

Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários

Initial teacher education and teaching of spelling: required knowledge

Ana Luzia Videira Parisotto*¹, Gladis Massini-Cagliari**²

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Presidente Prudente-SP, Brasil

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara-SP, Brasil

Resumo

Seria incoerente afirmar que a formação inicial consegue contemplar uma formação plena e definitiva, pois o professor atua num contexto carregado de imprevisibilidade. Em contrapartida, nos cursos de licenciatura é que o futuro professor deve tomar posse dos conhecimentos necessários a fim de compor seus quadros referenciais para o desempenho da profissão docente. No que tange ao ensino da língua portuguesa, os resultados de várias pesquisas enfatizam a importância de se considerar os aspectos discursivos da língua, a linguagem como forma de interação humana, a variação linguística, dentre outros. Nesse sentido, partimos do seguinte problema de pesquisa: será que os futuros professores, alunos do 4º ano de um curso de Licenciatura em Pedagogia, possuem os conhecimentos necessários sobre o sistema ortográfico e são capazes de explicitá-los? Esta pesquisa é de base qualitativa e pretende refletir sobre a formação inicial do pedagogo, no que diz respeito aos conhecimentos ortográficos e ensino de ortografia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, ditado de palavras pouco frequentes e atividades de erro intencional. Os subsídios teóricos para discussão e análise dos dados seguem o Modelo de Redescritção Representacional estabelecido por Karmiloff-Smith (1986); os estudos de Massini-Cagliari e Cagliari (2001), bem como os de Moraes (2009). Neste artigo serão apresentados somente os dados relativos à entrevista. Os resultados preliminares apontam a necessidade de se repensar a formação inicial do pedagogo, possibilitando a inserção, na Matriz Curricular, de conteúdos voltados à análise e reflexão sobre a língua portuguesa.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino de ortografia. Explicitação de regras.

Abstract

It would be inconsistent to state that the initial education of teachers can encompass all the knowledge needed for their future practice because they work in contexts fraught with unpredictability. Notwithstanding, teacher education programs must provide students with the theoretical framework needed for their professional practice. As regards the teaching of Portuguese, several studies emphasize the importance of programs addressing discursive aspects of language, its variation, and its role in human interaction, among other aspects.

¹ Professora Assistente e Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-FCT), campus de Presidente Prudente. Líder do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” – GP FPPEBS (UNESP-FCT). E-mail: analuzia@fct.unesp.br.

² Professora Adjunta no Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-FCL), campus de Araraquara. É bolsista produtividade em pesquisa CNPq e líder do Grupo de Pesquisa “Fonologia do Português: Arcaico & Brasileiro”. E-mail: gladismac@gmail.com.

In this sense, this study is based on the following research question: Do future teachers, 4th-year students of a teacher education program, have the required knowledge of the spelling system to be able to explain it? This research, of a qualitative nature, aims at reflecting on initial education of teachers with regard to spelling knowledge and teaching of spelling. Data were collected by means of interviews, dictation of infrequent words, and intentional misspelling activities. The theoretical basis for data analysis and discussion follows the Representational Redescription model established by Karmiloff-Smith (1986) as well as studies carried out by Massini-Cagliari and Cagliari (2001) and Morais (2009). This article presents only the data collected through interviews. Preliminary results indicate that the education of teachers for the first years of elementary school should be reassessed in order to include content capable of promoting analysis of and reflection on the Portuguese language in its curriculum.

Keywords: Teacher education. Teaching of spelling. Explanation of rules.

Introdução

Os alunos de cursos de licenciatura em Pedagogia, futuros professores, no que diz respeito à complexidade da profissão docente, precisam, ainda no período de formação inicial, construir um repertório profissional composto de vários conhecimentos. Nesse sentido, necessitam familiarizar-se com o cotidiano de escolas para observar práticas de ensino e de aprendizagem e, além disso, é importante que tenham a possibilidade de trabalhar com conteúdos voltados para a reflexão e análise da Língua Portuguesa, uma vez que, geralmente, chegam à universidade com sérias deficiências em leitura e escrita. Ressaltamos, ainda, a imprescindibilidade de um conhecimento profundo sobre os conteúdos que vão ensinar.

Dessa forma, esta pesquisa almejou refletir sobre a formação do pedagogo, com relação aos conhecimentos ortográficos que deve possuir para ensinar a Língua Portuguesa e, conseqüentemente, objetivou também: analisar o nível de representação do conhecimento que os alunos do quarto ano de um curso de Licenciatura em Pedagogia possuem sobre o sistema de escrita; identificar aspectos metodológicos relacionados ao ensino da ortografia e descrever e analisar os modos de explicitação de regras ortográficas.

Assim, foi proposto o seguinte questionamento que norteou toda a pesquisa: será que os futuros professores possuem os conhecimentos necessários sobre o sistema ortográfico e são capazes de explicitá-los? Isso se torna imprescindível, quando se considera a ortografia um objeto de conhecimento que necessita ser trabalhado de forma sistemática e reflexiva.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, atividades de explicitação verbal de regras, bem como de erro intencional e ditado de palavras pouco frequentes, com a participação de 32 alunos que cursavam o segundo semestre do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública, no interior do estado de São Paulo.

O recorte para este artigo será o de apresentar os dados relativos às seguintes questões do roteiro de entrevista: *Como você aprendeu ortografia? Como a criança aprende ortografia? Como você proporia o ensino de algum conteúdo de ortografia?* A última questão da entrevista versava sobre os conhecimentos ortográficos a respeito da grafia do “r-forte”, um caso exemplar de regra contextual: *Como você explicaria para uma criança de quarto ano do Ensino Fundamental I o erro ortográfico*

apresentado na palavra Bezero? Você poderia explicitar alguma regra que condicione o uso de R ou RR?

As primeiras questões enfatizaram aspectos relacionados às concepções metodológicas para o ensino de ortografia, já a última questão tratou da explicitação de regras e do conhecimento linguístico apresentado pelos sujeitos.

Formação docente e ensino de Língua Portuguesa

O debate acerca da formação de professores tem mobilizado vários profissionais, não só os da área da educação, mas também os linguistas, já que a pertinência desse tema reside na sua estreita relação com o fracasso ou sucesso escolar.

Nesse sentido, vários estudos abordam os problemas relacionados à leitura e à escrita em todos os níveis de ensino, tendo como fator preponderante a má formação do professor, o qual nem sempre conta, em sua formação inicial, com adequados conhecimentos teórico-metodológicos para atuar como um profissional competente; haja vista que, na realidade de sala de aula, os alunos parecem ter poucos momentos reservados à leitura e à produção de textos e quando os têm, os equívocos didáticos são significativos (PARISOTTO, 2004; SOARES, 2008; COLELLO, 2007). As atividades de leitura e produção textual, quando realizadas, dificilmente extrapolam os limites da leitura como decodificação e da escrita como produto sobre o qual o professor atribui uma nota (JOLIBERT, 1994; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995; KLEIMAN, 1995; GERALDI 1998; ROJO, 2009).

Sobre a formação de professores no Brasil, Pereira (2000) afirma que, na década de 1970, enfatizava-se a dimensão técnica do processo de formação de professores, já na década de 1980, houve um avanço nessa questão, uma vez que a preocupação estava voltada para a profissionalização em serviço. Todavia, na década de 1990, começa a surgir uma outra perspectiva na formação de professores: a educação continuada que, de acordo com Garcia (1992), está relacionada ao desenvolvimento profissional dos professores num processo de evolução e continuidade, não se encaixando na definição tradicional de algo que seja uma justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento. Imbernón (2010) destaca a necessidade de se desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de professores, que não separe a formação do contexto de trabalho, pois esse contexto, segundo o autor, é que deve condicionar as práticas formativas.

Quanto ao trabalho docente, Tardif (2007) descreve os fundamentos epistemológicos desta prática profissional, partindo da premissa de que a competência docente integra uma pluralidade de saberes estabelecida em quatro modalidades: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

Os saberes profissionais dizem respeito ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar.

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história, etc.), emergentes da tradição

cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade, dos saberes sociais, ou seja, a escolha da matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos.

Em contrapartida, os saberes curriculares dizem respeito aos aspectos atinentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares. Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Trata-se do importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino.

Finalmente, o autor acrescenta os saberes de experiência, fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. A competência profissional, segundo Tardif (1999), deve expressar todos esses domínios de saberes, pois deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, deve possuir conhecimentos relativos à pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber embasado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Quanto à formação inicial de professores que vão atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, acreditamos que deve propiciar experiências formativas que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos necessários à prática profissional, pois é o momento de se construir uma base para o desempenho profissional futuro. Embora a formação inicial não consiga contemplar uma formação completa e definitiva, o que seria até incoerente se pensarmos que o professor atua num espaço carregado de imprevisibilidade, é na licenciatura que o futuro professor deve adquirir conhecimentos que vão formar seus quadros referenciais para o desempenho da profissão docente (MIZUKAMI, 1996).

Cunha (1998) assevera que uma das principais queixas dos formandos é que seus cursos, geralmente, não preparam para o enfrentamento dos problemas advindos da realidade escolar que irão vivenciar com seus alunos quando se tornarem professores.

Um outro problema relacionado ao ensino da Língua Portuguesa diz respeito a que variedade linguística ensinar: aquela utilizada pelos alunos ou a considerada padrão? Quando se fala em ensino da variedade padrão, o objetivo precípua é fazer com que os alunos a dominem, porém é necessário que a escola trabalhe numa perspectiva de valorização de todas as variedades linguísticas e que não ensine uma no lugar da outra, pois por mais distante que a variedade linguística utilizada pelos alunos esteja da variedade padrão, ela é complexa, articulada e apresenta regras passíveis de sistematização.

A variedade linguística considerada pela escola como referencial exclusivo de boa linguagem é a utilizada pela classe economicamente privilegiada. Isso demonstra, claramente, que não há um interesse em sensibilizar o aluno para a diversidade linguística. De acordo com Bourdieu e Passeron (2008), o capital linguístico escolarmente rentável é distribuído de maneira desigual entre as diferentes classes sociais o que constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pela qual se estabelece relação entre origem social e êxito escolar.

Como não apresentam o capital linguístico escolarmente rentável, as crianças provenientes de camadas economicamente menos favorecidas não encontram na escola

nada que lhes seja familiar, não há identidade entre o sistema de valores da escola e o da criança e, em decorrência disso, podem surgir os problemas de aprendizagem.

De um modo geral, a pessoa que, ao escrever, não faz uso das regras prescritas pela norma culta, e isso inclui aquelas relacionadas à ortografia, é discriminada. Assim como a sociedade cultiva um certo desprezo preconceituoso contra quem fala uma variedade da língua muito diferente da norma culta, do mesmo modo trata quem escreve sem seguir a ortografia. Nesses casos, é mais comum as pessoas estranharem a grafia errada de uma palavra do que um texto mal estruturado ou uma ideia mal apresentada (MORAIS, 2009).

O problema é que a escola não tem conseguido fazer com que alunos e professores reflitam sobre as dificuldades ortográficas. Não estamos relegando o trabalho com a leitura e a produção de textos a uma esfera secundária, apenas enfatizamos a importância de um ensino sistemático da ortografia a fim de que os sujeitos possam se apropriar das convenções ortográficas, uma vez que tal apropriação pode não ocorrer somente por meio do contato com livros e outros materiais impressos ou simplesmente com o avanço da escolaridade.

Cagliari (2001, p. 79) destaca que:

Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando a sua história, mostrando tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é a ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que a escrita passe para forma ortográfica.

Nesse sentido, é necessário pensar que na vertente diametralmente oposta desse problema está a questão da formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é esse profissional que vai iniciar os alunos na escrita e leitura de textos.

Destacamos, portanto, os desafios postos ao professor para o ensino da ortografia, uma vez que os erros ortográficos podem fornecer subsídios a respeito das hipóteses ou dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Por meio da observação de tais erros, pode ser possível a proposição de atividades que propiciem a reflexão sobre o sistema ortográfico.

Muitos autores têm pesquisado sobre o ensino da norma ortográfica com intuito de compreender a apropriação progressiva do sistema ortográfico (ZORZI, 1998); a relação entre norma, erro e o nível de explicitação ortográfica dos alunos (MORAIS, 2006); a contribuição da consciência fonológica e da consciência sintática para o aprendizado da ortografia (REGO; BRYANT, 1993); a relação entre categorização gráfica e categorização funcional (MASSINI-CAGLIARI, 2001), bem como as implicações do erro ortográfico em crianças com dificuldades de leitura (NUNES et al., 2000).

Por outro lado, ao realizarmos estudos bibliográficos preliminares no intuito de contextualizar o objeto de estudo, percebemos o número restrito de pesquisas que enfocam os níveis de explicitação do conhecimento do sistema ortográfico de alunos em processo de formação docente inicial. Em geral, as pesquisas demonstram o processo de aquisição da escrita ortográfica por alunos dos anos iniciais. Nesse sentido destacamos os trabalhos de Massini-Cagliari e Cagliari (2001), Morais (1995), Queiroga, Lins e Pereira (2006). Outras focalizam a formação continuada de professores (MENEZES,

2008) ou ainda enfatizam o conhecimento do sistema ortográfico demonstrado por professores que já estão em exercício profissional da docência (ARAÚJO, 2012). Dessa forma, justificamos a importância de se pesquisar esse tema delimitando-o no sentido de refletirmos sobre a formação inicial de professores, no que diz respeito ao nível de representação do conhecimento ortográfico de alunos do 4º ano de um curso de Licenciatura em Pedagogia.

Regras contextuais e regras arbitrárias do Sistema Ortográfico

Morais (2009), ao estudar a ortografia da língua portuguesa, estabelece que existem dois tipos de dificuldades ortográficas que estão relacionadas às *regularidades* e às *irregularidades* do sistema ortográfico.

Com relação às *regularidades*, Moraes (2009) afirma que, existem regras subjacentes a todas (ou a quase todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade mencionada. Ao abordar sobre as correspondências fonográficas regulares, o autor estabelece que existem as regularidades diretas, as regularidades contextuais e as regularidades morfológico-gramaticais.

As *regularidades diretas*, para Moraes (2009), referem-se às grafias P, B, T, D, F e V. Nesse sentido, interpreta-se que as trocas entre o P e o B, entre o T e o D e o F e o V são explicadas pelo fato de os sons serem parecidos em sua realização no aparelho fonador. Chamam-se “pares mínimos” porque nas consoantes sonoras as cordas vocais vibram e nas consoantes surdas não. O autor aponta ainda que, em crianças que têm a pronúncia diferente da prestigiada (*barrer* em vez de *varrer*, por exemplo) serão observados erros que não são comuns aos cometidos por outras crianças.

Cagliari (2009) afirma que o professor alfabetizador precisa levar em conta que no início da alfabetização o aluno cometerá erros que se caracterizam pelas trocas entre as consoantes surdas e sonoras ([batu] e [patu], [vaka] e [faka], etc.). Para Lemle (1999), as dificuldades que os alunos apresentam correspondem à fase de alfabetização em que se encontram. Dessa forma, para a autora, as trocas entre consoantes surdas e sonoras são dificuldades que se apresentam na primeira etapa da alfabetização, ou seja, referem-se ao momento em que o aluno aprende a ler e acredita que existe uma relação biunívoca entre sons e letras, assim sua escrita corresponde à hipótese do “casamento monogâmico”. Lemle (1999) aponta que, nessa primeira etapa da alfabetização, são comuns as trocas entre consoantes surdas e sonoras e isso, segundo a autora, caracteriza-se pela dificuldade que o aluno apresenta em classificar algum traço distintivo do som (*sabo* em vez de *sapo*, *gado* em lugar de *gato*, *pita* em lugar de *fita*, etc.).

As dificuldades *regulares contextuais*, de acordo com Moraes (2009), são aquelas em que o contexto interno da palavra é que define a letra (ou dígrafo) a ser usada. Por isso, de acordo com o autor, nesses casos não precisamos memorizar a forma correta. Por exemplo, para representarmos o som forte de R, usamos apenas uma letra no início da palavra, no começo de sílabas precedidas de consoante ou no final de sílabas; para o som de R forte que aparece entre vogais usamos RR e para o som de R brando usamos um só.

Lemle (1999) define as regularidades contextuais como a teoria da poligamia com restrições de posição. De acordo com a autora, após o aluno ter rejeitado a hipótese

da monogamia e, portanto, ter saído da primeira etapa, o que faz com que ele não cometa mais erros quanto às trocas entre consoantes surdas e sonoras, o professor deve levá-lo a compreender que existem palavras em que o som da letra é determinado pela posição. Sendo assim, a autora define que as dificuldades ligadas à teoria da poligamia com restrição de posição irão aparecer na segunda etapa da alfabetização.

Para Morais (2009), no caso das *regularidades morfológico-gramaticais* são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra. Essas regras envolvem partes internas que compõem as palavras (morfemas), geralmente sufixos que indicam sua família gramatical.

As dificuldades relacionadas às irregularidades, de acordo com Morais (2009), referem-se às grafias que se explicam pelo simples uso ou pela etimologia da palavra. Nesses casos não existem regras que ajudem o aluno a solucionar as dúvidas, por isso é preciso que ele consulte o dicionário e memorize tais grafias. O professor deve ajudá-lo começando pelas palavras que o aprendiz usa frequentemente para depois se estender às palavras menos usuais.

Ainda de acordo com o autor, a memorização da forma correta de palavras irregulares só será possível se o aluno tiver em mente imagens fotográficas visuais dessas palavras. Assim, um recurso fundamental para que os alunos aprendam as irregularidades da língua escrita é por meio do contato com materiais impressos (livros, jornais, etc.).

Lemle (1999, p. 31) substitui o termo *irregularidades* por *arbitrariedades* do sistema ortográfico. Segundo a autora, as dificuldades ligadas às arbitrariedades aparecerão na terceira etapa da alfabetização, no entanto, afirma que, essa etapa dura a vida toda porque “[...] ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara”.

Metodologia

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como características essenciais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; a consideração pelo pesquisador dos fatos na perspectiva dos participantes, dentre outras.

Dessa forma, para verificar se os alunos do quarto ano de um curso de Licenciatura em Pedagogia estão instrumentalizados com o saber necessário para o ensino de ortografia e se são capazes de apresentar esse conhecimento por meio da metalinguagem, optamos pela pesquisa qualitativa, já que em nosso trabalho predominam as características dessa abordagem, uma vez que temos, dentre outros aspectos: dados que foram obtidos pelo próprio pesquisador, por meio de entrevistas com alunos de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, situada no interior do estado de São Paulo; descrição do ambiente, de situações e transcrição de entrevistas. Durante as entrevistas, os sujeitos apresentaram seus níveis de conhecimento sobre ortografia, além de discorrerem sobre aspectos metodológicos relacionados a tal ensino.

Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada, gravadas em arquivo de áudio, com trinta e dois alunos do quarto ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como por intermédio de atividades de explicitação verbal de determinadas normas ortográficas, ditado de palavras infrequentes e atividade de elaboração de erro intencional.

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, a entrevista assume o posto de um dos principais instrumentos para a coleta de dados. Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

O roteiro de entrevista foi composto por sete questões que versavam sobre ensino de ortografia. A primeira e a segunda questões objetivavam saber como o aluno aprendera ortografia e se considerava importante a presença de um ensino sistemático e reflexivo de conteúdos relativos à ortografia no ensino fundamental I. A terceira, quarta e sexta questões traziam questionamentos sobre a forma como a criança aprende ortografia e se a leitura e o ditado contribuem para tal aprendizado. Não menos relevante, a quinta questão objetivava saber sobre os aspectos metodológicos relacionados ao ensino de ortografia. Nesse sentido, perguntávamos de que forma o aluno proporia o ensino de um conteúdo ortográfico. Finalmente, na sétima e última questão, questionamos como a aluno/futuro professor explicaria, para um aluno de quarto ano do ensino fundamental I, o erro ortográfico apresentado na escrita da palavra *Bezero* e, ainda, se ele poderia explicitar alguma regra que condicionasse o uso de R ou RR. Para tanto, mostrávamos ao entrevistado uma folha de papel sulfite em que estava impressa a palavra em pauta.

Nas grafias de palavras que envolvem o conhecimento de regras contextuais, a relação letra-som é determinada pelo contexto, como podemos observar nas palavras: *risada* (início de palavra), *honra* (começo de sílaba precedida por consoante), *torta* (final de sílaba) e *carro* (entre vogais).

Apresentaremos, neste artigo, somente os dados relativos às questões: primeira, terceira, quinta e sétima da entrevista. Dessa forma, a partir dos questionamentos feitos aos alunos/futuros professores, buscamos respostas para o entendimento de: como aprenderam e como acreditam que a criança aprende ortografia; como ensinariam um conteúdo relacionado à ortografia e como explicitam o conhecimento de uma regra ortográfica. Os dados foram analisados à luz de pesquisadores como Massini-Cagliari e Cagliari (2001), Morais (2009) e de Karmiloff-Smith (1986), a partir do Modelo de Redescrição Representacional, uma vez que os níveis de representação propostos possibilitam um detalhamento do conhecimento expresso pelos sujeitos da pesquisa.

Karmiloff-Smith (1994) estabelece distinções teóricas entre as representações implícitas e os diferentes níveis de explicitação representacional progressiva, os quais apresentaremos a seguir:

Nível 1: Implícito

O conhecimento, nesse nível, está ligado aos procedimentos. É uma resposta do sujeito ao meio, em termos de comportamento. Diz respeito a um nível de conhecimento mecânico, rotineiro.

Nível 2: E1 (explicitação primária)

Nesse nível o conhecimento procedimental é redescrito e, embora esteja previsto no sistema, não está acessível para que o sujeito possa expressá-lo verbalmente.

Nível 3: E2 (explicitação secundária)

Já é possível observar, no nível 3, a inter-relação de representação entre os sistemas. Assim, os conhecimentos podem ser acessados de modo consciente, todavia, ainda não são explicitados verbalmente. Nesse caso, já se estabelecem relações entre as partes e o todo do que está sendo estudado.

Nível 4: E3 (explicitação terciária)

Nesse nível o conhecimento está explícito para o sistema e pode ser verbalizado. Por meio de uma nova redescrição representacional o sujeito é capaz de traduzir um conhecimento de um código para outro. Ele faz e verbaliza as razões que explicam as opções adotadas.

Resultados e discussão

Foram entrevistados trinta e dois alunos que cursavam o último semestre do quarto ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, situada no interior do estado de São Paulo. As entrevistas foram pautadas num roteiro com sete questões que versavam sobre ortografia. Os sujeitos pesquisados, em geral, apontaram mais de uma resposta ao que lhes fora questionado, dessa forma, os dados apresentados não se restringiram a trinta e duas respostas.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos os dados referentes à primeira questão.

A maioria das respostas versou sobre o ensino de ortografia por meio de ditados ou pautado na ação do professor de assinalar os erros e solicitar a correção. Chamamos a atenção também o fato de sete alunos mencionarem a repetição exaustiva da escrita de uma palavra, ou seja, se um aluno errou a grafia de determinada palavra, deve reescrevê-la várias vezes até memorizá-la.

Tais respostas ressaltam um ensino de ortografia somente como verificação do certo e do errado, de acordo com o padrão normativo da língua portuguesa e não como conteúdo sobre o qual é possível propiciar reflexão. Leal e Roazzi (2007) asseveram que em atividades como ditado, cópias exaustivas ou exercícios de treino ortográfico, muitas vezes, a criança não é solicitada a refletir sobre as diferenças entre a grafia escolhida por ela e a grafia considerada correta.

A seguir, são apresentados os dados relativos à questão: Como a criança aprende ortografia, conforme se verifica na Tabela 2.

Tabela 1: Como você aprendeu ortografia?

Respostas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Ditado	13	40,6
A professora assinalava os erros com a caneta vermelha e o aluno corrigia	13	40,6
Repetição exaustiva da escrita correta de uma palavra	7	21,9
Não havia um trabalho contínuo	5	15,6
Não se lembra	4	12,5
Exercícios de caligrafia	3	9,4
Atividade de preencher lacunas	3	9,4
Aprendeu mais com a família do que na escola	2	6,3

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos resultados da pesquisa.

Tabela 2: Como a criança aprende ortografia?

Respostas	Frequência absoluta	Frequência relativa
Lendo e escrevendo	12	37,5
Quando o professor corrige e explica	8	25
Com exercícios de repetição da escrita de palavras	4	12,5
Somente com a leitura	4	12,5
Escrevendo e realizando exercícios	4	12,5
Decorando	2	6,3
Errando e contando com a correção do professor	2	6,3
Associando as letras com brincadeiras e músicas	1	3,1
Com ditado	1	3,1
Não soube responder	1	3,1

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos resultados da pesquisa.

Os futuros professores (37,5%) acreditam que a criança aprende ortografia nas atividades de leitura e de escrita e 25% deles consideram a importância da explicação do professor. Com 12,5%, há ainda os que consideram isoladamente os exercícios de repetição, a leitura, a escrita e a realização de exercícios como relevantes para que a criança aprenda a norma ortográfica. Embora várias pesquisas já tenham demonstrado que o aprendizado da ortografia deve ser sistematizado nas escolas, muitos alunos/futuros professores insistem em afirmar que a criança aprende ortografia somente lendo e escrevendo e com exercícios de repetição. Essa pode ser uma interpretação simplista dos estudos relativos à psicogênese da língua escrita, que prevê, entre outros aspectos, que o sujeito da aprendizagem seja visto como um sujeito ativo. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que, durante o processo de aprendizagem da escrita, a criança pode fazer generalizações equivocadas, todavia, tais generalizações podem ser construtivas. A despeito de serem construtivas ou não, a maioria das crianças só vai se apropriar do sistema ortográfico por meio de um aprendizado mediado pelo professor, que deve estar apto a propiciar as reflexões necessárias a tal aprendizado. Morais (2007) enfatiza que mesmo quando afirmamos o caráter convencional-reprodutivo da norma ortográfica, isso não quer dizer que o aprendiz a adquira de forma passiva.

São expostos, na Tabela 3, os dados atinentes à questão sobre como os alunos/futuros professores propõem o ensino de um conteúdo relacionado à ortografia.

Tabela 3: Como você proporia o ensino de um conteúdo de ortografia?

Respostas	Frequência absoluta	Frequência relativa
A partir das produções dos alunos/assinalaria os erros	7	21,9
A partir de textos	6	18,8
Ditado	5	15,6
Trabalharia com jogos/músicas/ desenhos/recortes de jornal	5	15,6
Não sei	5	15,6
Ensinaria como eu aprendi	5	15,6
Repetição exaustiva da escrita de palavras	3	9,4
Trabalharia a forma silábica	2	6,3
A partir de palavras com sons de uma letra, mas que são escritas com outras	1	3,1

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos resultados da pesquisa.

A maioria dos alunos/futuros professores respondeu que ensinaria a partir do texto produzido pelos alunos, ou seja, 21,9%. Nessa mesma perspectiva, alguns afirmaram que partiriam de textos, sem especificar se produzidos ou não pelos alunos (18,8%). Destacamos ainda, as respostas que dizem respeito a ensinar da mesma forma que aprendeu (15,6%) e a ensinar por meio de repetição exaustiva de palavras (9,4%).

Os dados demonstram que o aluno/futuro professor já internalizou a importância de se partir do texto produzido pelos alunos para se ensinar ortografia. Esse é um aspecto muito importante, já que tal ensino envolve um conteúdo que deve ser trabalhado sistematicamente, de acordo, com as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos em seus textos. Todavia, esse não é o único aspecto que deve ser levado em conta, há que se observar também o estabelecimento de metas para cada turma e ano para que seja possível sequenciar o ensino de normas ortográficas (MORAIS, 2009).

Com relação a ensinar da forma como aprendeu ou, como já afirmaram ter aprendido, por meio de repetição exaustiva da escrita de determinadas palavras, autores como Tardif (2007) e Pimenta (2002) ressaltam a importância dos saberes da experiência, que são aqueles produzidos ao longo da história de vida do professor, bem como os saberes oriundos da experiência com a discência, nas práticas docentes. Em contrapartida, é importante mencionar que os alunos têm consciência de que a forma como estudaram ortografia não produziu bons resultados. Por isso, parece-nos estranho que almejem ensinar da mesma forma. Nesse sentido, cabe um questionamento sobre quais seriam os reflexos da formação inicial da docência nas práticas pedagógicas desses futuros professores? Nenhum aluno mencionou sobre o fenômeno da variação linguística, embora esse seja um aspecto importante no ensino de ortografia, haja vista que o hiato entre o registro previsto pela norma culta e o registro apresentado pela criança faz com que o erro ortográfico torne-se provável e natural. Nesse sentido o erro é um sinal de que algumas regras ainda não foram internalizadas.

A fim de observarmos como os alunos/futuros professores explicitavam regras relacionadas a um conteúdo ortográfico específico, propusemo-lhes a sétima questão: como o aluno/futuro professor explicaria, para um aluno de quarto ano do ensino fundamental I, o erro ortográfico apresentado na escrita da palavra *Bezero* e, ainda, se ele poderia explicitar alguma regra que condicionasse o uso de R ou RR.

Organizamos os dados na Tabela 4, a seguir, observando a frequência das respostas apresentadas pelos alunos nas entrevistas, de acordo com os níveis de explicitação da regra ortográfica. Vale ressaltar que utilizamos uma folha de papel sulfite impressa na qual digitamos a palavra *BEZERO* e questionávamos como ele explicaria essa inobservância à norma ortográfica para um aluno de quarto ano do Ensino Fundamental I. Além disso, perguntávamos se havia alguma regra condicionando a presença do “r-forte”.

Os resultados apontam que a maioria das respostas dos alunos encontra-se no nível implícito 1, ou seja, não há nenhuma justificativa ou explicitação de regra pelo aluno o qual utiliza o conhecimento somente de modo procedimental, conforme é possível verificar nos seguintes excertos:

(1) *ah não sei prô...eu acho que palavras...trabalharia várias palavras e iria trabalhando com eles...* (aluno 9).

(2) *eu leria com ele né?... junto de novo essa... essa mesma palavra... bezero... e levaria a pensar junto comigo se tá... se não tem algo estranho nesse som...e torcer pra ele dizer que sim né? ((risos))...bezero... tem algo errado nesse som?... é o nome de um animal não é?* (aluno 13).

(3) *eu acho que dessa forma ele não tá... o RR né?... não tá bem introduzido... trabalharia alguns textos... algumas palavras com dois “r”... não lembro... sinceramente eu não lembro.* (aluno 18).

(4) *professora... na verdade eu falaria pra ele que bezerro se escreve com dois RR... é correto? ((risos)) ... na verdade regra eu acredito que não tenha... uma regra.* (aluno 27).

Nos exemplos apresentados, verificamos que os alunos demonstram um desconhecimento da regra que estabelece o contexto de uso do “r-forte”. Nos excertos (1) e (3), os alunos enfatizam que trariam mais palavras para demonstrar a regra contextual de uso do “r-forte”, mas não explicitam nenhuma regra. O aluno/futuro professor mostraria outras palavras, mas não conseguiria propiciar uma reflexão sobre a norma ortográfica, por desconhecimento do sistema ortográfico. No exemplo 4, o aluno afirma que simplesmente explicaria que a palavra deveria ser grafada com RR e explicita que não existe nenhuma regra condicionando tal uso. O excerto (2) é um caso emblemático da insegurança dos alunos com relação ao conteúdo que vão ensinar.

Nesse sentido, Moraes (2009) destaca a importância de que o professor tenha conhecimento do sistema ortográfico para mediar as descobertas das crianças sobre a escrita, a fim de propiciar a reflexão e a internalização da regra, pois o conhecimento ortográfico é algo que a criança aprende com a ajuda do professor.

Tabela 4: Frequência de respostas de acordo com o nível de explicitação de regra ortográfica

Frequência/níveis	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nível Implícito 1	16	50
Nível Explícito 1	14	43,8
Nível Explícito 2	2	6,2
Nível Explícito 3	0	0

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos resultados da pesquisa.

As respostas de quatorze alunos encaixaram-se no nível explícito 1. Dessa forma, apresentam justificativas baseadas em algum tipo de analogia com a escrita de outras palavras, embora de modo assistemático, de acordo com o que se observa nos exemplos a seguir:

(5) *eu falaria para o aluno que a palavra bezerro se escreve com dois “r”, por causa da....como é que se fala?...por causa do jeito que fala a palavra, né. Então, para ela ficar com esse bezerro...para ficar com essa parte mais forte, ela teria que acrescentar um “r”. Não sei a regra.* (aluno 3).

(6) *porque bezerro é com dois “r”... mais torneira... o RA é um “r” só... é ra não é rra... então seria essa diferenciação de palavras que tem o som parecido... mas não iguais que são grafadas diferentes... e no som do rra.* (aluno 11)

(7) *eu já não saberia falar para eles assim né...porque a gente fica repetindo quinhentas vezes sem um “r” é RO...bezero...mas vocês estão lendo bezero? Igual quando a gente fala cachorro...é mais forte...bezerro...mas eu não sei explicar...para falar pra ele.* (aluno 5).

(8) *ah eu acho que eu... eu acho que eu poderia trabalhar... é a questão também por causa do fonema que parece... é igual né?...mas eu trabalharia mais a parte de mostrar... eu mostraria mais palavras com as duas letras... a diferença do som...isso... é... aqui no caso eu mostraria mais palavras com dois “r”.* (aluno 8).

Nos excertos 5 a 8, observamos que as justificativas estão alicerçadas na diferenciação entre os sons do “r-forte” e do “r-fraco”, todavia, nesse contexto, os alunos ainda não conseguem explicitar a especificidade da regra. Novamente, a partir dos exemplos mencionados, é possível inferir que tais alunos/futuros professores, ao ensinarem esse conteúdo, teriam dificuldades para explicitar às crianças as regras que condicionam os usos do “r-forte” e do “r-fraco”.

Vygotsky (2000) argumenta que a escola é fundamental para o desenvolvimento da criança e desempenha um papel importante no aprendizado da linguagem escrita. Dessa forma, desconstrói-se a crença de que a criança pode aprender ortografia somente a partir da leitura de textos bem escritos e enfatiza-se o papel do professor nessa tarefa.

Somente a resposta de dois alunos foram classificadas no nível explícito 2, visto que trouxeram referência ao contexto ortográfico, ainda que sem conseguir expressar a regra de modo completo, conforme podemos observar nos excertos (9) e (10), a seguir:

(9) *eu acho... não sei se eu estou equivocada... mas eu penso que assim... porque aí é a questão da ortografia mesmo porque aí a professora teria que explicar que quando é entre vogais... aquela regrinha né? do som do R que quando é entre vogais ele tem um som forte... então é uma outra incidência né?* (aluno 14).

(10) *eu acho que ele... eu acho que teria que trabalhar a questão dos sons aí... aqui no bezerro e bezero... porque um R e dois R muda o som... então trabalhar a questão do som no meio da palavra e no começo da palavra também... porque às vezes também... igual rato... então ele pensou porque rato começa com um R só e é rato... e bezero... não pode ser bezerro... então eu acho que tem que trabalhar a questão dos dois R no meio da palavra... um R só no meio e um R no começo.* (aluno 31).

Nos excertos (9) e (10), os alunos fazem referência ao contexto que condiciona o uso do “r-forte”, mas ainda não verbalizam as restrições utilizadas. Com relação às dificuldades ortográficas, Morais (2009) afirma que existem irregularidades e regularidades. No segundo caso, é possível prever a forma correta, já que existe um princípio gerativo que se aplica a várias (ou a todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade mencionada. É o que ocorre, por exemplo, com o emprego de “R” ou “RR” em palavras como “honra” e “cachorro”. Para o autor, “[...] o entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia [...] parece fundamental para o professor organizar seu ensino” (MORAIS, 2009, p. 36).

Houve ainda casos em que os alunos explicitaram a regra de maneira equivocada, conforme podemos observar nos excertos (11) e (12):

(11) *ah porque o R entre duas vogais fica com um som mais fraco... daí a gente usa dois R... assim que eu aprendi.* (aluno 25).

(12) *eu ia falar para ela dar mais uma olhadinha. Eu diria que no final da frase lá no R tava faltando mais uma palavrinha...não sei a regra.* (aluno 2).

Considerações finais

Os dados apresentados demonstram que os alunos/futuros professores aprenderam ortografia por meio de processos mecânicos: ditados, atividades de preencher lacunas, cópia de palavras, ou seja, atividades que não propiciaram a reflexão. Embora ainda demonstrem interesse por práticas pouco significativas para o ensino de ortografia, a maioria dos futuros professores, quando pensa em propor uma atividade dessa natureza, afirma que partiria de textos produzidos pelos alunos.

Quanto ao conhecimento sobre como a criança aprende ortografia, 37,5% ainda acredita que é possível aprendê-la de forma passiva. Nesse sentido, destacam que a criança aprende somente lendo e escrevendo, isto é, apenas estando exposta a atividades de leitura e escrita.

As respostas dos sujeitos da investigação à sétima questão, ao serem analisadas de acordo com o Modelo de Redescrição Representacional proposto por Karmiloff-Smith (1986), possibilitaram refletir sobre o conhecimento que tais sujeitos apresentaram sobre o funcionamento do sistema ortográfico do português, no que diz respeito ao contexto da grafia do “r-forte”.

Podemos afirmar, com relação aos resultados obtidos, que a maioria das respostas dos alunos encontra-se nos níveis Implícito 1, quando não há nenhuma justificativa ou explicitação de regra pelo aluno e Explícito 1, quando as justificativas são baseadas em algum tipo de analogia com a escrita de outras palavras, embora de modo assistemático.

Sabemos que para propiciar a aprendizagem de ortografia de maneira reflexiva, o aluno/futuro professor precisa ter a compreensão em nível explícito do objeto a ser ensinado. Nesse sentido, os resultados apontam a necessidade de se repensar a formação inicial do pedagogo, possibilitando a inserção, na Matriz Curricular, de conteúdos voltados para a análise e reflexão sobre a Língua Portuguesa.

Destacamos ainda que o ensino de ortografia deve propiciar o registro escrito das descobertas das crianças e, conseqüentemente, o conhecimento de regras normativas,

sem que as atividades de linguagem e o trabalho com a variação linguística fiquem em segundo plano.

Referências

- ARAÚJO, Pâmela Renata Machado. **O nível de representação do conhecimento ortográfico de professores dos anos iniciais**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. **A escola que não ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. São Paulo: Artmed, 1994.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, Amsterdam, vol.23, p. 95-147, July, 1986.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. de Inayara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antônio. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MENEZES, Priscila Carla Silveira. **Ensinar/Aprender Ortografia: uma experiência na formação de professores**. 2008. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Natal, 2008.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del português**. 1995. 319f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona – Barcelona, 1995.

MORAIS, Artur Gomes. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Org.). **Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2006.

NUNES, Terezinha et al. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira. **Produção textual e formação docente: uma relação possível**. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester; LINS, Michelly Brandão; PEREIRA, Mirella de Andrade Lima Vasconcelos. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças de Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Prática**, V. 22, n. 1, Brasília, Jan/Apr. 2006.

REGO, Lúcia Lins Brown; BRYANT, Peter Elwood. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology of Education**, V. III, pp. 235-246, 1993.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.