua vez, registrou apenas as letras “sc”, “ss”, “s” em cada lacuna, ao invés de completar os espaços com palavras. O aluno Y. parece não ter compreendido o enunciado da questão, registrando, no primeiro quadro, “nasceram”, “gessaram” e “pesquisaram”, embora tenha seguido o paradigma gráfico do radical. Três alunos registraram, em todos os quadros, apenas palavras que possuíam os mesmos fonemas das apresentadas, porém não cognatas, como pedia a questão. Os exemplos que surgiram (“descer”, “posso”, “pessoa”, “casa”, “preso”) demonstram o não entendimento da questão. Enfim, foram várias as dificuldades apresentadas por esse grupo, revelando, também, equívocos no tocante à interpretação dos enunciados, o que pode demonstrar uma leitura desatenta, problema que precisa ser visto com atenção pelo professor no cotidiano de sala de aula.

O segundo item da oitava atividade requeria dos alunos a elaboração de uma regra pertinente ao que fora observado no item anterior. Nesse processo de elaboração, a metacognição se faz presente, uma vez que os alunos têm a oportunidade de refletir buscando

respostas e, durante esse processo, a aprendizagem se realiza de forma mais dinâmica e participativa. Em G1, 23 alunos conseguiram elaborar a regra condizente, observando que, geralmente, a palavra derivada segue a grafia da primitiva. Apenas 1 aluno se limitou a responder “sim”, não escrevendo a regra, como fora solicitado. Isso mostra que o grupo devidamente preparado e que é levado pelo professor, a todo instante, a refletir acerca das questões ortográficas obtém resultados satisfatórios, conseguindo se libertar da atitude mecânica e automática que envolve, muitas vezes, o ato de escrever.

Em G2, apenas 1 aluno conseguiu elaborar a regra em questão, 2 responderam de maneira afirmativa e outros 2, negativamente, sem criar uma regra específica. Os demais, ou seja, 20 alunos deixaram a atividade em branco, demonstrando que não conseguiram refletir acerca da questão, até porque, como fora demonstrado no quadro 13, muitos apresentaram extrema dificuldade em entender o que o enunciado pedia. Soma-se a isso o fato de que pensar em como se escreve uma palavra não vem a ser um hábito dos estudantes, em geral. Assim sendo, muitos se “arriscam” em grafar determinado vocábulo, sem refletir acerca do mesmo, como, por exemplo, se este se origina de outro termo da língua.

Quadro 24: **atividade 9**

9- Analise as palavras dispostas a seguir:

|         |         |        |
|---------|---------|--------|
| COÇA    | MOÇO    | AÇÚCAR |
| COCEIRA | MOCINHA | DOCE   |

a) Antes de quais letras você observa o uso da cedilha?

b) Em quais a cedilha não foi usada?

c) Observando o emprego do /S/, representado pela letra ‘C’, formule a regra para o uso de ‘Ç’.

d) Escreva mais três palavras que possam exemplificar sua resposta ao item anterior.

.....

A atividade 9 busca levar os alunos a refletirem sobre uma dificuldade ortográfica bastante comum, o uso da cedilha. Apesar de seu emprego ser trabalhado, ainda na etapa inicial dos estudos, muitos estudantes chegam à etapa final do ensino fundamental utilizando-o de forma incorreta. Sendo assim, percebe-se que não internalizaram tal conhecimento, até porque os livros didáticos, muitas vezes, não conduzem a atitudes metacognitivas, mas tão-somente a tarefas mecânicas de se completar lacunas, o que não garante a efetiva aprendizagem ortográfica. Conforme observa Morais (2010):

Lembro ainda que os exercícios que aparecem nos manuais didáticos ou nos livros de treino ortográfico não foram pensados para focar as dificuldades específicas dos alunos com que trabalhamos em uma turma concreta. Isso fica evidente quando observamos os índices de certos livros de treino ortográfico: do 2º ao 5º ano, reaparecem as mesmas dificuldades ortográficas, numa ordem idêntica e ‘treinadas’ ano a ano com os mesmos exercícios, que lançam mão das mesmas estratégias, tendo em comum a característica de não promover a reflexão por parte do aluno. (MORAIS, 2010, p. 64).

Os itens *a* e *b* requerem apenas a observação, por parte dos alunos, sobre o emprego da cedilha, ou seja, antes de quais letras ela pode ser usada. A seguir, estão dispostos os resultados.

Quadro 25: análise da atividade 9 – itens *a* e *b*

| Tipos de respostas    | Exemplos de respostas dadas  | Quantitativo de alunos |         |
|-----------------------|--|------------------------|---------|
|                       |  | Grupo 1                | Grupo 2 |
| Respostas esperadas   | a) A, O, U<br>b) E, I  | 14                     | 03      |
| Resposta incompleta   | a) A, O ; a vogal O<br>b) E  | 10                     | 07      |
| Resposta não-esperada | a) Da vogal; da letra O<br>Coça, moço, açúcar<br><br>b) Coceira, mocinha, doce; também da<br>letra O; na palavra C | 01                     | 11      |
| branco                |  | 0                      | 04      |

Fonte: elaborado para esta pesquisa

Observa-se, portanto, que, mesmo em uma atividade que requeria a simples observação e o seu registro, G2 manifestou extrema dificuldade, sendo que apenas 3 alunos responderam de acordo com os padrões esperados; já em G1, 14 respostas estavam em consonância ao que se pedia na questão, embora um número expressivo dos alunos tenha respondido de forma incompleta. Isso porque, no item *a*, todos os 10 alunos registrados, assim como os 11 em G2, não reconheceram o uso da cedilha antes de “u”, na palavra “açúcar”. Além disso, 4 alunos não responderam ao item, o que não ocorreu em G1.

O segundo item pedia aos alunos que, novamente, observassem o emprego do /S/ representado pelo <ç> e que formulassem a regra pertinente. A questão seguinte, complementando o raciocínio, requeria exemplos nos quais a regra pudesse ser aplicada, o que demonstraria a reflexão acerca dessa dificuldade ortográfica. Em G1, 22 alunos escreveram a regra pertinente, alguns de forma mais completa; outros, de maneira mais sucinta, trazendo exemplos pertinentes à questão. E, embora, 7 alunos tenham formulado respostas incompletas no item anterior, reconhecendo o uso da cedilha somente antes de “a” e “o”, destes, 4 conseguiram formular a regra pertinente.

Já em G2, 15 alunos deixaram a atividade em branco, demonstrando o não entendimento da mesma. Os demais formularam respostas incompletas ou inusitadas para o item *c*, tais como:

“Antes de vogal”. (J. V.);

“Caçador”. (Y.);

“Depois da vogal” (G.);

“Eu realmente não me lembro das regras”. (B.)

É interessante notar as dificuldades desse grupo, inclusive, em verbalizar o pensamento. Os alunos J. V. e G. não distinguiram as vogais antes das quais a cedilha pode ser usada; Y., por sua vez, limitou-se a colocar um exemplo e não a formular uma regra. E B., simplesmente, não entendeu que deveria pensar e escrever a regra, depois de ter observado as ocorrências da cedilha. Em relação aos exemplos, último item dessa questão, todos conseguiram trazê-los, de alguma forma, embora grande parte dos alunos observados em G2, ou seja, 20 não tenham colocado três exemplos como fora solicitado. Isso pode revelar a dificuldade desse grupo em observar atentamente a questão e, a partir dessa observação, formular uma hipótese e buscar palavras que a concretizem.

Quadro 26: **atividade 10**

10- Observe os três conjuntos de palavras dispostos a seguir.

I-

|        |           |          |         |
|--------|-----------|----------|---------|
| CHINÊS | PORTUGUÊS | CAMPONÊS | MARQUÊS |
|--------|-----------|----------|---------|

II-

|        |         |       |        |         |          |
|--------|---------|-------|--------|---------|----------|
| rápido | RAPIDEZ | surdo | SURDEZ | Sensato | SENSATEZ |
|--------|---------|-------|--------|---------|----------|

III-

|      |        |      |         |         |           |
|------|--------|------|---------|---------|-----------|
| belo | BELEZA | rico | RIQUEZA | Esperto | ESPERTEZA |
|------|--------|------|---------|---------|-----------|

a) Em quais deles as palavras destacadas apresentam o som de /s/?

b) Em quais deles temos adjetivos como palavras primitivas?

c) Na atividade 6, você escreveu uma regra específica para o ‘S’ entre vogais. Comparando, então, as palavras CAMISA e BELEZA, o som destacado é o mesmo? Sendo assim, de que maneira você explicaria a alguém que não conhece o nosso sistema ortográfico o porquê de não se escrever BELESA? Formule a regra específica para o caso e cite outros dois exemplos.

Na décima e última atividade, os alunos são convidados a estabelecer comparações entre três conjuntos de palavras apresentados, de modo a verificar a ocorrência do /S/, agora devendo relacioná-la às classes gramaticais já estudadas. Para isso, a questão *b* busca despertar

na classe a observação para esse detalhe. Assim sendo, os alunos são conduzidos a refletirem acerca dos casos em que a classe gramatical da palavra primitiva influencia na grafia da derivada. E, de forma a provocar a busca por respostas estabelecendo comparações, a questão *c* traz uma dificuldade maior, uma vez que os alunos deverão formular a regra pertinente ao caso.

Em G1, a professora-pesquisadora previamente buscou despertar a atenção da turma quanto à classe gramatical das palavras apresentadas em cada quadro. Em seguida, traçou alguns questionamentos acerca das derivadas e pediu que observassem como estas são grafadas, buscando levar os alunos a refletirem acerca das relações existentes entre elas. Em seguida, incentivou-os a pensarem nos casos apresentados e a formularem uma regra que os abarcasse, citando também exemplos. Assim sendo, o grupo pôde refletir, formulando hipóteses até chegar ao entendimento da regra aplicável ao caso. Nesse grupo, os resultados das atividades *a* e *b* demonstraram que todos os alunos conseguiram realizá-las, sem dificuldades, uma vez que todos responderam conforme o padrão esperado. Quanto à questão *c*, 23 alunos conseguiram formular a regra pertinente e apenas 2 responderam que a palavra derivada seria “belo” e esta não possui “s”. Ou seja, estes também se aproximaram da resposta desejada, uma vez que refletiram acerca dos elementos constituintes na palavra primitiva, apenas se equivocaram ao chamá-la de derivada na resposta que formularam. Entretanto, preocupados com a formulação da regra, nenhum dos alunos atentou para o final do enunciado, deixando de relacionar exemplos que a justificassem. Talvez, nesse caso, empenhados em buscar a regra pertinente, os alunos não tenham observado o fim do enunciado, problema que se faz muito comum, até mesmo em estudantes de séries mais avançadas e que precisa ser observado com atenção pelos professores, incentivando-os à leitura atenta de toda a questão em sua completude.

Em G2, observa-se que os alunos, em sua totalidade, demonstraram dificuldades em realizar os exercícios. Na questão *a*, aparentemente simples, já que deveriam identificar os grupos em que as palavras possuíam o /s/, vários deles apresentaram o grupo III como resposta, ou apenas o I ou o II, ou seja, quando a responderam o fizeram de forma incompleta ou equivocada. Na questão *b*, em que deveriam identificar os adjetivos como palavras primitivas, apenas 2 alunos responderam de forma completa e 10 deles deixaram a atividade em branco, o restante apenas relacionou o item III ou o II. E, na última questão, a qual demandava maior reflexão, tomando como base os itens anteriores, 18 alunos não realizaram a atividade e dentre os demais surgiram respostas como “sim” e outras, tais como:

“pois está precedido de E. Certeza, casa, riqueza”. (B);

“porque não teria o mesmo som”. (E);

“sim, porque se você escrevesse com ‘s’ a palavra ficaria sem sentido”. (M. V.);  
“pois som /s/ fica um som meio fraco já com o /z/ fica forte/ casa; riqueza”. (S.);  
“beleza, belezão”. (Y.).

Percebe-se, portanto, como a turma não-mediada apresentou acentuada dificuldade, até mesmo em observar as diferenças fonêmicas existentes entre os grupos de palavras apresentados. Assim, conseqüentemente, não conseguiram refletir a respeito das regularidades apresentadas, o que inviabilizou a formulação de uma regra como se esperava no comando da questão.

Tais atividades se mostraram importantes de forma a evidenciar que o trabalho do professor, orientando, estimulando e despertando o interesse dos alunos conduzindo-os à reflexão se faz extremamente importante em todos os momentos do cotidiano escolar. No que tange às questões ortográficas, tal importância acentua-se, uma vez que os estudantes já se habituaram a não refletirem, demonstrando uma escrita mecânica e, em grande parte das vezes, com muitos desvios. E a escola, por seu lado, parece esperar que os estudantes aprendam gradativamente a escrever tudo corretamente, oferecendo-lhes não mais que exercícios enfadonhos, muitas vezes, de completar lacunas, os quais pouco acrescentam, visto que não conduzem à reflexão. É preciso, pois, mudar essa realidade, levando aos professores de língua portuguesa (e por que não de outras disciplinas?) a incutirem a ideia de que é preciso conduzir os alunos a refletirem sobre o que aprendem, criando hipóteses, testando-as, elaborando regras, ou seja, em uma atitude metacognitiva constante.

## **4.2 Síntese dos resultados**

Ao se analisarem os dados coletados no presente estudo, observou-se, com clareza, o desempenho deveras superior de G1, grupo mediado pela professora-pesquisadora. Já G2, o qual não obteve essa mediação, demonstrou dificuldades na realização de praticamente todas as atividades propostas, até mesmo nas que se poderia pensar que o comando da questão parecia simples demais para alunos que se encontram no 9º ano do ensino fundamental, ou seja, ao final desse ciclo.

Isso mostra o quanto se encontra equivocada a ideia de que determinados conteúdos são óbvios demais e que, portanto, não precisam ser abordados. Ou ainda, que se um conteúdo programático encontra-se no programa de determinada série é nela e somente nela que ele deve aparecer. Isso porque os alunos carecem, a todo o momento de retomadas, de revisões que os

possibilitem recuperar conceitos anteriormente vistos. Assim, ao se partir do pressuposto de que o aluno já saiba algo que, na verdade, ele não lembra mais – postura adotada comumente nas salas de aula do país – pode resultar, ao final, em um desempenho ruim.

Após as análises apresentadas a partir da realização das atividades pelos dois grupos, seguem algumas considerações comparativas. Estas pretendem demonstrar as diferenças entre um grupo em que houve a mediação constante do professor, conduzindo os alunos à reflexão e outro, no qual tal mediação não ocorreu, havendo apenas a distribuição das atividades, sem qualquer explicação prévia, durante ou após a realização das questões propostas.

Quadro 27: síntese das dificuldades apresentadas:

| Habilidade em questão  | Principais dificuldades encontradas  | Ocorrências (%) |         |
|--|--|-----------------|---------|
|  |  | Grupo 1         | Grupo 2 |
| Consciência fonêmico-grafêmica                                     | 1- distinguir fonemas, de grafemas e de sílabas;   | 12              | 72      |
|  | 2- distinguir semelhanças e diferenças entre fonemas finais;   | 0               | 96      |
|  | 3- identificar o número de fonemas e de letras.  | 0               | 96      |
| Consciência morfológica  | 4- identificar os radicais das palavras;   | 8               | 84      |
|  | 5- criar cognatos a partir de radicais apresentados, observando a grafia;  | 24              | 88      |
|  | 6- observar a manutenção do radical em processos de derivação  | 24              | 96      |
|  | 7- perceber a manutenção do radical, em processos de derivação associados à classe gramatical, criando regras pertinentes; | 04              | 100     |
| Percepção de regularidades/irregularidades através da metacognição | 8- reconhecer regularidades ortográficas, criando regras pertinentes;  | 0               | 76      |
|  | 9- perceber irregularidades ortográficas, para as quais não há regras;   | 0               | 92      |

Percebe-se, portanto, de acordo com os resultados coletados, que G1 apresentou poucos problemas no desempenho das tarefas, ao passo que G2 manifestou acentuadas dificuldades, muitas delas, provavelmente, oriundas do desconhecimento ou mesmo da não apreensão de conteúdos que servem como base para a aprendizagem consciente das questões ortográficas, tais como: fonemas, letras, radicais, sufixos e prefixos, derivação. É possível, inclusive, que a ausência prévia dessas informações tenha inviabilizado um melhor desempenho desse grupo nas atividades propostas, uma vez que teriam acionado os esquemas cognitivos adequados, funcionando como “andaimes” necessários à aprendizagem da norma ortográfica.

É preciso salientar que G2 representa, de certa forma, a realidade que ocorre frequentemente nas salas de aula, quando muitos professores supõem que determinados conteúdos já tenham sido totalmente apreendidos pelos alunos, considerando desnecessário retomá-los. Assim, coloca-se a culpa do baixo desempenho apenas nos alunos, considerados fracos ou desinteressados. É evidente que a motivação exerce papel importante na realização de qualquer atividade, mas não basta em si. Assim como não basta criar exercícios “perfeitos”, bem elaborados, se as turmas não se encontram preparadas para resolvê-los.

É preciso, em suma, que haja uma soma de todos esses elementos – motivação, atividades bem planejadas, de acordo com os objetivos que se pretenda atingir – retomada de conceitos importantes e a mediação do professor durante todo esse processo. Quanto a esta última, observou-se a sua relevância na intervenção proposta, já que pôde conduzir os alunos a reflexões, fundamentais na construção do próprio conhecimento.

## CONCLUSÕES

Conforme afirma Moraes (2010), o professor deve criar oportunidades para um estudo reflexivo da norma ortográfica, buscando uma prática inovadora que realmente ensine o aluno a pensar, com o propósito de libertar o aprendiz da concepção de escrita como uma atitude mecânica, concepção esta ainda presente no cotidiano de muitas escolas brasileiras.

Partindo desse pressuposto, ou seja, de que a aprendizagem ortográfica requer constante, melhor dizendo, habitual reflexão, a proposta de intervenção desta pesquisa foi delineada, seguindo os moldes de uma perspectiva interacionista, na qual o público-alvo, *corpus* deste trabalho fosse atuante e participativo. Entretanto, para demonstrar as diferenças substanciais que ocorrem quando, aos alunos são oferecidos recursos, como a retomada de conceitos, além da mediação do professor, a intervenção foi aplicada em duas turmas, sendo uma delas não-mediada.

Assim, percebeu-se que os resultados no grupo mediado foram bastante superiores em face dos obtidos no outro grupo. Isso pode ser atribuído não somente à mediação – a qual proporcionou discussões, questionamentos e reflexões mais amplas – mas também à retomada de conceitos, por vezes considerados desnecessários pelos professores de língua portuguesa, que consideram o aluno como detentor de tais conhecimentos, uma vez que já os viu em séries anteriores.

Dessa forma, entende-se que a proposta de intervenção aplicada atingiu o seu propósito inicial, ao se verificar os resultados obtidos em G1 e já analisados em seção própria. Contudo, ao se observar o resultado de G2, algumas considerações precisam ser feitas, com o objetivo de aperfeiçoá-la, uma vez que esse grupo, não-mediado demonstrou dificuldades, até mesmo na compreensão de certos enunciados.

Talvez, tenham faltado, em algumas atividades, mais andaimes, de modo que estes conduzissem os alunos, de forma autônoma, ao entendimento e a uma melhor resolução das questões. Até porque, como se sabe, a leitura e interpretação equivocada dos enunciados, e até mesmo a sua leitura incompleta, muitas vezes, conduzem a desempenhos bastante insatisfatórios. E, como se observou neste estudo, a teoria da andaimagem traz valorosas contribuições no processo de construção, pelo próprio aprendiz, de seu conhecimento.

Outro ponto a ser destacado, que também pode ser associado ao problema acima descrito, encontra-se no alto índice de questões em branco das atividades aplicadas em G2. Isso pode evidenciar a desmotivação deste grupo na realização das tarefas, principalmente das que requeriam maior grau de reflexão, como as de formulação de regras pertinentes a cada caso.

Assim sendo, observa-se o quanto a mediação do professor se faz imprescindível em atividades que ensejam a motivação dos alunos, em especial, as que exigem deles maior reflexão, uma vez que este não é o hábito cotidiano nas aulas.

Uma possível lacuna na proposta de intervenção, somente notada após sua aplicação, foi a ausência de uma questão final que trouxesse a síntese de todos os conceitos estudados e que pudesse sistematizá-los melhor e mais claramente. Tal observação somente foi verificada ao final, quando a professora-pesquisadora percebeu que, apesar de G1 ter alcançado êxito na execução das tarefas, poderia ir mais além, com uma atividade que retomasse tudo o que fora estudado. Assim estaria criando mais um espaço para a reflexão consciente para a aprendizagem da ortografia.

Sugere-se, então, que para a aplicação por professores de língua portuguesa, em sua prática docente, a proposta seja complementada com mais uma atividade que conduza à sistematização de tudo o que foi desenvolvido até então. Ou seja, sintetizando que as diferentes relações exigem estratégias diversas: algumas apresentam regras simples, outras dependem do contexto, algumas dependem de um conhecimento gramatical e há aquelas para as quais não existe outra solução, precisam ser memorizadas. Sugere-se, ainda, que as atividades contidas neste trabalho sejam adaptadas e aplicadas em outras séries, uma vez que as mesmas dificuldades apresentadas pelos alunos, muitas vezes, persistem ao longo dos anos de escolaridade e, se não trabalhadas devidamente, dificilmente serão superadas.

Espera-se, enfim, que a presente pesquisa forneça alguns subsídios para os professores de língua portuguesa repensarem sua prática cotidiana, adotando a prática de atividades que conduzam à aprendizagem reflexiva da ortografia e oportunizando aos alunos momentos em que se possa debater essas questões ou, como salienta Roberto (2016b), promovam meios de os alunos perceberem todas essas “regras do jogo de ler e escrever.”

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF. 1992.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 38 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, M. A. Fernandes de. **Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização**, 2005. Disponível em: <<http://www.observatorio.unesco.org.br/comum/view=itemacervo&cod=369>> Acesso em 05 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. MACHADO, (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. SOUSA, M. A. Fernandes de. **Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização**, 2005. Disponível em: <<http://www.observatorio.unesco.org.br/comum/view=itemacervo&cod=369>> Acesso em 05 nov. 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 12/12/2015.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino Fundamental**. 3. ed. Brasília, 2001a. v. 2.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino Fundamental**. 3. ed. Brasília, 2001b. v. 3.

BROWN, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. **Learning to learn: On training students to learn from the texts**. Educational Researcher, 1991.

CAGLIARI, L. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-95, 1999.

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

\_\_\_\_\_. SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 6. Edição (revisada e ampliada), São Paulo: Memnon edições científicas, 2011.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **O Construtivismo no ensino Fundamental: um caso de desconstrução**. In Revista Psicologia da Educação, n.20. UNESP, 2009.

COLOMER, T. & CAMPS, A., **Ensinar a ler — ensinar a compreender**. São Paulo: Artmed Editora, 2002.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Revista Letras de hoje, n. 21. EDIPUCRS, 2003

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4 ed., Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FLAVELL, J. H. (1987). **Speculations about the nature and development of metacognition**. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

FREITAS, G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

GAFFNEY, Janet S., ANDERSON, Richard C., (2000). **Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades**. In: KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. *Handbook of reading research – v. III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 53-74.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE (Revista de Administração de Empresas). São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63,1995.

HAGEN, Vivian; MIRANDA, Luciene Corrêa; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. **Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas**. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo , v. 12, n. 3, p. 135-148, mar. 2010 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872010000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 5 fev. 2017.

JOU, G. I. de, & Sperb, T.M. (2006). **A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem**. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185. Disponível em [www.scielo.br/prc](http://www.scielo.br/prc). Último acesso em 10/01/2017.

KLEIMAN, Angela B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: CORRÊA, M. (Org.). *Ensino de Língua: Letramento e Representações*, Campinas: Mercado de Letras, 2006

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007

LOTH, Leda Marques. **Regularidades Ortográficas Contextuais: Atividades de intervenção educacional**. Dissertação de Mestrado. Profletras. Seropédica: UFRRJ, 2015.

MIRANDA, Marília G. de. **O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores.** In: *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5ed. Campinas: Papirus, 2006.

MONTENEGRO, Ana Josil Sá Barreto. **Estratégias de andaimagem em textos pedagógicos orais e escritos,** Dissertação de Mestrado, disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8001>. Acesso em 14 abr. 2017.

MOOJEN, Sônia. **Em busca de uma estrutura hierárquica da consciência fonológica relacionada aos níveis de escrita.** Projeto de doutorado em Linguística aplicada da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2010.

MOTA, Márcia Elia da. **Estudos e pesquisas em Psicologia,** UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 477-489, dez. 2007

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 347-355, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1990.

NOVAES, Carolina Bernardes de; MISHIMA Fabíola; SANTOS Leila dos. **Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização.** Universidade de São Paulo, *Revista de Psicopedagogia*, vol. 30, nº 93. São Paulo: USP. 2013.

PIMENTA, Selma G.; FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação.** Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/860/873>> Acesso em: 16 dez 2015.

PRESSLEY, M. **The relevance of good strategy user model to the teaching of mathematics.** *Educational Psychologist*, 21, 139-161, 1990.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

RIBEIRO, Célia, **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem.** *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 109-116.

ROBERTO, Mikaela. **Guia introdutório aos estudos de fonética, fonologia e ortografia do português do Brasil.** Série Didática. Seropédica: UFRRJ/EDUR, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Fonética, fonologia e ensino.** São Paulo: Parábola, 2016b.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

RUSCHEL, Sílvia. **O processo de resolução de tarefas de consciência fonológica por crianças de 1ª série.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2001.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003b.

SCHERER, Lilian Cristine; RAMOS, Norma Suely Campos. **Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 324-333, jul./set. 2013

SEEDUC/RJ. **Diretrizes Pedagógicas,** 2010. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> Acesso em: 07 jul. 2015.

SEEDUC/RJ. **Currículo Mínimo,** 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>> Acesso em: 07 jul. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 25, abr. 2004.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Luciana Mara. **“Andaimagem” e língua portuguesa: uma prática escolar.** Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras, v. 4, p. 91-108, jun. 2012. ISSN 2317-4242. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/view/3946/3892>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

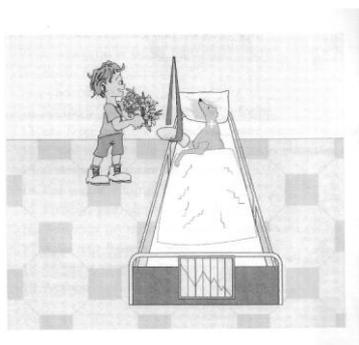
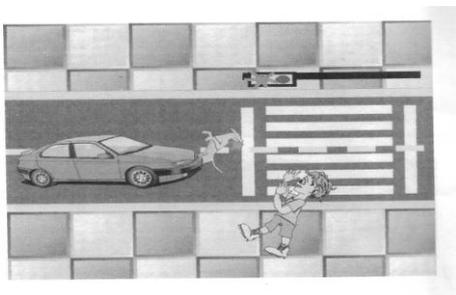
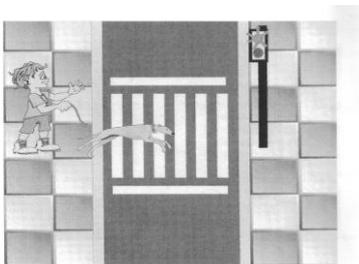
VYGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOOD, D; BRUNER, J; ROSS, G. **The Role of Tutoring in Problem Solving.** In: Journal of child Psychology and Psychiatry, 1976, v. 17, pp. 89-100.

[WWW.portalmec.com.br/resultadopisa](http://WWW.portalmec.com.br/resultadopisa). último acesso em janeiro de 2017.

[WWW.profletras...ufrn.br/](http://WWW.profletras...ufrn.br/) último acesso em janeiro de 2017.

## ANEXO A





## ANEXO C

COLÉGIO ESTADUAL MARIA ZULMIRA TORRES.

PROFª ANA LÚCIA SOARES DOTTA DE OLIVEIRA

ALUNO(A): ..... TURMA: .....

### Atividades reflexivas para o estudo da Ortografia – Regularidades e Irregularidades Ortográficas

1- Observe a tirinha abaixo e responda às questões:



- a) Hagar, o personagem principal dessa tirinha, é um guerreiro. Que elementos visuais nos permitem chegar a essa conclusão?  
.....
- b) No contexto da tirinha, o que significa a expressão “ao mar”, do primeiro quadrinho?  
.....
- c) O que fez com que Hagar desistisse de seu objetivo?  
.....
- d) Agora, compare as seguintes palavras retiradas da tirinha. Ao observá-las, verificamos que possuem o mesmo número de sílabas e de letras.

**MAR      BAR**

- Quais delas são semelhantes?  
.....

- Quais letras são diferentes?  
.....

2- Sabemos que as palavras em nossa língua são formadas por grafemas (letras), as quais procuram representar os sons (fonemas) e se agrupam em sílabas.

Observe os exemplos abaixo:

|     |      |        |       |      |
|-----|------|--------|-------|------|
| SEU | ZERO | CIDADE | SINAL | HORA |
|-----|------|--------|-------|------|

a) Quais se iniciam com o mesmo som?

.....

b) Quais terminam com o mesmo som? Eles são representados pela mesma letra?

.....

c) Qual possui o maior número de sílabas?

.....

d) Quantos sons temos em HORA? E quantas letras? O que isso significa?

.....

3-Observe a sequência abaixo:

|     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|
| SOL | SAL | MAL | MAR |
|-----|-----|-----|-----|

a) Veja que, para se chegar à palavra MAR, foram feitas alterações nas demais palavras. De SOL para se formar SAL, trocou-se O por A.

Agora, complete:

- de SAL para MAL, trocou-se ..... por ..... ;
- de MAL para MAR, trocou-se ..... por ..... .

b) A que conclusão podemos chegar quanto à troca de letras e a mudança das palavras?

.....

4- Observe o texto abaixo:

#### Contribuição a um alfabeto duplo

a mocinha empurrada  
sentou-se mal  
em cima do capotão  
presente  
de bodas de ouro

PIGNATARI, Décio. "Contribuição a um alfabeto duplo". In.: Poesia, Pois é, Poesia. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 184.

a) Algumas palavras do poema estão escritas de uma forma pouco comum. Transcreva-as e explique o que desperta a atenção do leitor.

.....

b) Baseando-se, então, na grafia das letras que fogem do padrão convencional de escrita, explique o que o texto quis provocar no leitor.

.....

5- Além de observar que as palavras são formadas por letras, que se agrupam em sílabas, é preciso também ficar atento para o fato de que, muitas delas pertencem a “famílias” de palavras.

Vejam os um exemplo disso:

|          |          |          |             |
|----------|----------|----------|-------------|
| MÉDICO   | MEDICINA | MEDICAR  | MEDICAMENTO |
| PEDREIRO | PEDRA    | EMPEDRAR | PEDRADA     |

a) O que você observa que as palavras da primeira linha têm em comum?

.....

b) E as da segunda linha?

.....

c) A esse elemento comum, que traz a base do significado da palavra, chamamos de “radical”. Sublinhe o radical das sequências a seguir:

|           |           |            |           |
|-----------|-----------|------------|-----------|
| CARRO     | CARRUAGEM | CARROCERIA | CARRETA   |
| MINÉRIO   | MINERAL   | MINERAÇÃO  | MINERADOR |
| ESTUDANTE | ESTUDO    | ESTUDIOSO  | ESTUDAR   |

d) Agora, continue completando a tabela com palavras da mesma família, grifando os radicais.

|        |  |  |  |
|--------|--|--|--|
| PODER  |  |  |  |
| PRISÃO |  |  |  |
| ROSA   |  |  |  |

6- Agora, observe os grupos a seguir:

|        |        |        |       |
|--------|--------|--------|-------|
| AVISOU | CAMISA | SENTIU | PASSO |
|--------|--------|--------|-------|

a) Qual a consoante comum em todas elas? Ela apresenta o mesmo som em todas as palavras? Explique.

.....  
 .....

b) Em quais palavras o “S” não representa o mesmo som como na palavra “SAPO”?

.....

c) Agora, leia as duplas abaixo, observando a diferença do som produzido pelo “S”. Em seguida, complete a frase abaixo.

CASA – SOLA

AVISO – SORTE

Na primeira palavra de cada dupla, o S tem som de .....; já na segunda, o S tem som de .....

d) Observe as letras que aparecem antes e depois da letra S nas palavras transcritas no item anterior. Agora, **formule a regra** a respeito do seu uso entre vogais.

.....

e) Escreva outros três exemplos de palavras que se encaixem na regra que você escreveu no item anterior.

.....

7- A letra ‘s’ como você observou, pode apresentar mais de um som. O som do /s/ também pode ser representado por diferentes letras, como em ‘SECA’ e ‘CELA’. Observe o quadro abaixo.

|           |         |        |       |        |          |       |
|-----------|---------|--------|-------|--------|----------|-------|
| BICICLETA | PASSEIO | NASCER | DESÇA | MÁXIMO | AVESTRUZ | SONHO |
|-----------|---------|--------|-------|--------|----------|-------|

a) Agora, complete o quadro, escrevendo mais dois exemplos para cada representação do /s/:

|             |  |  |
|-------------|--|--|
| ACIDENTE    |  |  |
| ATRAVESSAR  |  |  |
| BOLSA       |  |  |
| CALÇADA     |  |  |
| ADOLESCENTE |  |  |
| CRESCA      |  |  |
| PRÓXIMO     |  |  |
| LUZ         |  |  |

b) Observando o item anterior, seria possível escrevermos uma regra que englobasse todas as possíveis realizações do /S/? Por quê?

.....  
 .....

8-Vimos que, na formação das palavras em nossa língua, muitas vezes recorremos ao processo de derivação sufixal, ou seja, através do acréscimo de sufixos ao radical. Sufixo é o elemento que se junta ao radical formando novas palavras. Exemplos: **pedreiro, pedrada, francês, beleza, realizar.**

Observe os quadros abaixo:

a) Complete-os, observando a lógica de disposição das palavras e as letras grifadas.

|         |             |          |       |
|---------|-------------|----------|-------|
| CRESCER | Crescimento | NASCER   | ..... |
| PASSEIO | Passar      | GESSO    | ..... |
| AVISO   | Avisar      | PESQUISA | ..... |

|      |         |         |        |
|------|---------|---------|--------|
| PUS  | Pusesse | Puseram | Pusera |
| QUIS |         |         |        |

b) Lembrando o que você viu sobre radical e derivação, seria possível formular uma regra para cada um dos quadros acima?

.....  
 .....

9- Analise as palavras dispostas a seguir:

|         |         |        |
|---------|---------|--------|
| COÇA    | MOÇO    | AÇÚCAR |
| COCEIRA | MOCINHA | DOCE   |

a) Antes de quais letras você observa o uso da cedilha? .....

b) Em quais a cedilha não foi usada? .....

c) Observando o emprego do /S/, representado pela letra 'Ç', formule a regra para o uso de 'Ç'.  
 .....

d) Escreva mais três palavras que possam exemplificar sua resposta ao item anterior.  
 .....

10- Observe os três conjuntos de palavras dispostos a seguir.

I-

|        |           |          |         |
|--------|-----------|----------|---------|
| CHINÊS | PORTUGUÊS | CAMPONÊS | MARQUÊS |
|--------|-----------|----------|---------|

II-

|        |         |       |        |         |          |
|--------|---------|-------|--------|---------|----------|
| Rápido | RAPIDEZ | Surdo | SURDEZ | sensato | SENSATEZ |
|--------|---------|-------|--------|---------|----------|

III-

|      |        |      |         |         |           |
|------|--------|------|---------|---------|-----------|
| Belo | BELEZA | Rico | RIQUEZA | Esperto | ESPERTEZA |
|------|--------|------|---------|---------|-----------|

a) Em quais deles as palavras destacadas apresentam o som de /s/?  
 .....

b) Em quais deles temos adjetivos como palavras primitivas?

.....

c) Na atividade 6, você escreveu uma regra específica para o ‘S’ entre vogais. Comparando, então, as palavras CAMISA e BELEZA, o som destacado é o mesmo? Sendo assim, de que maneira você explicaria a alguém que não conhece o nosso sistema ortográfico o porquê de não se escrever BELESA? Formule a regra específica para o caso e cite outros dois exemplos.

.....

## ANEXO D



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **Termo de Consentimento Livre**

A professora regente de Língua Portuguesa e Literatura, Ana Lúcia Soares Dotta de Oliveira, é mestranda no Programa de Mestrado Profissional (Profletras) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e desenvolve uma pesquisa de intervenção em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Maria Zulmira Torres, sob a orientação da Professora Doutora: Tania Mikaela Garcia Roberto.

A finalidade do trabalho interventivo é buscar atividades didáticas voltadas para essa etapa de ensino, que favoreçam a aprendizagem reflexiva sobre as regularidades e irregularidades contidas na norma ortográfica da Língua Portuguesa. Os dados obtidos através da aplicação das atividades em classe serão utilizados para fins de pesquisa, exclusivamente. As informações registradas relacionadas com a privacidade dos mesmos serão mantidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Estou ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa e autorizo a utilização das atividades respondidas pelo(a) estudante: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Paraíba do Sul, 5 de novembro de 2016.