

A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA SOB O VIÉS DAS PRÁTICAS INTERATIVAS

Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal¹

Eixo temático: 8 – Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: O artigo refere-se à tese de doutorado de mesmo título, cujo objeto era a aprendizagem da ortografia, em dois eixos de abordagem: interação da criança com o adulto e interação entre pares. Valendo-se dos estudos psicogenéticos e histórico-culturais, a investigação assumiu o objetivo de analisar o modo como a aprendizagem da ortografia se constitui e como as práticas interativas podem gerar possibilidades de reflexão. Para tanto, o estudo de caso longitudinal, feito com alunos de uma escola em Santos/SP, contemplou cinco etapas entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi realizada com base na escrita de ditados de palavras e nas reescritas de textos, considerando-se tanto o processo como o produto dessas atividades. Os dados demonstraram que as crianças progredem no desempenho ortográfico apropriando-se das regularidades diretas, contextuais e irregularidades da escrita – geralmente nessa ordem. Na interação com o adulto, a análise das referências usadas para a escrita revelou quatro categorias: a escrita justificada pela pauta sonora, a validação da ortografia com base em um “interlocutor autorizado”, o apoio na imagem visual da palavra e a evocação da norma ortográfica. Já nas interações entre as crianças, verificaram-se situações de centralização dos encaminhamentos por um aluno e situações de acordos pautados em critérios linguísticos ou sociais. A comparação entre os tipos de produção revelou melhores resultados ortográficos nos ditados de palavras do que nas reescritas de textos. A partir da investigação, foi possível vislumbrar implicações pedagógicas que sugerem a revisão de práticas de ensino.

Palavras-chaves: Ortografia; Práticas interativas; Língua Escrita; Aprendizagem.

¹Doutora em Educação pela FEUSP. Professora da Universidade São Judas Tadeu.
Contato: elaineCRgvidal@gmail.com

Introdução

A escola, como instituição social responsável pela transmissão cultural intergeracional, tem, entre suas principais funções, o ensino da escrita, que se constitui, a um só tempo, objeto de ensino e instrumento de aprendizagem (COLELLO, 2011). Afinal, além de os alunos precisarem aprender a ler e escrever para a sua constituição pessoal, social e política, eles precisam dessa modalidade linguística para, por meio dela, adquirirem conhecimentos nas mais variadas áreas.

Considerando, por um lado, a busca por um ensino produtivo da língua e, por outro, um baixo grau de letramento da população brasileira, justifica-se a necessidade de se compreender, ainda mais, os processos de aprendizagem das crianças, especialmente os relacionados à leitura e à escrita.

Neste contexto, o presente artigo tem por objeto analisar um dos múltiplos aspectos que constituem aprender a escrever: a construção da ortografia no Ensino Fundamental I. Mais especificamente, busca compreender o modo como esse objeto pode se constituir a partir de práticas interativas.

É preciso ressaltar que o domínio das normas ortográficas não garante uma boa produção textual. Considerando o “paradoxo linguístico” proposto por Geraldi (2003), a língua é, a um só tempo, um sistema “fechado”, composto por convenções arbitrárias, e “aberto”, na medida em que permite múltiplas possibilidades do dizer. O processo de textualização é complexo e determinado por diversos fatores de ambos os polos, razão pela qual escrever corretamente não significa, necessariamente, escrever bem. Investigar a dimensão notacional da escrita é, portanto, necessário, pois sua compreensão, aliada à dimensão discursiva, contribui para a formação de um usuário competente da língua.

Para atingir o objetivo a que se propõe, este estudo buscou analisar a progressão na aprendizagem da ortografia de crianças de 2º a 4º ano do Ensino Fundamental (regularidades, tendências e particularidades em diferentes propostas de trabalho), estudando o potencial da interação entre criança e adulto e da interação entre pares para essa aprendizagem.

Aprendizagem da ortografia e as práticas de ensino

Considerando-se a psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), o esforço cognitivo empreendido pelo aprendiz na alfabetização envolve sucessiva organização

e reorganização de hipóteses sobre o que a escrita representa e o modo como o faz.

No que se refere ao processo de apropriação da ortografia, o papel ativo da criança fica evidente desde cedo. Mesmo antes da aquisição do sistema alfabético de escrita, ao considerar as exigências de quantidade mínima de letras para escrever uma palavra e a variedade interna dessas letras (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) o aprendiz demonstra ser um sujeito reflexivo que sabe que existem normas para regular a escrita e faz tentativas coerentes para respeitá-las, ainda que as desconheça.

Do ponto de vista dos aspectos figurativos, ou seja, aqueles mais concretamente observáveis, é possível classificar os “desvios” ortográficos em quatro categorias: acréscimo de letras (por exemplo, “vocêis” em vez de “vocês”); omissão (“caro” no lugar de “carro”); inversão (“secova” no lugar de “escova”) e substituição (“familha” no lugar de “família”). Em alguns casos, duas ou mais dessas categorias podem ocorrer em uma mesma palavra.

Analisar o desempenho ortográfico de um aluno sob esse ponto de vista, embora seja possível, não é produtivo por duas razões: primeiro, porque é uma análise superficial, que identifica o erro, mas não sua natureza. No parágrafo anterior, por exemplo, diferentes eram as normas que regiam a escrita de cada palavra, o que justifica a natureza diferenciada dos erros. Observá-las, categorizando apenas se houve acréscimo, omissão, substituição ou inversão de letras, não fornece subsídios ao professor para investigar as hipóteses que seu aluno está elaborando acerca das normas ortográficas. A segunda razão é que essa óptica não analisa o erro em si, mas apenas sua distância com relação à escrita convencional. Ou seja, o que é tomado por referência é o “acerto” e não a reflexão empreendida pela criança para escrever daquela forma.

Por outro lado, do ponto de vista dos aspectos construtivos, é possível empreender a mesma análise abandonando a postura adultocêntrica pela compreensão dos fatores que levaram a criança a escrever daquele modo. Nos exemplos utilizados, seria possível avaliar que as escritas de “vocêis” e “familha” estão atreladas a uma representação fiel da oralidade, ou seja, as crianças escreveram exatamente como falam. Já em “caro”, a criança pode não ter compreendido os diferentes fonemas que a letra R representa quando assume diferentes posições na palavra. Por sua vez, em “secova” parece ter havido dificuldade de representação de uma sílaba não canônica – a criança buscou escrever a regularidade da maior parte das sílabas em português, o padrão consoante–vogal. Os erros evidenciam, portanto, uma reflexão no processo construtivo.

É preciso levar em conta, ao se analisarem os erros ortográficos de crianças recém-alfabetizadas, não apenas as regras que elas não conhecem, mas principalmente o que elas já sabem. Considerando-se os conhecimentos ortográficos implícitos nas transgressões dos

alunos e a busca por uma regularidade que se vislumbra através deles, é possível compreender alguns processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da ortografia.

O papel da interação no processo de aprendizagem

Na perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo de elaboração mental no qual o sujeito parte de conhecimentos prévios para construir hipóteses, testá-las à luz de situações-problema e, a partir de conflitos cognitivos, elaborar novas concepções. Nas palavras de Weisz (2002, p. 67): *“De uma perspectiva construtivista, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar”*. Com base nesse referencial, as práticas interativas partem mais das perguntas do que propriamente da transmissão de conteúdos ou de respostas prontas (PIAGET, 1996, 1973).

Incorporando a concepção piagetiana do diálogo entre adulto e criança como uma verdadeira “interlocução intelectual” (PIAGET 1973; 1979; 1998) capaz de incidir sobre o processo de construção cognitiva, adaptar o ensino à aprendizagem significa considerar os condicionantes desse processo, isto é, em função do que o aluno considera como possível ou impossível, como necessário ou contingencial em cada momento da aprendizagem. Estudados por Piaget, esses quatro vetores, operando conjuntamente, marcam a dinâmica da construção cognitiva.

Ao lidar com um objeto cognoscível, aquelas possibilidades admitidas e vislumbradas em um dado momento pelo sujeito representam o “possível”. Às situações que trazem contradições por ele observáveis naquele momento, é atribuída a condição de “impossível”. O “necessário” refere-se àqueles elementos imprescindíveis para justificar suas ideias ou evitar contradições em sua concepção. Finalmente, “contingencial” diz respeito às possibilidades compatíveis com certas condições de ocorrência.

Nas práticas interativas relacionadas ao ensino da ortografia, a “provocação” de um professor que se propõe a comparar uma palavra escrita de duas formas diferentes, por exemplo, é um convite desafiador para que sejam considerados novos possíveis, impossíveis, necessários e contingenciais.

Assim como em relação a tantos objetos cognoscíveis, a aprendizagem da ortografia configura-se como um processo ininterrupto de aproximações sucessivas com o objeto de conhecimento, constituído a partir dos erros construtivos e/ou da abertura contínua para novas possibilidades (COLELLO, 1995).

Metodologia

A pesquisa partiu da questão “Como a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental I pode ser afetada e constituída por práticas interativas?”

O objetivo central era analisar o modo como a aprendizagem da ortografia se constitui e como as práticas interativas podem gerar possibilidades de reflexão.

O estudo, realizado entre os anos de 2017 e 2019, teve caráter longitudinal e o grupo de sujeitos envolvido foi uma turma de Ensino Fundamental de uma escola de Santos/SP que, na primeira etapa de coleta de dados, cursava o 2º ano e, na última, estava no 4º ano.

Foram previstas 5 etapas de coleta de dados, realizadas nos meses de maio e novembro. Cada etapa foi composta por 4 sessões, que, repetindo os mesmos procedimentos, variaram pela combinação entre duas instâncias de coleta (escrita de palavras e reescrita de textos) e dois eixos de investigação (interações com o adulto e em duplas de colegas), conforme demonstra o quadro abaixo:

		Eixos de investigação	
		Interação entre adulto-criança	Interação entre duplas de alunos
Instâncias de investigação	Ditado de palavras	Primeira sessão Ditado, para escrita individual, de palavras extraídas de um conto lido pela pesquisadora.	Terceira sessão Ditado, para escrita em duplas, de palavras extraídas de uma fábula lida pela pesquisadora
	Reescrita de textos conhecidos	Segunda sessão Reescrita individual de um conto, a partir da leitura feita pela pesquisadora.	Quarta sessão Reescrita, em duplas, de uma fábula, a partir da leitura feita pela pesquisadora.

Quadro 1 - Eixos e instâncias de investigação

O delineamento de possíveis tendências na evolução da aprendizagem ortográfica foi aferido através do registro escrito original feito pelos alunos na primeira sessão das cinco etapas.

Para avaliar o papel da interação entre adulto-criança, foram realizadas observações participantes durante as duas primeiras sessões de cada etapa (ambas propostas individuais). Às crianças foi solicitado que escrevessem e a pesquisadora fez intervenções previamente planejadas em função de dificuldades específicas, a fim de estabelecer uma interação e observar a reação do(a) aluno(a) à intervenção proposta.

Já no acompanhamento das interações em duplas, na terceira e quarta sessões, o papel da pesquisadora foi de observadora não participante: foram analisadas as conversas

das duplas – as situações de hesitação, acordos, dúvidas, correções e decisões das crianças -, correlacionando esses dados à produção textual realizada por elas.

Além das observações, as escritas de cada criança/dupla foram analisadas em uma perspectiva de comparação entre o processo interlocutivo estabelecido e sua produção final.

As 20 sessões foram gravadas em vídeo, com posterior transcrição de cada uma.

Resultados e Discussão

Como já esperado, constatou-se que as crianças progredem em seus conhecimentos ortográficos à medida que avançam na escolaridade e tendem a se apropriar primeiro de regularidades diretas, depois de regularidades contextuais e, por último, de irregularidades. Constatou-se também que os erros ortográficos tendem a se concentrar mais nos pontos periféricos da sílaba – ataque e coda – enquanto o núcleo silábico concentra os acertos.

Comprovou-se também que, regidos por uma lógica própria de quem procura compreender regras, os erros marcam diferentes caminhos no processo de aquisição da ortografia. A hipercorreção, por exemplo, é especialmente oportuna para compreender o esforço infantil na busca por assimilar, já que denota as inteligentes tentativas do sujeito de generalizar o que foi aprendido em situações específicas.

Os resultados também demonstraram que os alargamentos sucessivos do modo de se pensar a ortografia promovem uma tendência de progressiva reflexão, autonomia e abstração linguística. A criança recém-alfabética, que tende a se apegar mais à discriminação auditiva buscando a relação direta fonema-grafema, costuma evoluir pela consideração de referências heterônomas (a palavra de interlocutores autorizados ou registrada por outros e fixada sob forma de imagem visual), chegando a critérios de compreensão da língua para lidar com a ortografia de modo mais autônomo. À medida que novas estratégias vão sendo incorporadas, as anteriores permanecem, de modo que, mesmo sendo capaz de explicar as convenções que regem as normas ortográficas, o sujeito continua se valendo, em alguns contextos, da referência fonética ou da informação fornecida por interlocutores autorizados ou imagens visuais.

A investigação demonstrou que, mesmo com diferentes níveis de competência, todos podem aprender e se beneficiar com a interação, desde que ela seja planejada e direcionada a objetivos específicos, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

De acordo com os dados obtidos, as melhores intervenções do adulto, durante o processo de aprendizagem da ortografia pela criança, parecem ser aquelas que aliam a orientação verbal a uma referência visual. Ao mesmo tempo que a pergunta (ou a afirmação)

leva a criança a refletir, a representação gráfica (da própria palavra ou de outra que contribua com sua escrita) oferece um suporte adicional.

Constatou-se também que os agrupamentos produtivos são oportunos para o avanço na aprendizagem da ortografia. Em que pesem as muitas variáveis nos critérios de agrupamentos, entende-se por produtivo aquele que reúne crianças que estejam, no processo de aprendizagem, em etapas próximas. Aplicada à ortografia, essa reflexão considera que, quando as crianças têm desempenhos ortográficos próximos e ancoragens semelhantes para justificá-los, a interação entre elas tende a apresentar melhores resultados para fins imediatos do como escrever, já que se amplia a possibilidade de serem congruentes suas aberturas para possíveis e necessários.

Considerações Finais

Os dados tornaram evidente a complexidade da construção cognitiva nos percursos individuais, evoluindo por diferentes caminhos e em diferentes ritmos. Múltiplos são os fatores que interferem na aprendizagem da ortografia, mas a velocidade com que a criança se alfabetiza não é necessariamente um deles. Para compreender melhor essas variáveis e o modo como subsidiam o desempenho ortográfico, é preciso ouvir os alunos e apreender as hipóteses ou justificativas que os levam a grafar as palavras de um determinado modo.

Ao se conceber a construção do conhecimento ortográfico pelo esforço cognitivo travado com base em diferentes caminhos de elaboração, e o erro como parte inerente a tal processo, comprovou-se a inadequação de princípios ainda arraigados na cultura escolar: “aprendizagem como percurso linear, fixo e cumulativo” ou como “consequência direta do ensino”; e “ensino planejado de modo inflexível, dosado em etapas do mais fácil para o mais difícil”. De fato, quando se compreende os “tateios cognitivos” da criança na busca da escrita convencional, evidencia-se a complexidade do papel do professor. É necessário favorecer, no ensino da ortografia, não apenas situações para a criança colocar em prática suas grafias, mas também para verbalizar o modo como chegou a elas, ampliando oportunidades de tomada de consciência - a reflexão epilinguística que fortalece a consciência metalinguística.

Concluiu-se também que a determinação dos possíveis ou impossíveis, necessários ou contingenciais, regida pelo processo cognitivo da criança, afeta diretamente os resultados das intervenções propostas pelo adulto. De nada adianta propor excelentes questões reflexivas (supostamente válidas por si mesmas), se elas não puderem se conectar aos aspectos observáveis pelos alunos naquela etapa de sua aprendizagem. Em outras palavras, a perspectiva de reflexão não está na escrita (ou na ortografia) enquanto objeto de conhecimento, mas na relação do sujeito aprendiz com esse conhecimento.

Dessa forma, quatro princípios parecem fundamentais para a aprendizagem da língua e, particularmente da ortografia: propor um ensino capaz de i) explorar as múltiplas situações de interação, de modo a favorecer as aproximações com a escrita convencional; ii) privilegiar a articulação entre os propósitos didáticos e os comunicativos; iii) favorecer a compreensão sobre a interdependência entre formas e conteúdos nos modos de dizer; iv) desafiar os alunos a usar a escrita na diversidade de suas práticas sociais.

Mais do que aprender “como” escrever, importa que essa aprendizagem se submeta à autonomia do escritor para decidir “o quê”, “quando” “por quê” e “para quem” escrever. A dimensão notacional da língua será tão mais legítima quanto mais ela puder sustentar o propósito discursivo. Por sua vez, a natureza comunicativa da língua não pode se concretizar sem a construção eficiente na formalização do escrever. Mais do que o domínio da ortografia, importa o domínio da língua como um direito legítimo e a garantia da voz que possa transitar em diferentes tempos e espaços. Mais que se constituírem como reprodutores das normas, os alunos (todos!) merecem conquistar a postura de sujeito-autor, apropriando-se de possibilidades de dizer, de conhecer, de interagir e, sobretudo, de ser, no contexto de uma sociedade mais justa, equânime, democrática, ética e solidária.

Referências

COLELLO, S. M. G. A escola que (não) ensina a escrever. In: COLELLO, S. M. G. et al. *Alfabetização, letramento, leitura e produção de textos em sala de aula*. Belo Horizonte: Conexa, 2011.

_____. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. São Paulo: Vozes, 1973.

_____. *A construção do real na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Prefácio. In: INHELDER, B. et al. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Braga. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

WEISZ, T., *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.