



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 presente artigo apresenta os dados de uma pesquisa cujo objeto era a aprendizagem da ortografia, a partir de dois eixos de abordagem: as interações criança-adulto e criança-criança. Valendo-se do referencial teórico psicogenético e histórico-cultural, o objetivo foi 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 acompanhou o período entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental de uma turma de alunos. A coleta de dados foi realizada com ditados de palavras e reescritas de textos, considerando-se tanto o processo como o produto dessas atividades. Os dados demonstraram que as crianças progredem no desempenho ortográfico conforme avançam na escolaridade, 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 correção da escrita revelou quatro categorias: a escrita justificada pela pauta sonora, a validação da ortografia com base em “interlocutor autorizado”, o apoio na imagem visual da palavra e a evocação da norma ortográfica. Já nas interações entre as crianças, verificaram-se diferentes graus de reflexão pautados por situações de conflitos, situações de centralização dos encaminhamentos por um aluno e situações de acordos pautados em critérios linguísticos ou em acordos sociais. A partir da compreensão sobre a aprendizagem da ortografia e sobre o potencial das situações interativas nesse processo, foi possível vislumbrar implicações pedagógicas que sugerem a revisão de práticas de ensino.

Palavras-chave: aprendizagem; interação; ortografia.

¹ Doutora na linha de pesquisa “Psicologia e Educação” pela FEUSP. Professora e assessora pedagógica de redes públicas e privadas de ensino e professora na Universidade São Judas Tadeu. Contato: elainecrgvidal@gmail.com

Introdução

O presente artigo apresenta pesquisa desenvolvida em nível de doutorado, cujo objeto foi a análise de um dos múltiplos aspectos que constituem o processo de aprender a escrever: a construção da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais especificamente, buscou compreender o modo como esse objeto pode se constituir a partir de práticas interativas.

A escola, como instituição social responsável pela transmissão cultural intergeracional, tem, entre suas principais funções, o ensino da língua escrita. Considerada uma das aprendizagens primordiais de todo estudante, a escrita constitui-se, 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.

Em que pese a importância de se ensinar as convenções da escrita para que os estudantes aprendam a escrever, 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 um “sistema 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 “sistematização aberta” que é a 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 eventuais particularidades em diferentes propostas de trabalho). Perseguindo esse foco, pretendeu-se, ainda, estudar o potencial da interação entre criança e adulto (aluno e pesquisadora) e da interação entre pares (no caso, duplas de alunos) para essa aprendizagem.

O artigo inicia-se com um breve panorama dos desafios que se colocam à criança no processo de aprendizagem da ortografia. A seguir, é apresentada a metodologia de coleta e de análise dos dados e uma síntese da análise dos dados obtidos, em que se pretende não apenas explicitar as constatações a que o trabalho chegou, mas também levantar possíveis implicações pedagógicas para as descobertas realizadas.

Organização das normas ortográficas e os desafios para o aprendiz

A língua portuguesa utiliza um sistema alfabético de escrita, em que grafemas são utilizados para representar os fonemas. Embora essa possa parecer uma relação simples para pessoas alfabetizadas, ela envolve desafios para o aprendiz em processo de alfabetização.

O primeiro desafio está no próprio conceito de grafema: numa visão reducionista, ele poderia ser simplesmente identificado como uma “letra”; nessa perspectiva, falar da relação entre grafemas e fonemas significaria dizer que cada letra representa um som. Entretanto, a forma e o traçado de cada letra englobam tantas variações, que se torna difícil para alguém que ainda não se alfabetizou categorizar todas essas possibilidades. Apropriar-se de um grafema significa reconhecê-lo abstratamente em qualquer um dos diferentes traçados que ele apresente.

O segundo desafio está no conceito de fonema: embora ele pudesse ser classificado como “som”, não é qualquer som; fonema refere-se especificamente aos sons utilizados em uma língua. A classificação linguística de um fonema pressupõe a existência de um contraste significativo em caso de substituição por outro fonema – por exemplo, “faca” e “vaca” (FIORIN, 2002). Para crianças não alfabetizadas, a percepção do fonema não é espontânea, já que a menor unidade sonora que conseguem identificar é a sílaba. A percepção auditiva de cada fonema só virá com a aquisição da escrita alfabética, pois, antes disso, “[...] as crianças escutam a sílaba como se fosse um acorde musical produzido por vários instrumentos. É a escrita que obriga a considerar esses sons simultâneos como se fossem sucessivos” (FERREIRO, 2013, p. 73).

O terceiro desafio reside no fato de que nem todas as palavras são escritas apenas com grafemas. Em muitas delas, há a presença de diacríticos, sinais utilizados na parte superior ou inferior da letra, muitas vezes “invisíveis” para crianças em processo de alfabetização. Na língua portuguesa, os diacríticos existentes são a cedilha (único diacrítico utilizado na parte inferior da letra), os acentos grave, agudo e circunflexo, e o til (NÓBREGA, 2013).

O quarto desafio está na própria relação entre grafemas e fonemas. O aprendiz que acabou de se apropriar da escrita alfabética tende a buscar uma relação biunívoca, em que os grafemas estabeleceriam uma correspondência termo a termo com os fonemas que representam. Conforme já mencionado, essa é uma relação inexistente. Na língua portuguesa, os únicos grafemas que mantêm exclusividade com relação ao fonema que representam são B, D, F, P, T e V.

Em que pese o fato de poder representar mais de um fonema, todo grafema possui um “valor de base”, ou seja, um fonema que ele representa com maior frequência. Na busca pelo valor de base dos grafemas, o aprendiz depara-se com um quinto desafio: o nome das

letras. Apesar de o princípio que orienta esses nomes ser o acrofônico (NÓBREGA, 2013), ou seja, o nome da letra vincula-se a um dos fonemas que ela representa, nem sempre essa relação é estabelecida com seu valor de base. Esse desafio gera confusões na escrita de algumas crianças, que utilizam, por exemplo, somente a letra Q para representar o fonema /k/ (já que a letra C, que teria o /k/ como valor de base, tem um nome que induz ao fonema /s/), ou o H para representar a sílaba “ga”, apesar dessa letra não ter um valor de base (RUSSO, 2018).

Vencidos – total ou parcialmente – esses desafios, a criança recém-alfabetizada começa a atentar para a ortografia.

Para compreender o funcionamento das normas ortográficas, essa criança deve entender a natureza da relação entre grafemas e fonemas. Na língua portuguesa contemporânea, essa relação pode se dar de quatro formas diferentes: pode haver uma regularidade direta, uma regularidade contextual, uma regularidade morfológico-gramatical ou uma irregularidade (MORAIS, 2003) e compreender cada uma delas não é fácil.

O conjunto de desafios impostos pelo modo como o sistema grafo-fonêmico está organizado, portanto, faz com que a escola tenha o dever de promover um ensino reflexivo da ortografia, o que, infelizmente, nem sempre acontece.

Metodologia da pesquisa

Partindo-se da hipótese de que as condições de interação (com o professor ou entre colegas), variando ao longo do tempo (diferentes estágios da escolaridade entre 2º e 4º ano) e em diferentes contextos de produção (ditado ou reescrita de texto), poderiam gerar diferentes impactos no processo de aprendizagem da ortografia, a coleta incidiu sobre diferentes situações interativas.

A pesquisa teve caráter longitudinal e o grupo de sujeitos envolvido foi uma turma de alunos de uma escola de Santos/SP que, na primeira etapa de coleta de dados, cursava o 2º ano e, na última etapa, estava no primeiro semestre do 4º ano. Abrangeu-se, dessa forma, boa parte do percurso da aprendizagem da ortografia durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foram previstas cinco etapas de coleta de dados, realizadas nos meses de maio e novembro, de 2017 a 2019. Cada etapa foi composta por quatro 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).

A coleta de dados utilizou três procedimentos diferentes: observação participante, observação não-participante e análise documental.

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 (ditado, para escrita individual).

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.

As vinte sessões foram gravadas em vídeo e transcritas *a posteriori*.

Além das observações, em todas as etapas, foi realizada também a análise documental das produções dos alunos. As escritas de cada criança/dupla foram analisadas em uma perspectiva de comparação entre o processo interlocutivo dos alunos durante as sessões de coleta de dados (ou com a pesquisadora ou com sua dupla) e sua produção final.

Resultados e implicações pedagógicas

A análise dos dados fez emergir conclusões que incidem sobre dois aspectos interdependentes: a **aprendizagem da ortografia** e **os processos cognitivos em diferentes práticas interativas** voltadas para o conhecimento ortográfico.

a) Aprendizagem da ortografia e implicações pedagógicas

A primeira conclusão diz respeito aos caminhos que a construção do conhecimento ortográfico percorre. Constatou-se que as crianças progredem em seus conhecimentos e desempenhos 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 maiores acertos.

A segunda conclusão desestabiliza a ideia de que, para ensinar ortografia, é preciso, necessariamente, focar em determinadas palavras selecionadas a priori, considerando-se como critério exclusivo suas dificuldades ortográficas. Quando o uso de um léxico variado e contextualizado sustenta o ensino da ortografia, as crianças tendem a relacionar a reflexão

sobre as convenções da escrita às suas práticas sociais.

A terceira conclusão evidencia as bases da aprendizagem ortográfica. Esse percurso, dado pela incorporação de diferentes ancoragens de apoio para operar com a ortografia, manifesta-se por meio de um verdadeiro *continuum* de progressiva aproximação com o convencional, num modelo de aprendizagem não linear e cumulativo, mas de sucessivos alargamentos do modo de se pensar a ortografia (Piaget, 1973), que 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.

Finalmente, a quarta conclusão é o reconhecimento de que a assimilação da ortografia não pode ser entendida pela dicotomia estável de “conhecer e aplicar” e “não conhecer e não aplicar”. Os dados demonstraram, em contextos diversos, a oscilação de escritas convencionais e não convencionais da mesma palavra, pela mesma criança. Isso significa que escrever convencionalmente em um contexto (por exemplo, em um ditado) não garante a correção em todos os contextos (outros ditados, produções de textos de autoria, reescritas etc.).

b) Processos cognitivos em diferentes práticas interativas e implicações pedagógicas

A primeira conclusão concernente à interação centrada na ortografia atesta a eficiência dessa prática, resultando numa diminuição dos erros ortográficos. Tanto no que diz respeito ao questionamento reflexivo ou à informação trazida pelo adulto ou por um colega, quanto no que tange ao ganho promovido pela consciência metalinguística gerada pela necessidade de explicar como se pensou, as crianças tendem a errar menos em contextos interativos.

A segunda conclusão indica que, no início e no final do processo de apropriação da escrita convencional, as crianças mostram-se mais “convictas” de suas escritas, menos abertas a mudanças. Como implicação pedagógica disso, é possível sugerir que as séries iniciais subsequentes à aquisição da escrita alfabética parecem constituir um momento particularmente propício para a reflexão interativa sobre ortografia.

A terceira conclusão diz respeito à natureza da interação adulto-criança. De acordo com os dados da pesquisa, as melhores intervenções do adulto, durante o processo de aprendizagem da ortografia pela criança, parecem ser aquelas que aliam sua orientação

verbal a uma referência visual. Há que se ressaltar, porém, que por melhores, ou mais planejadas que sejam essas intervenções, elas não surtirão efeito se não estiverem dentro do espectro de possibilidades vislumbradas pela criança. 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.

A sexta conclusão refere-se à interação entre as crianças. Nesses casos, os agrupamentos produtivos são oportunos para o avanço na aprendizagem da ortografia. 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 que escrever, já que se amplia a possibilidade de serem congruentes suas aberturas para possíveis e necessários.

Considerações Finais

Com base em todos os aspectos mencionados, fica evidente que, no contexto da sala de aula, partindo da perspectiva dos sujeitos - suas estratégias de busca e de validação da base ortográfica, seus esforços para a ampliação das alternativas reflexivas, suas estratégias de interação e seus caminhos de progressão rumo a comportamentos mais autônomos do escrever -, justifica-se uma escola capaz de lidar com a complexidade inerente à língua, visando não apenas à aquisição e à apropriação da escrita e suas normas ortográficas, mas, sobretudo, à compreensão de sua função social.

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.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

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

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

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

RUSSO, G. M. **A utilidade do conhecimento do nome da letra para a aquisição do sistema de escrita**. 2018. 168f. Dissertação de mestrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1711/te.1711.pdf>. Acesso em 25.09.2019