UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PATRÍCIA REGINA DE SOUZA

ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, DIFICULDADES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Presidente Prudente/SP

2023

PATRÍCIA REGINA DE SOUZA

ENSINO E APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, DIFICULDADES E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de pesquisa: "Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem".

Financiadora: CAPES (001)
Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

Presidente Prudente/SP

2023

S729e

Souza, Patrícia Regina de
Ensino e aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental : desafios, dificuldades e propostas de intervenção / Patrícia Regina de Souza. -- Presidente Prudente, 2023
263 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto

1. Formação docente. 2. Intervenção construtivo-colaborativa. 3. Ensino e aprendizagem de ortografia. 4. Variação linguística. I. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Ensino e aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, dificuldades e propostas de intervenção

AUTORA: PATRICIA REGINA DE SOUZA
ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO (Participaçao Virtual)
Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participaçao Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

PROFESSORA DOUTORA MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH (Participaçao Virtual)
Departamento de Teoria e Prática / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGA

Prof. Dr. PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALECH (Participaçao Virtual)
Pós Graduação em Educação / Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG

Presidente Prudente, 06 de dezembro de 2022

A Deus pelas graças imerecidas, mesmo diante da minha pequenez, me fez sonhar grande, segundo os Seus propósitos...

Aos meus pais por serem a minha base, tudo o que sou devo a eles que, com amor e carinho, sempre acreditaram nos meus sonhos, me ajudando a conquistá-los...

À Ana Luzia Videira Parisotto por ter sido luz em todo o caminho e por ter me dado a mão para me acompanhar durante toda a minha trajetória acadêmica, me guiando em cada passo com tanto amor e cuidado...

À toda a minha família, seja a de sangue ou aquelas pessoas que gentilmente me acolheram em seu coração...

Agradecimentos...

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós" (Antoine de Saint-Exupéry).

No meu caminhar acadêmico, muitos são aqueles que deixaram marcas de si em mim, pessoas com quem aprendi sobre tantas coisas, mas, acima de tudo, aprendi a ser mais grata a Deus pelos presentes concedidos, e cada uma dessas pessoas é um presente divino que passou a habitar o meu coração e, portanto, ser uma parte minha, tenho a honra de dizer que as levo sempre comigo. Desse modo, a gratidão que habita o meu coração não poderia ser expressa senão em palavras que buscam retribuir minimamente tudo aquilo que me foi distribuído ao longo dessa jornada, que só se tornou mais bela pelas companhias agradáveis e de luz que se fizeram presentes no caminho...

Primeiramente, e acima de tudo, agradeço a ***Deus***, porque plantou sonhos no meu coração que só graças a Ele puderam ser concretizados. Com seu amor me conduziu (e me conduz) em cada passo do caminho e com a sua misericórdia tem me sustentado. Sou grata a Ele pelas bênçãos imerecidas com as quais insiste em me presentear e pelas pessoas de luz que sempre coloca em meus caminhos, no caminhar acadêmico não foi diferente... Agradeço, ainda, a ***Jesus Cristo***, por me ensinar os caminhos do amor e a importância de praticá-lo ao longo do caminho...

Aos meus pais, *Edilto Severino de Souza* e *Regina Carnaúba da Cruz de Souza*, que me cercaram de amor desde sempre e que me ensinaram a lutar pelos meus sonhos, ajudando-me na caminhada com apoio, com amor e com as suas preciosas orações. Me deram ensinamentos que não cabem nos títulos, me ensinaram os valores mais importantes: caráter, respeito, honestidade, fé; me mostraram a grandeza de ser simples, e a humildade de estar sempre disposta a aprender. A eles devo tudo que sou e nenhuma palavra seria capaz de expressar todo o amor contido no meu coração...

Aos meus irmãos *Samuel Marcos de Souza* e *Daniel Marcos de Souza*, e às minhas cunhadas, *Bruna Silva de Souza* e *Camila Carvalho de Souza,* por todo o apoio e amor que sempre dedicam a mim, mesmo nos dias mais corridos, sempre fizeram questão de demonstrar que estavam na torcida por mim e pelos meus sonhos. Os laços criados entre nós são tecituras de amor que só Deus é capaz de explicar. Também agradeço aos meus sobrinhos (*Isabelly*, *Aysllan*, *Nicolly*, *Calleb*, *Yasmin*, *João Marcos e Eduardo Marcos*) por serem o significado e a motivação maior para que eu me torne a cada novo dia um ser humano melhor. Todo sorriso

e olhar de cada um desses pequenos falam muito do amor de Deus, e eu sempre presto atenção aos milagres diários que Ele me endereça gentilmente, alguns vieram em formato de sobrinhos, tão pequenos, porém enormemente amados.

À minha orientadora querida que tanto amo e admiro, *Ana Luzia Videira Parisotto*, pessoa de luz, a quem me faltarão palavras para expressar o que quero, porém não faltará amor em cada letra que conseguir expressar. Agradeço por ser a minha mentora em todos esses anos, por ser a minha "mãe acadêmica" que me iniciou na pesquisa me ensinando a dar os meus primeiros passos, o que sou hoje como pesquisadora, sei que devo à sua paciência e ao seu profissionalismo. Ao longo desses quase dez anos em que caminhamos juntas, aprendi mais do que sobre pesquisa e ser pesquisadora, aprendi a ser mais humana porque cada gesto seu fala muito sobre humanidade. Aprendi que é possível ter uma excelente profissional como orientadora, mas ter nessa mesma pessoa uma amiga, é para poucos, fui agraciada por Deus quando me apresentou uma alma tão nobre, uma pessoa de tanta luz a quem a grandeza não cabe nos títulos. Levo comigo a admiração por quem é e pela diferença que fez em minha vida e que faz na vida daqueles que toca. Obrigada por ter acreditado em mim, que eu venha a cultivar esse olhar ao enxergar meus alunos, ele clareia um novo futuro transformador, por meio da educação.

Estendo os meus agradecimentos ao *Alexandre* (*Alê*) e ao *Ian* com quem também compartilhei muitos momentos agradáveis ao longo desses anos. E não me esquecerei da *Nina*, amor de quatro patas que tem também um espaço reservado em meu coração, mesmo que tenha feito morada eterna onde apenas o amor alcança... Foram tantos anos, mas que passaram como num piscar de olhos, por isso, sei que se encerram os laços acadêmicos, mas não os laços de amor e o vínculo que pretendo levar para a vida. Obrigada, *Ana Luzia*, por tudo e por tanto, pela nobreza de seus gestos, a grandeza de seu coração e pela excelência de seu profissionalismo, sinto muito orgulho de ser nomeada sua orientanda.

À *Andréa Ramos de Oliveira*, uma das pessoas com o coração mais puro que conheci, com tamanha luz e um coração gigante, espalha um pouco do amor de Deus por onde passa, depositou tantas coisas boas em meu coração que eu nunca serei capaz de retribuir. Obrigada pelas oportunidades e por sempre acreditar em mim, pelo brilho do seu olhar ao enxergar tanta coisa boa em mim. Você é um misto de amor e gentilezas, uma alma nobre que reflete nas pessoas ao seu redor todo o brilho que emana de dentro do seu coração. Você habita em meu coração e me faz ser um ser melhor. A sua humildade me encanta, mesmo sendo uma pessoa de tamanha grandeza: excelente profissional e um ser humano tão belo! Sou sua fã e admiradora. Um agradecimento especial à sua mãe - *Maria Dorayrthes Ramos Gomes* - e à

sua avó - *Noêmia Gomes Ramos* (*in memoriam*) -, família de luz que acolhi com carinho em meu coração.

À *Raquel Pozzenato Silazaki* por toda a doçura com que sempre me endereçou palavras de apoio e confiança, e por tudo de bom que sempre partilhou comigo. Você é um ser de luz que sem demora fez morada em meu coração e aqui permanece com moradia eterna. Obrigada pela gentileza em me chamar de "amiga" e por ter sido uma das companhias mais agradáveis que poderia encontrar durante o trajeto acadêmico. Os momentos partilhados trouxeram muita poesia à jornada, o seu sorriso encantador e os seus abraços sinceros nunca serão esquecidos. Sua energia positiva e seu sorriso doce sempre trouxeram leveza para os caminhos percorridos e para o meu coração.

À *Marli de Oliveira Geraldo*, pessoa de sorriso contagiante em cuja face resplandece a luz de Deus, com um coração tão nobre que me fala de amor em cada gesto. Presente divino encontrado na jornada e que tornou o caminho muito mais alegre e divertido, me proporcionando experiências e sorrisos, e me mostrando o verdadeiro significado da palavra amizade! A encontrei não por acaso, mas por um propósito de Deus. Você tem a minha admiração, me cativou para sempre, e faz questão de regar todos os dias o lugar que lhe concedi em meu coração. Obrigada por tanto amor e por tanta gentileza com que cultiva a nossa amizade, tenho a plena convicção de que é um laço irrompível, porque selado por Deus. Estendo os meus agradecimentos à sua família linda que sempre me acolheu tão bem e com tanto amor.

À *Lais Agnes da Silva* por tamanha luz que emana e que sempre partilha comigo, mesmo estando distante fisicamente, sempre se fez presente por meio da sua amizade, pelas risadas compartilhadas, por seu modo todo sábio de enxergar a vida e de mostrar caminhos mais leves e floridos, pessoa com quem posso rir de "memes", mas também manter conversas sérias e reflexivas, uma sintonia que não pode ser explicada. A ausência física não diminui a importância, sempre é hora de pôr o papo em dia. Com a sua amizade, aprendi que a bondade de Deus é maior do que consigamos compreender, pois só Ele para nos apresentar seres humanos tão belos como você com uma alma iluminada e um coração de luz.

Às minhas amigas amadas cujos vínculos se fortaleceram desde a graduação, *Nathalia Massaro*, *Mariana Almeida*, *Andressa Kiill*, que não me abandonaram, mesmo nos dias mais corridos, sendo presença constante não só no meu coração, mas na minha vida, acreditando no meu potencial, torcendo por mim e vibrando com as minhas conquistas. Me ensinaram que não há tempo e nem distância que desfaçam um laço verdadeiro de amizade, constituído pela bondade do Criador.

Àquelas que partilharam da jornada, sendo abrigo e compartilhando as alegrias e os percalços do percurso: *Daiane Gonçalves de Souza* por dividir comigo uma amizade tão bonita que vai além da academia, e por espalhar tanto amor e luz por onde passa; *Neryla Vayne Alves Dias* por ser exemplo de ser humano e de fé, e por tantos momentos bons compartilhados, um presente divino; *Michelle Mariana Germani* pela disposição constante em ajudar, pelo seu humor e sua positividade que sempre me fizeram enxergar que Deus é bom e que tudo é um milagre; *Ana Paula mendes da Silva*, amiga querida de longa data que, por gentileza divina, me acompanhou na trajetória acadêmica e a tornou bem mais agradável, pois quando dividimos a carga, os ombros ficam mais leves, e nós sempre tivemos o privilégio de dividir tudo, sorrisos, alegrias, labutas e a certeza de que a fé e a bondade divina nos conduziriam ao caminho e aos propósitos que Deus escreveu para nós. Obrigada por tanto! Amizade tão pura e bela quanto o seu coração encantador! Aos demais amigos e colegas que percorreram os mesmos caminhos que eu no trajeto acadêmico, gratidão pela companhia.

Às que não partilharam a jornada, mas estiveram sempre presente durante cada novo passo que eu dava, importando-se em se fazer parte do caminho e serem alguns dos "presentes" que Deus me concedeu: *Valquiria Tonacio*, amiga para todas as horas e que com fé e com muito humor sempre esteve do meu lado, me mostrando a importância das pessoas verdadeiras, aquelas que não nos abandonam, mesmo diante das nossas ausências devido às correrias da vida cotidiana, obrigada pelos açaís e pelas conversas, por sempre acreditar em mim e por ser a amiga para a vida; *Karolaine Cláudia dos Santos*, que conheci em um evento acadêmico e se tornou uma amiga, está sempre por perto, mesmo na distância, com palavras amigas e um sorriso que contagia, seu humor e sua capacidade de sempre ver o lado bom das coisas me encanta, é algo que temos em comum, uma sintonia que não se desfez, mesmo após tantos anos; *Evanileide Patrícia Lima Figueira*, amiga amada que tem olhos belos a ponto de enxergarem as pessoas muito melhor do que realmente são, obrigada por me enxergar com os olhos do coração e por todo o apoio e tempo que sempre me dedicou, mesmo na distância se faz presente de um jeito ou de outro, agradeço sua amizade, a confiança e o carinho de todas as horas; *Samanta Kasper*, a alegria em pessoa, que, mesmo tendo percorrido outros caminhos, não me deixa esquecer da sua importância e do quão especial é ter alguém que sempre se lembra de você com tanto carinho. Por isso, tem um lugar reservado no meu coração; *Zelina Cardoso Grund* por quem nutro profunda admiração por tamanha garra e sabedoria, me inspira a acreditar que sempre podemos ser melhores do que o dia anterior, um exemplo de vida e de ser humano, quem me atribuiu o nobre título de "filha do coração", sou

grata por tamanha gentileza; *Renata Daniela Silva de Cristo* por ser exemplo de fé e de ser humano, e por não se descuidar da nossa amizade mesmo diante de todos os seus compromissos, obrigada pelo apoio e carinho de sempre.

À querida professora *Onaide Schwartz Correa de Mendonça* que me incentivou ao doutorado, apresentando-me um tema no Seminário de Pesquisa quando eu ainda cursava o mestrado, tal tema acabou sendo objeto de trabalho materializado nesta Tese. Obrigada pelo apoio e por acreditar que eu poderia alçar voos mais altos!

Ao *Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior"*, liderado pela *Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto* e pela *Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi* do qual sou membro desde 2013. Um agradecimento especial às professoras mencionadas porque têm parte essencial na minha formação como pesquisadora, e sempre demonstraram preocupação com a formação acadêmica de excelência de cada um dos membros do grupo, com sabedoria, profissionalismo e empenho formaram (e formam) bons pesquisadores. Também direciono os agradecimentos a todos os membros do grupo que fizeram parte do GP durante todos esses anos e que contribuíram com as minhas pesquisas e com o meu caminhar como pesquisadora.

Às queridas professoras que me acompanharam desde o mestrado pelas suas valiosas contribuições ao arguirem o meu trabalho: *Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandes*, agradeço não só pelo olhar minucioso, mas pela humildade com que sempre aponta os melhores caminhos, sem desmerecer aqueles que já percorremos. Sou sua admiradora por ser quem é, excelente ser humano e uma profissional dedicada e amorosa, apaixonada pela profissão. Me encanta o seu coração generoso e os pilares que julga importantes como esteio de sua vida: Deus, a família e os amigos, isso explica a preciosidade de seu coração e a nobreza de sua alma, obrigada por me ensinar tanto sobre docência e pesquisa, sobre humildade, humanidade e fé; *Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho* que com tamanha delicadeza e um profissionalismo de excelência me emprestou seus olhos para enxergar como eu poderia enriquecer o meu trabalho. Obrigada por tamanha sabedoria e por todo o carinho com que me guiou pelos caminhos da escrita, tanto conhecimento compartilhado com tamanha humildade só poderiam vir de um coração generoso e de uma alma bela.

À *Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch* e à *Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Salech*, por terem aceitado fazer parte da defesa, na condição de titulares, pelas contribuições valiosas e o olhar cuidadoso com o trabalho. Obrigada pela sabedoria com que

enxergaram aquilo que não pude ver, qualificando o trabalho e me mostrando que ele poderia ser melhor.

À *Rozana Aparecida Lopes Messias*, *Renata Portela Rinaldi*, *Márcia Cristina do Carmo*, *Odilon Helou Fleury Curado* e *Adair Vieira Gonçalves*, por generosamente terem aceitado o convite para a composição da banca de qualificação e defesa, na condição de suplentes.

À *Ivonete Gomes de Andrade* e sua *Equipe*, membros da Secretaria da Pós-Graduação, por todo o empenho em orientar e atender as demandas ora propostas durante todo o meu percurso como pós-graduanda. E a todos os professores do PPGE que contribuíram com a minha formação acadêmica. Gratidão!

À *CAPES*, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 (2019-2020).

À *escola "E. M. P. E. M."* e em especial às professoras que lecionavam de 1º a 4º ano em 2020 e às crianças de 3º e 4º ano as quais, em meio à pandemia e às incertezas ocasionadas por esse momento, tornaram possível a concretização desse estudo.

Às amigas que Deus me apresentou no meu local de trabalho, com as quais sempre aprendo, me trazem aura de vida e doses de ânimo em forma de gentilezas e de conversas amigáveis: *Selma Lemes Moreschi Bastos*, de uma alma generosa e de uma gentileza tamanha, amiga querida que amo tanto e que sempre faz questão de me surpreender com mensagens, gentilezas ou fotos da Isis, amor de quatro patas que nos transmite tanta alegria e leveza para os dias árduos; *Samara Sabrina Batista Joaquim*, uma excelente profissional, mãe e pessoa, que mesmo diante de tantas obrigações, não se esquece de mim, sempre com palavras de apoio, carinho e confiança, tem a minha admiração, gratidão por fazer parte da minha vida e por tornar meus dias mais bonitos com o seu humor, seu coração de luz e essa fé inabalável; *Sele* (*Maria Sueli*) a quem muito admiro e que com sua maestria e seu coração enorme me fala de gentileza e de profissionalismo a partir de seus atos, agradeço por me incentivar a voar voos altos e por acreditar que eu possa alçar tais voos, obrigada pela confiança e pelo apoio que sempre me dá; *Ellen Ângelo*, querida por espalhar o bem e a luz, e por tanta energia positiva e alegria com que cerca todos ao seu redor; *Priscila Fregolente* profissional que admiro e com quem sempre me encanto pela sua leveza e amor pela profissão, obrigada pelo carinho e pela gentileza de me tornar conhecida como autora para os seus alunos queridos, exemplo de docente que ama o que faz e em cujos caminhos me inspiro; *Bruna Diniz* e *Ana Paula Moura* por tudo o que aprendi com vocês e pelo afeto com que sempre me

presentearam, obrigada por todos os momentos agradáveis que partilhamos. *Luciana Sales*, *Lilian Mathias*, *Tatiana Maeda*, *Jussimara Oliveira*, *Cacá*, *Fátima Pasinato*, *Débora Bertoldo*, *Maria Cristina Dias*, obrigada por compartilharem tanta coisa boa comigo, e por cercarem os meus caminhos de sabedoria e luz!

Também agradeço à *Inglidy Broto*, *Bruna Schott*, *Leticia Bergamini*, *Josiane Pacheco* e *Rosi Buzzo* com quem compartilho os trajetos da docência e as labutas cotidianas. Obrigada pelo incentivo, por sempre acreditarem em mim, e por tudo de bom que dividiram (e dividem) comigo, o plantio que fizeram (e fazem) em meu coração nunca será esquecido, tem se tornado um jardim que sempre será regado.

Estendo meus agradecimentos à equipe da *E. M. Dona Miloca*, local de trabalho onde tenho aprendido a cada novo dia, e às queridas gestoras *Luzia Andrade*, *Fabiana Oliveira*, *Cristiane Ubeda* e *Solange Greter* que me auxiliaram (e auxiliam) nos caminhos percorridos na docência. Um agradecimento especial aos que foram meus alunos, principalmente meus pequenos do 2º ano C (2022) e aos que ainda serão, essas crianças com as quais tenho aprendido a arte da docência e pelas quais busco ser uma profissional melhor a cada dia. Essa conquista torna-se mais valiosa na medida em que potencializa as transformações necessárias na sala de aula. Continuarei a busca por conhecimentos que deem significação à profissão que escolhi e que me permitam dar o meu melhor em cada novo ano de docência.

Agradeço, ainda, às pessoas que ajudaram a formar quem eu sou hoje, professores da educação básica (da educação infantil ao ensino médio) e da universidade que significaram a minha trajetória escolar e acadêmica e me mostraram que é possível fazer a diferença na vida dos alunos que provêm da escola pública, eu sou a prova disso. Esses docentes acreditaram em minha capacidade e investiram em minha formação, foram a escada que me conduziu ao patamar em que hoje me encontro. A todos, sem exceção, obrigada!

Se pudesse, agradeceria a muito mais pessoas que integraram a minha jornada, mesmo que de maneira indireta, por isso agradeço, ainda, a todos aqueles cujos nomes não citei, mas que sabem que fazem parte dessa conquista e que são igualmente importantes, suas marcas também me integram e me fazem ser o que sou.

Sigo adiante com tudo o que esses corações generosos me doaram, com todo o amor que me cederam, sigo distribuindo tudo aquilo que aprendi com vocês e com Deus, sigo distribuindo amor, sigo partilhando conhecimentos e sigo aprendendo com a humildade de reconhecer que sei muito pouco e que ainda há muito o que aprender...

Muito obrigada!

"[...] não se pode ignorar que escrever sem problemas ortográficos é apenas *escrever corretamente*; *escrever bem* é outra coisa. Há muito que aprender – além da ortografia – para produzir textos de qualidade. Mas, como o ensino de ortografia que se defende privilegia o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva, ao estimular o pensamento investigativo para descobrir as regularidades ortográficas, as crianças aprendem muito mais do que qual letra empregar para grafar uma palavra. Aprendem a observar a linguagem, a entreter-se com ela" (NÓBREGA, 2015, p. 13, grifo da autora).

SOUZA, Patrícia Regina de. **Ensino e aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental**: desafios, dificuldades e propostas de intervenção. 2022. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2022.

RESUMO

Esta pesquisa de Doutorado foi desenvolvida no interior da linha de pesquisa "Processos formativos, Ensino e Aprendizagem", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente. Centrou-se na temática do ensino e da aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, cujo objetivo foi o de identificar quais são as dificuldades e os desafios dos docentes para ensinar a ortografia nos anos iniciais e quais são os principais erros ortográficos produzidos pelos alunos, de modo a elaborar uma proposta interventiva de formação construtivo-colaborativa docente que propicie a reflexão sobre os usos linguísticos e contribua com o ensino e a aprendizagem da norma padrão de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Para tanto, ancoramo-nos na pesquisa quali/quantitativa social crítica interventiva construtivo-colaborativa, baseando-nos em autores que concebem seus estudos orientados pela psicologia cognitiva e a metacognição, bem como por teorias da sociolinguística, estudos críticos do letramento e aquelas voltadas à análise e compreensão do campo da formação docente. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários com professores e alunos, percurso formativo realizado com docentes, além de análise de produções de textos de alunos de terceiro e quarto ano de uma escola pública do distrito de Montalvão (Presidente Prudente - SP), tais dados foram analisados à luz da classificação das alterações ortográficas propostas por Morais (2018) e com base no referencial teórico da pesquisa. Nesse sentido, nossos resultados demonstraram que: os temas do ensino e da aprendizagem da ortografia e da variação linguística nos anos iniciais ainda causam insegurança para as docentes, todavia, mesmo em meio aos desafios e às dificuldades, conseguem lançar mão de práticas contextualizadas e significativas de ensino da ortografia; com relação às alterações ortográficas as quais encontramos nas produções dos alunos, percebemos que 88% dos casos concentram-se em regularidades ortográficas, ou seja, 43% de regularidades contextuais, 25% de regularidades morfológico-gramaticais e 10% de regularidades diretas, o que demonstra a dificuldade dos aluno com tal conteúdo curricular, principalmente considerando o contexto de ensino remoto no qual os dados foram coletados; os alunos de terceiro e quarto ano já são capazes de refletir sobre suas dificuldades ortográficas e suas causas, além de entender o que significa ortografia para além de seu significado dicionarizado, compreendendo o seu significado e a sua importância no contexto social; todas as professoras consideraram o percurso formativo como uma via importante para a formação docente, o qual contribuiu sobremaneira com a reflexão (e a modificação de práticas) em relação à concepção sobre o modo de se ensinar e se aprender ortografia. Diante disso, os contributos da Tese apontam para a necessidade de pesquisas que contemplem a participação daqueles que ensinam (os professores) e daqueles que aprendem (os alunos), pois dar voz a esses sujeitos nos faz compreender mais de perto sobre a complexidade do contexto de ensino e aprendizagem e possibilita a mudança na sala de aula, tendo em vista que são levadas em consideração as questões que emergem do chão da escola e as necessidades formativas dos docentes, de modo que a via da pesquisa colaborativa potencializa as transformações que se fazem necessárias e evidencia as práticas exitosas que vêm sendo realizadas pelos professores que lecionam na educação básica.

Palavras-chave: Formação docente. Intervenção construtivo-colaborativa. Ensino e aprendizagem de ortografia. Variação linguística.

SOUZA, Patrícia Regina de. **Teaching and learning spelling in the early years of elementary school**: Challenges, difficulties and proposals for intervention. 2022. Thesis. Post- Graduation in Education Program, Paulista State University (Universidade Estadual Paulista), - University of Science and Technology- Presidente Prudente/SP. 2022.

ABSTRACT

This Doctoral research was developed within the research line "Formative Processes, Teaching and Learning", of the Post- Graduation in Education Program of the Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente campus. It focused on the theme of teaching and learning spelling in the early years of Elementary School I, whose objective was to identify the difficulties and challenges of teachers to teach spelling in the early years and which are the main spelling errors produced. by the students, in order to develop an interventional proposal for constructive-collaborative teacher training that encourages reflection on linguistic uses and contributes to the teaching and learning of the standard writing standard in the early years of Elementary School I (1st to 5th year). For this purpose, To this end, we are anchored in qualitative/quantitative social critical interventional constructive-collaborative research, based on authors who conceive their studies guided by cognitive psychology and metacognition, as well as by theories of sociolinguistics, critical studies of literacy and those focused on analysis and understanding of the field of teacher education. The data collection instruments used were questionnaires with teachers and students, training course carried out with teachers, as well as analysis of text productions by third and fourth year students from a public school in the district of Montalvão (Presidente Prudente - SP), These data were analyzed in light of the classification of orthographic changes proposed by Morais (2018) and based on the theoretical framework of the research. Seen in these therms, our results showed that: the themes of teaching and learning spelling and linguistic variation in the early years still cause insecurity for teachers, however, even in the midst of challenges and difficulties, they manage to make use of contextualized and meaningful practices in Ortography teaching; Regarding the spelling changes that we found in the students' productions, we noticed that 88% of the cases are concentrated in orthographic regularities, that is, 43% of contextual regularities, 25% of morphological-grammatical regularities and 10% of direct regularities, the which demonstrates the students' difficulty with such curricular content, especially considering the remote teaching context in which the data were collected; third and fourth year students are already able to reflect on their spelling difficulties and their causes, in addition to understanding what spelling means beyond its dictionary meaning, understanding its meaning and its importance in the social context; all the teachers considered the formative path as an important path for teacher training, which contributed greatly to the reflection (and the modification of practices) in relation to the conception of the way of teaching and learning orthography. In view of this, the contributions of the Thesis point to the need for research that contemplates the participation of those who teach (the teachers) and those who learn (the students), because giving voice to these subjects makes us understand more closely about the complexity of the context. of teaching and learning and enables change in the classroom, given that the issues that emerge from the school floor and the training needs of teachers are taken into account, so that the collaborative research path enhances the transformations that take place necessary and evidences the successful practices that have been carried out by teachers who teach in basic education.

Keywords: Teacher's training course. Constructive-collaborative intervention. Ortography teaching and learning. Linguistic variation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no portal da CAPES, a partir da palavra-chave "ortografia" 42
Quadro 2 – Trabalhos encontrados no portal da CAPES a partir da palavra-chave "ortografia" (anos iniciais) 51
Quadro 3 – Trabalhos encontrados no portal da CAPES, a partir da palavra-chave "variação linguística" 60
Quadro 4 – Trabalhos encontrados na BDTD, a partir da palavra-chave "variação linguística" (anos iniciais) 63
Quadro 5 – Objetivos de trabalho para o eixo "relações entre fala e escrita" 81
Quadro 6 – Casos de regularidades contextuais (MORAIS, 2018) 95
Quadro 7 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos (MORAIS, 2018) 95
Quadro 8 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais (MORAIS, 2018) 96
Quadro 9 - Casos de Irregularidades (MORAIS, 2018) 97
Quadro 10 - Casos de interferência da variante não padrão na apropriação da ortografia.....102
Quadro 11 - Os saberes dos professores.....111
Quadro 12 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....126
Quadro 13 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.....127
Quadro 14 - Formas desviantes envolvendo casos de regularidades diretas.....132
Quadro 15 - Formas desviantes envolvendo casos de regularidades contextuais.....133
Quadro 16 - Formas desviantes envolvendo casos de regularidades morfológico-gramaticais.....135
Quadro 17 - Formas desviantes envolvendo casos de irregularidades.....137
Quadro 18 - Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às regularidades diretas.....140
Quadro 19 - Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às regularidades contextuais.....141

Quadro 20 – Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às regularidades morfológico-gramaticais.....142
Quadro 21 – Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às irregularidades.....143
Quadro 22 – Dificuldades discentes apontadas pelos alunos.....149
Quadro 23 – Justificativa para os desvios, conforme o entendimento infantil.....151
Quadro 24 – Causas das dificuldades na escrita, conforme compreensão dos alunos.....152
Quadro 25 – Tempo de docência das colaboradoras da pesquisa.....155
Quadro 26 – Formação docente das pesquisadas.....157
Quadro 27 – Concepção sobre a necessidade de um ensino específico da ortografia.....158
Quadro 28 – Conteúdo priorizado no ensino de ortografia e frequência de ensino sobre as normas ortográficas.....160
Quadro 29 – O trabalho com a ortografia e os recursos utilizados.....164
Quadro 30 – Dificuldades no ensino de ortografia.....167
Quadro 31 – Exemplo de aula bem-sucedida sobre ortografia.....169
Quadro 32 – Concepção sobre a importância do trabalho com variação linguística.....173
Quadro 33 – Dias ou momentos reservados para o trabalho com variação linguística no contexto da sala de aula.....175
Quadro 34 – Dificuldades para trabalhar com o tema da variação linguística nas aulas.....177
Quadro 35 – Como a variação linguística é trabalhada na sala de aula?.....178
Quadro 36 – Exemplo de aula bem-sucedida sobre variação linguística.....181
Quadro 37 – Outros comentários.....183
Quadro 38 – Objetivos estipulados para a etapa de formação teórica com as professoras.....207
Quadro 39 – Caso de ensino trabalhado com as docentes na formação.....209
Quadro 40 – Apreciação sobre o processo formativo.....215
Quadro 41 – Contribuições do processo formativo para o trabalho com a escrita.....217
Quadro 42 – Utilização docente das atividades fornecidas.....220
Quadro 43 – Dificuldades ao trabalhar com as atividades propostas.....222
Quadro 44 – Interações dos alunos durante o processo de reflexão sobre as atividades.....222
Quadro 45 – Adaptações realizadas nas atividades propostas no manual.....224
Quadro 46 – Atividades sobres ortografia e/ou variação linguística elaboradas pelas professoras.....225

Quadro 47 – Atividades de reflexão utilizadas pelas docentes com seus alunos.....227
Quadro 48 – Tratando a ortografia e a variação linguística como objetos de trabalho sistemático.....229
Quadro 49 – Contribuições das atividades propostas para o ensino e a aprendizagem.....232
Quadro 50 – Outros comentários.....234

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você já ouviu falar em ortografia?.....145
Gráfico 2 – É importante escrever ortograficamente?.....147
Gráfico 3 – Você possui dificuldades para escrever?.....148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência das ocorrências à luz das classificações estabelecidas por Morais (2018) 138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004) 84
Figura 2 - O contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) 85
Figura 3 - O contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004) 86
Figura 4 - Ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas 105
Figura 5 - Conversa por WhatsApp entre a professora D (4º ano) e a pesquisadora.....203
Figura 6 - Resumo elaborado em conjunto com as docentes (2021) 212

LISTA DE SIGLAS

ADAPE	Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita
ANOVA	Análise de variância
BATALE	Banco de Textos sobre Aquisição da Linguagem Escrita
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GP	Grupo de Pesquisa
LE	Língua Escrita
LF	Língua Falada
LP	Língua Portuguesa
NSL	Novos Estudos do Letramento
PAF	Palavra de Alta Frequência
PBF	Palavra de Baixa Frequência
PB	Português Brasileiro
PP	Pseudopalavras
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TDE	Teste de Desempenho Escolar
Uniesp	União das Instituições Educacionais de São Paulo
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 24
2 DELIMITANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO 40
2.1 Situando o objeto de pesquisa: investigações sobre "ortografia" 40
2.1.1 Portal de periódicos da CAPES 42
2.1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 51
2.2 Situando o objeto de pesquisa: investigações sobre "variação linguística" 58
2.2.1 Portal de periódicos da CAPES 60
2.2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 63
3 REFERENCIAL TEÓRICO 67
3.1 O problema da (não) alfabetização: fracasso escolar 67
3.2 A alfabetização: da técnica a um objeto complexo e multifacetado 69
3.2.1 Facetas interativa e sociocultural: o letramento 73
3.2.1.1 Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa 77
3.2.1.2 Variação linguística e relações entre fala e escrita 81
3.2.2 Faceta linguística: sistema alfabético e convenções da escrita 87
3.2.2.1 Faceta linguística: a ortografia em pauta 91
3.3 E quando a variante linguística interfere na aprendizagem ortográfica? 100
3.4 A Formação docente 106
3.4.1 *Ser professor polivalente: a especificidade da docência nas séries iniciais 107*
4 EPISTEMOLOGIA E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 113
4.1 A pandemia do coronavírus e os rumos da pesquisa 113
4.2 Corrente epistemológica da pesquisa 116
4.2.1 A Psicologia Cognitiva de Piaget 116
4.2.1.1 Psicologia cognitiva: a metacognição na aprendizagem 120
4.3 Procedimentos metodológicos 121
4.3.1 Levantamento bibliográfico exploratório: situando o objeto de estudo 123
4.4 Pesquisa de campo: a escola e os sujeitos da pesquisa 124
4.5 Instrumentos de coleta de dados 127
5 O CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DOS ALUNOS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA 130
5.1 Análise das produções de texto dos alunos 130
5.2 Concepções infantis sobre ortografia e dificuldades ortográficas 145

6 DESAFIOS, DIFICULDADES E EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS ANOS INICIAIS (1º a 4º ANO)..... 155

6.1 Ortografia..... 158

6.2 Variação linguística..... 173

7 ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS..... 184

8 O PERCURSO INTERVENTIVO DE FORMAÇÃO CONSTRUTIVO-COLABORATIVA..... 202

9 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES, AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS DA PROPOSTA FORMATIVA..... 215

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 235

REFERÊNCIAS..... 241

APÊNDICES..... 256

APÊNDICE A - Questionário (para professor)..... 256

APÊNDICE B - Questionário (para crianças)..... 257

APÊNDICE C – Questionário final (para professor)..... 258

ANEXOS..... 261

ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética..... 261

ANEXO B Conto “O conselho do doutor doido”..... 262

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no interior da linha de pesquisa “Processos formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente cujo enfoque se deu sobre a temática do ensino e da aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Tal estudo deriva de anseios advindos do caminhar acadêmico e fazem intersecção com o caminho escolar que percorri[1] durante minha jornada de escolarização na qual a gramática e, mais especificamente a gramática normativa, sempre estiveram presentes como parte dos componentes curriculares, porém, eram conteúdos com os quais os estudantes apresentavam dificuldades e até aversão em muitos casos. Diante disso, desde muito cedo, o escrever era visto como uma tarefa enfadonha por grande parte dos colegas estudantes, e a língua portuguesa era considerada uma das mais difíceis.

Todavia, particularmente, eu sempre tive uma grande afinidade com a língua portuguesa. Encantada pelas letras desde muito cedo e com uma vontade enorme de aprender, fui alfabetizada na pré-escola pela minha professora que enxergou o quanto as palavras me fascinavam. Ao concluir essa primeira etapa escolar, acabara de fazer seis anos (em dezembro) e em fevereiro já entraria na primeira série. Mas, para que isso ocorresse, foi preciso que a minha mãe travasse uma batalha com o sistema burocrático da escola, pois, naquela época, apenas crianças com sete anos adentravam nessa etapa escolar, e eu demoraria praticamente um ano para ter essa idade. Foi aconselhado que eu realizasse o pré III novamente, o que não ocorreu porque minha mãe não aceitou tal imposição e, graças a ela, pude seguir a minha trajetória escolar mesmo sem a idade requerida para frequentar o primeiro ano.

Desde que aprendi a ler e a escrever, não parei mais, tornei-me uma leitora voraz desde pequenina e comecei a rascunhar os meus primeiros escritos logo no primeiro ano do ensino escolar, fazendo os meus primeiros “livros” os quais o meu irmão mais velho ilustrava por, diferentemente de mim, ser um bom desenhista. Desde cedo, dei muito valor à escola e aos professores que me proporcionavam os saberes e, olhando retrospectivamente, vejo a importância da educação desde os primeiros anos e da falta que faz alguns anos sem a escolarização, pois, diferentemente de mim, que fiz o pré I, II e III, embora ainda não fosse obrigatório, o meu irmão mais velho fez apenas um (o pré III) e isso impactou negativamente

[1] Nesta introdução, em muitos casos, me valerei da primeira pessoa do singular por se tratar de descrições de experiências pessoais vivenciadas ao longo de minha trajetória escolar e de vida.

em sua aprendizagem da leitura e da escrita e ele já estava no segundo ano sem compreender o mundo das letras, causa pela qual, mesmo eu estando no primeiro ano, ajudava-o com suas tarefas escolares todas as tardes, minha mãe sempre me recorda que foi eu quem o auxiliou na alfabetização e na aprendizagem da leitura.

Ao longo de minha trajetória, obtive experiências de ensino com professores que sempre incentivaram as práticas de ler e escrever, por meio de tarefas de ensino que eram prazerosas e que instigavam nos alunos a vontade pelo aprender. Assim, mesmo sempre tendo estudado em escolas públicas, tive o privilégio de ser presenteada com bons professores que já buscavam um ensino baseado em tarefas significativas e vinculadas aos contextos reais de leitura e escrita. No Ensino Fundamental I na escola municipal Prof. José Domiciano Nogueira e no ensino fundamental II na escola estadual Ivo Liboni, situadas no município de Regente Feijó, minha cidade natal, tive experiências[2] significativas que potencializaram o desejo de ler e escrever, e, ao longo dos anos escolares, permaneci encantada com as práticas de leitura e escrita, abandonadas por muitos, ao longo dos anos de escolarização.

Me recordo que fiz da biblioteca um dos meus lugares preferidos. Além de frequentar as bibliotecas escolares com frequência, com dez anos de idade já era uma frequentadora assídua da biblioteca municipal de Regente Feijó, cidade na qual residia nessa época. Desse modo, todas as manhãs, eu e o meu irmão mais novo íamos (eu o arrastava, porque ele nunca se importou muito com a leitura) à biblioteca escolher novos livros para ler, fazia do mundo da imaginação as janelas pelas quais eu entrava para sonhar, vivia cada novo mundo e cada nova aventura acompanhada pela vontade de conhecer mais dos livros e permaneci encantada com as aventuras que a leitura sempre me propiciava.

Guardo na lembrança nome de professores que fizeram a diferença em minha jornada escolar do ensino fundamental I (Valdemar, Maria Madalena, Alzira, Dinorá[3]) e II (Rogéria, Maria Teresa[4]) em relação ao ensino de língua portuguesa. Tais professores já ensinavam os gêneros pautados em situações reais (elaborações autorais individuais e em grupo – seguidas

[2] Dentre outras, marcou-me muito uma experiência com o gênero "pesquisa" na oitava série (2008) do ensino fundamental I (último ano do ensino fundamental naquela época) em que a professora (Maria Teresa) nos propôs diversos temos que poderiam ser pesquisados em grupos, ficamos com o tema "Descarte do lixo" para entender qual era o tipo de descarte do lixo praticado no município, tema sobre o qual fomos pesquisar na "Casa da agricultura" (setor de meio ambiente) em Regente Feijó, por meio de entrevistas e coleta de fotos, e que descobrimos que era pela via do aterro sanitário. Posteriormente, tabulamos os dados, montamos um relatório para ser entregue e os achados foram divulgados aos outros colegas de sala por meio de exposição oral e debate (seminário), juntamente às outras apresentações dos temas que ficaram para os demais colegas da sala. E essa foi a minha primeira experiência com a "pesquisa". Essa e outras, eram propostas de trabalho com os gêneros que faziam sentido para os alunos e com os quais aprendíamos (sobre os gêneros e os conteúdos curriculares concomitantemente) de maneira significativa e contextualizada.

[3] Professores polivalentes.

[4] Professoras especialistas que ministravam aulas de Língua Portuguesa.

de muitas revisões até o trabalho final – de radionovelas, paródias de músicas, HQ's, anúncios publicitários, contos etc. os quais eram divulgados por meio de gravações de áudio – no caso da radionovela – exposições, apresentações para a escola e as demais salas, dentre outros meios de divulgação do que era produzido) e deles derivavam o ensino da gramática, da ortografia como forma de adequação ao gênero textual. Foi nesse contexto, que aprendi novos gêneros de maneira significativa e a autonomia de pesquisar por conta própria outros gêneros desconhecidos que me aguçavam a curiosidade, pois sempre fui muito autônoma no sentido de ir atrás de aprendizagens que julgava importantes e que não eram muito valorizadas pelos currículos escolares.

Apesar de passado o tempo, permaneci com a minha paixão pelas letras (sejam as que eu lia ou as que eu escrevia), tendo ganhado muitos concursos de escrita, inclusive a medalha de melhor redação do Proerd[5] (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) na quarta série. Já os meus primeiros "livros" que escrevia desde pequena acabaram se perdendo, mas não se perderam o rascunho do sumário e os primeiros capítulos do meu livro infantojuvenil[6] os quais escrevi com quinze anos, vindo a concluí-los somente em 2016 (quando em fase de conclusão da graduação). Ainda em 2016, também rascunhei um livro de poemas[7], cuja publicação só ocorreu em 2021 por falta de "coragem", pois sempre temi os olhares de julgamento dos leitores dos meus escritos, talvez pelas experiências com a escrita de textos no ensino médio, tenha guardado inconscientemente a ideia de que o que eu escrevia e as histórias de ficção que gostava de fantasiar não eram de interesse das pessoas. No ensino médio, não havia lugar para criações autorais, apenas para textos cujos temas fossem de importância para os vestibulares, essa era a justificativa que "matava" a capacidade criativa dos estudantes, alguns já a tinham perdido ao longo dos anos escolares.

Por isso em minha prática docente busco valorizar projetos com criação literária, não só porque tenho afinidade com a escrita autoral, mas para incentivar os alunos a terem o hábito de criar, não só nos quintos anos em que trabalhei, mas, no ano de 2022, no segundo ano de alfabetização possuía um projeto de criação literária autoral oral em que meus alunos criam uma história semanalmente (cada um contribuía com uma parte, seja o título, ou os parágrafos do texto), fazíamos as adequações necessárias e, no dia seguinte à produção, levava o texto impresso em uma borda pedagógica condizente com a história criada, fazia a

[5] O Proerd é um programa realizado pela polícia militar em parceria com as escolas (públicas e particulares) cujo objetivo é a conscientização de crianças e jovens sobre a importância de manterem-se afastados das drogas e da violência.
[6] Renan Carter em: o segredo da família Carter (2021).
[7] Metamorfose (2021).

leitura para os alunos e colava o texto em seus cadernos e, ao final do bimestre, todas as produções do bimestrais eram expostas em painéis para os demais alunos da escola apreciarem. Em muitos casos, os próprios alunos ilustravam as histórias que criavam.

Nesse sentido, ao longo da minha trajetória escolar, todas as experiências iam deixando marcas em mim, já sonhava ser professora e escritora desde muito cedo, minha paixão sempre foram as letras e dizia que cursaria Letras, entretanto, devido às possibilidades de cursar pedagogia de maneira que não precisasse sair de casa, tendo em vista que terminei o ensino médio pouco antes de fazer dezessete anos, acabei tentando o curso de Pedagogia que, embora não fosse o meu maior sonho, também me tornaria professora. Prestei o curso de Pedagogia na Unesp, uma faculdade pública na qual sonhava em entrar, tive a oportunidade de tentar o Prouni[8] (Programa Universidade para Todos) como aluna de escola pública que prestou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, por desencargo de consciência, não quis tentar letras para não ficar dividida entre escolher Letras em uma universidade particular ou escolher pedagogia em uma Universidade pública, de modo que me inscrevi para o curso de Pedagogia na Unoeste (Universidade do Oeste Paulista) e na Uniesp (União das Instituições Educacionais de São Paulo), consegui bolsa integral nas duas instituições, contudo, ao passar na Unesp, sem dúvidas a minha escolha já havia sido feita.

Portanto, ao cursar pedagogia, me envolvi nos projetos relacionados à área da língua portuguesa e encontrei no caminho uma pessoa competente na área que eu tanto amava, a minha orientadora, que me encaminhou quanto aos estudos na área da língua portuguesa, mais especificamente nossos trabalhos se voltaram para a área da linguística com enfoque na gramática normativa (ensino e aprendizagem da ortografia). Contudo, à convite da minha orientadora, desde 2013, também tive a possibilidade de ampliar o meu olhar sobre o ensino da língua (e formação do professor polivalente de um modo geral) tendo participado do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” e trabalhado com pesquisas desenvolvidas no âmbito do GP (Grupo de Pesquisa) as quais focalizavam temas como: ensino de produção textual, ensino da gramática, formação docente, gestão escolar, dentre outros.

Assim, me senti totalmente realizada cursando pedagogia e investindo em uma área de estudos a qual sempre me encantou, também cursei disciplinas com as quais aprendi sobre docência, ensino e aprendizagem e pude participar de eventos que me mostraram a

[8] O Prouni é um programa criado pelo governo federal cujo objetivo é a concessão de bolsas de estudos parciais e integrais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em universidades e faculdades privadas de ensino superior.

importância de um ensino contextualizado de língua portuguesa, desde os primeiros anos do ensino fundamental, e, olhando para trás, pude entender o que caracterizava os bons professores que tive no ensino da língua ao longo dos meus anos escolares, era esse ensino tão aclamado para a boa formação dos alunos. E, apesar da distância entre os dois cursos (Pedagogia e Letras), acabei me encontrando ao cursar pedagogia e direcionar meus estudos para a área a qual sempre admirei e cujos conteúdos curriculares sempre me interessaram desde a época escolar.

Diante disso, e sabendo da importância da significação do conteúdo escolar, de antemão, já deixamos claro a perspectiva de que partimos da concepção do ensino e da aprendizagem de ortografia vinculada aos textos.

Nesse viés, para situarmos a nossa investigação, é importante deixar delimitada a concepção de linguagem na qual nos pautamos. Isso porque essa concepção se reflete em outros conceitos, tais como: "[...] os de língua, gramática, sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, oralidade, variedade linguística, norma, entre outros, tornando-se, assim, um dos principais norteadores do trabalho docente" (DORETTO, BELOTI, 2011, p. 80). Nesse contexto, convém situar as três perspectivas de linguagem que perfazem as concepções e os fazeres docentes em sala de aula.

A linguagem como expressão do pensamento é uma concepção que surgiu na década de 1960 com a LDB n. 4024/61 e cujo fundamento é o de que o incentivo à criatividade será o suficiente para fazer com que o estudante desenvolva eficientemente a comunicação e a expressão, se não o faz é porque não é capaz de pensar e nem de organizar as ideias, tendo em vista que a linguagem é entendida como representação do pensamento. Nessa concepção, há uma supervalorização da gramática prescritiva e das regras ortográficas, de modo que a linguagem padrão orienta o ensino nas escolas, e as variações linguísticas e a oralidade, que se afastam desse conceito de linguagem, são deixados à margem no ensino. "O foco principal do ensino de LP está [...] na gramática prescritiva ou tradicional, mantendo a tradição da gramática, da retórica e da poética" (DORETTO, BELOTI, 2011, p. 81).

Diante disso, na concepção de linguagem citada, que se pauta nas regras da gramática normativo-prescritiva há uma preocupação em definir e avaliar o certo e o errado. "É por isso que, nessa gramática, a concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da "norma culta" ou "variedade padrão", sendo o seu aprendizado reduzido ao aprendizado da normatização da gramática" (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 482).

Já a concepção de linguagem como instrumento de comunicação surge impulsionada pela LDB n. 5692/71, que vincula o ensino à qualificação para o trabalho, a partir de uma pedagogia tecnicista "[...] cujo objeto é a língua como código, tendo um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante" (DORETTO, BELOTI, 2011, p. 82). Diante disso,

> Embora tenha havido mudança, o ensino de LP ainda continuou, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, priorizando as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias: narração, dissertação e descrição. Dessa forma, cristalizou-se, pelo fato de prevalecer uma tendência gramatical positivista, a chamada gramática descritiva. (DORETTO, BELOTI, 2011, p. 82).

Fuza Ohuschi e Menegassi (2011) destacam que "[...] nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem", contudo continua se orientando pela variedade padrão e desprezando as variações linguísticas que fogem ao prescrito (FUZA, OHUSCI, MENEGASSI, 2011, p. 485-486).

A perspectiva de língua como forma de interação surge a partir dos anos de 1980, momento em que ganham visibilidade os referenciais dos novos estudos advindos das tendências linguísticas (Pragmática, Sociolinguística; Análise de Discurso, Semântica e a Linguística Textual – linguísticas discursivas). Assim, o ensino de língua portuguesa é questionado e reelaborado, uma vez que é colocada em evidência a ineficácia do ensino gramatical, privilegiado até então.

A partir de tais reformulações, Fuza Ohuschi e Menegassi (2011) apontam que a língua passa a ser vista sob o ponto de vista dialógico, ou seja, o processo de interlocução e o processo discursivo no qual o texto se dá passam a se constituir como elementos fundamentais. "A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social", pois "[...] o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual".

> Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos. (FUZA, OHUSCI, MENEGASSI, 2011, p. 490).

Desse modo, nossa investigação se articula à esta última corrente teórica, uma vez que nela a linguagem está relacionada às interações que necessitam de um contexto e de relações discursivas que se vinculam (e só podem ser explicadas) pelo contexto das práticas socioculturais em que se manifestam. Ou seja, nessa concepção, a ortografia é entendida como um dos aspectos necessários e constitutivos de um texto para a produção de enunciados que garantam uma comunicação eficaz entre os interlocutores.

Nesse sentido, e em face do que foi descrito anteriormente, desde o final do século XIX no Brasil, ensinar a língua portuguesa no ensino primário (1ª a 4ª série ou ensino fundamental I) se concretizava em fazer com que o aluno se apropriasse de uma leitura e uma escrita centradas na gramática normativa e pautadas em modelos de escritas consagradas. Desse modo, a concepção de ensino de língua era totalmente diversa dessa com que, atualmente, buscamos trabalhar (e defendemos) no contexto das salas de aula, uma concepção de ensino cuja base é o texto e dele derivam todas as práticas de ensino da língua, ou seja, uma prática imbuída de sentido e derivada de práticas sociais reais de leitura e escrita cuja concepção está centrada na "[...] linguagem como 'forma de interação', caracterizando-se a interlocução como lugar de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos" (MORTATTI, 2014, p. 19).

Diante dessas constatações, o professor que ensina língua materna possui muitos desafios com os quais têm que lidar na sala de aula, pois ele é o responsável por ensinar uma série de conteúdos dos diferentes eixos da língua portuguesa (leitura, escrita, oralidade, gramática etc.) e, principalmente, tem que dar conta de fazer com que todos os seus alunos (que estão em diferentes níveis de aprendizagem) se apropriem desses conteúdos curriculares de maneira significativa e tendo como base a concepção de ensino cujo elemento central é o texto. Desse modo, o professor é o responsável por ensinar aos alunos os usos sociais da leitura e da escrita, o que ainda se coloca como um desafio no contexto das salas de aula.

As dificuldades se intensificam no caso do professor alfabetizador que, geralmente, é quem inicia os alunos no processo de leitura e de escrita, de modo que "[...] pode-se considerar alfabetizada a criança que sabe ler e produzir textos escritos, como unidades de sentido" (MORTATTI, 2014, p. 20).

Vale destacar que, dentre os principais desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais, diversos estudos (COLELLO, 2007; CAGLIARI, 2009; COLELLO; LUCAS, 2017) têm apontado que o grande problema dos alunos diz respeito à aprendizagem da língua escrita. De tal modo, Cagliari (2009, p. 86) ressalta que o ensino da escrita na escola é

prejudicado porque nela é o único espaço em que "[...] se escreve muitas vezes sem motivo. Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever".

As atividades mecânicas que têm sido utilizadas para o ensino da escrita ortográfica caminham no sentido do que foi mencionado anteriormente, pois, em vez da valorização da reflexão sobre os erros ortográficos, os professores têm investido em tarefas mecânicas e repetitivas, tais como cópias e ditados, que não contribuem para que os alunos se apropriem da escrita padrão. Isso se deve, entre outros fatores, às lacunas que foram deixadas na formação inicial e à ausência de propostas formativas que sejam capazes de saná-las. Assim,

> Devido a essa falta de esclarecimento sobre o que priorizar e como orientar o aprendizado da ortografia, abre-se uma lacuna no ensino e, então, observa-se na escrita de pessoas que concluíram o ensino fundamental [e até na escrita de pessoas de etapas mais elevadas de ensino], uma falta de clareza quanto à norma ortográfica que orienta a escrita. (ALMEIDA, 2013, p. 12).

Nessa perspectiva, enfatizamos que a apropriação das normas ortográficas é algo que tem sido alvo de inúmeros estudos de pedagogos, linguistas e fonoaudiólogos, já que os alunos têm passado pela escolarização e, mesmo após concluírem o ensino médio, continuam com as dificuldades ortográficas e, no momento da escrita, erram, inclusive, palavras que possuem regras[9] e que, portanto, deveriam ter sido aprendidas ao longo dos anos em que estiveram nos bancos escolares (SANTOS, 2015; DE VASCONCELOS, FREIRE, MEDEIROS, BARBOSA, OLIVEIRA, 2010).

Diante disso, destacamos que são inúmeros os fatores que têm feito com que os alunos permaneçam com as dificuldades ortográficas, apesar da escola. Os autores que têm se dedicado ao estudo sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica elencam: as tarefas mecânicas e repetitivas que têm sido adotadas no ensino das regras ortográficas (CAGLIARI, 2009; MATOS, 2012; MORAIS, 2018); a falta de preparo do professor para trabalhar com a especificidade das regularidades e irregularidades da ortografia (DE VASCONCELOS, FREIRE, MEDEIROS, BARBOSA, OLIVEIRA, 2010; PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015; SANTOS, 2015; MORAIS, 2018); a ausência de reflexão sobre casos de variação linguística (CAGLIARI, 2009; CAMACHO, 2008; FRANCHI, 2012; KOCH; ELIAS, 2010); ou até mesmo a inexistência do ensino de ortografia na sala de aula (COSTA VAL, MARINHO, CARVALHO, MARTINS, STARLING, LEAL, 2009; MIRANDA, 2012).

[9] Quando mencionamos as palavras que são regidas por regras, nos referimos às regularidades ortográficas (sejam elas diretas, contextuais ou morfológico-gramaticais) as quais possuem uma regra subjacente que pode auxiliar os alunos a gerarem a grafia correta na escrita.

Em face disso, é importante ressaltar que as lacunas do processo de aprendizagem da escrita geralmente já são advindas do próprio período de alfabetização o qual é marcado por um ensino descontextualizado que desconsidera a realidade dos aprendizes no processo, isto é, a língua não é entendida como prática social. Logo, não são possibilitadas experiências significativas de aprendizagem da escrita (GOMES, SANTANA, SOLEDADE, 2016).

Nessa perspectiva, "[...] tanto o ensino como a aprendizagem da ortografia precisam ser vistos como um processo desenvolvido a partir de atividades que propiciem aos aprendizes a formulação e a explicitação de suas hipóteses acerca do conhecimento ortográfico" (SANTOS, 2015, p. 30-31). Por isso, a identificação e categorização dos erros ortográficos podem desvelar aspectos importantes relacionados à língua: o contexto linguístico propício para troca de letras, a explicitação de características de pronúncias regionais, indícios de mudanças linguísticas, entre outros. Assim, os desvios cometidos pelas crianças podem funcionar como um roteiro para o ensino da ortografia da língua portuguesa.

Todavia, além das dificuldades próprias do sistema ortográfico, um dos maiores problemas para a aquisição da norma padrão de escrita (e das regras ortográficas) têm acontecido devido aos desvios relacionados a casos de variação linguística e influência da oralidade na escrita (SILVA, 2015b; GEREI, 2017; GOMES, 2018; MOLINA, 2018; MOREIRA, 2018).

De tal modo, de acordo com Cagliari (2009), a maior parte dos problemas de fala e escrita (incluindo os aspectos relacionados à apropriação da escrita ortográfica) está relacionada ao fenômeno da variação linguística, todavia a escola tende a ignorar essa questão e os livros didáticos não ficam atrás, o que acaba por fazer com que os alunos tenham dificuldades para se apropriarem da escrita padrão, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, ou seja, no período de alfabetização.

A respeito do que foi abordado anteriormente, Barbosa e Guimarães (2013, p. 76) destacam que em seu estudo evidenciaram que:

> [...] alguns entraves [...] em tentativas de escrita de palavras [...] acabam sendo influenciadas pelo entendimento de que a escrita serve para representar a fala. É evidente que isso não basta, pois as relações entre estes dois universos – fala e escrita – poderão variar de acordo com o dialeto de referência, ou seja, a distância poderá ser maior ou menor entre eles.

Marcuschi (2001) estabelece que a escrita, em paralelo com a oralidade, é utilizada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, quais sejam: o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Assim, as ênfases e os objetivos dos usos da escrita são determinados pelos contextos nos quais a escrita se faz presente, sendo,

portanto, variados e diversos, o que caracteriza a existência de múltiplos gêneros textuais[10] e formas comunicativas, além de terminologias e expressões específicas. Nesse ínterim, torna-se fundamental o conhecimento de tais características por parte da escola para que saiba trabalhar de maneira adequada com a seleção de textos e a definição de níveis de linguagem, ou seja, os graus de formalidade que variam desde os menos formais até os mais formais conforme a situação sociocomunicativa em que ocorrem.

Além disso, há que se ponderar que na alfabetização, as professoras tendem a partir daquilo que os alunos possuem de mais significativo para a aprendizagem, ou seja, a oralidade (FRANCHI, 2012), de modo que os estudantes se prendem ao som das palavras e à oralidade para produzir as grafias no processo de aprendizagem da escrita, contudo, tal hipótese não dará conta da complexidade da língua escrita e, após a aquisição da base alfabética, o aluno terá que substituir sua hipótese por uma que considere as complexas relações ortográficas nas quais um mesmo som pode representar mais de uma letra e uma letra pode representar mais de um som, além de letras sem correspondência de som (MORAIS, 2018; LEAL, ROAZZI, 2020), são as multifacetas subjacentes à aprendizagem das regularidades e irregularidades ortográficas.

Contudo, "[...] muitas vezes, a escola não leva em consideração a variante do aluno, repetindo com ênfase que ele não fala e, consequentemente, não escreve bem, por usar os saberes apreendidos na oralidade do seu contexto familiar" (FREITAS, 2018, p. 12). Tal postura é totalmente equivocada, tendo em vista que a oralidade, a escrita e a variação linguística são itens indissociáveis no ensino da norma ortográfica, pois é necessário propiciar momentos nos quais os alunos possam refletir em sala de aula sobre as relações entre tais dimensões, de modo que se apropriem do sistema ortográfico e compreendam a importância de se escrever convencionalmente quando a situação lhes exigir o uso da variante padrão de escrita.

Dessa maneira, partilhamos da concepção de Elias (2011) quando defende que ser competente comunicativamente significa saber fazer uso da linguagem (seja ela oral ou escrita) e, assim como essa autora, defendemos a necessidade de haver na sala de aula um trabalho com a língua portuguesa que seja capaz de relacionar a modalidade falada e sua correlação com a escrita. Tal autora aponta, ainda, a impossibilidade de se considerar a língua escrita e a língua falada como modalidades invariantes, uma vez que elas variam em função

[10] "Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante [...] e assim por diante" (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

das condições de produção e de uso da linguagem, algo fundamental no ensino de língua materna e que não pode ser desconsiderado quando se quer formar alunos proficientes em leitura e escrita.

Face à problemática apresentada anteriormente, nossa preocupação tem sido recorrente, haja vista que já há alguns anos nos debruçamos sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tendo desenvolvido quatro pesquisas que nos colocaram em contato com as especificidades do que seja ensinar e aprender a ortografia.

Em âmbito de Iniciação Científica, foram desenvolvidos três estudos, sendo dois com financiamento da FAPESP[11], por meio dos quais foi possível observar as dificuldades de professores e alunos ao lidarem com o ensino e a aprendizagem de um objeto tão complexo como a ortografia, tendo em vista que é multifacetado e que são necessários diferentes conhecimentos para a sua apropriação, o que envolve a necessidade de saberes por parte de quem ensina as regularidades e irregularidades ortográficas e por parte de quem aprende a particularidade de cada caso regular e irregular da ortografia.

De tal modo, em tais pesquisas, de maneira geral, evidenciamos que: mesmo os alunos do final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I apresentam erros ortográficos primários e suas principais dificuldades decorrem de erros relacionados à influência da modalidade oral na escrita; propostas de intervenção que objetivam superar as dificuldades dos alunos e que priorizam atividades que visem à reflexão e a explicitação de saberes ortográficos são eficientes na medida em que possibilitam que os estudantes diminuam sobremaneira os erros ortográficos em suas produções textuais; os docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I trabalham com a ortografia de maneira diversificada e com atividades que são significativas para a aprendizagem ortográfica, contudo ainda apresentam dificuldades para trabalhar de maneira adequada com a ortografia em sala de aula, pois necessitam ter um conhecimento aprofundado sobre o sistema ortográfico.

Além dos estudos anteriores, no mestrado foi desenvolvida uma pesquisa financiada pela FAPESP[12] focalizando a seguinte problemática: quais são os conhecimentos ortográficos demonstrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I? Por intermédio desse estudo, diagnosticamos que os conhecimentos dos estudantes pesquisados não se situam nos níveis elevados, mas nos níveis mais rudimentares, uma vez que, mesmo os discentes com bons desempenhos em ortografia, apresentaram dificuldade na verbalização das regras e na

[11] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo: 2014/01148-4)
[12] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo: 2017/04339-3)

realização de atividades que requerem um conhecimento explícito a respeito da norma ortográfica. Além disso, mais uma vez verificamos a interferência da variação linguística como um dos fatores que impede os alunos de se apropriarem da escrita convencional (SOUZA, 2019), isso se deve ao fato de que no início da escolarização os estudantes são ensinados a se apoiarem na fala para produzirem a grafia das palavras e aprenderem a escrever com base nisso, todavia, mais tarde, essa hipótese não será suficiente para que o estudante consiga escrever ortograficamente.

Nesse contexto, ao realizarmos um levantamento bibliográfico exploratório dos últimos cinco anos[13] sobre o ensino da norma ortográfica e o trabalho com a variação linguística, apreendemos que muitos estudos têm caracterizado e analisado o desempenho orográfico dos alunos (NICOLAU, 2013; SANTOS, 2015; PASCHOAL, 2017), outros têm identificado as relações entre fala e escrita (oralidade e variação linguística refletindo nas produções escritas) na aquisição das convenções ortográficas (BARBOSA, GUIMARÃES, 2013; LORANDI, 2013) e outras investigações têm buscado suprir essas dificuldades com base em propostas de intervenção (BARBOSA, GUIMARÃES, 2015; SAMPAIO, CAPELLINI, 2015).

Todavia, no levantamento realizado, constatamos que são raras as pesquisas que envolvem professores e alunos, de modo a tentar superar as dificuldades apresentadas (MOREIRA, 2018) e na etapa do ensino Fundamental I esse tipo de estudo é ausente, bem como não existem investigações que tenham se preocupado em dar voz aos alunos e possibilitar aos docentes um percurso formativo cujas ações se reflitam na melhoria do ensino e da aprendizagem da ortografia e do trabalho com a variação linguística nos anos iniciais, tendo em vista que o foco das investigações têm se restringido a propostas de intervenção com os discentes de ensino fundamental I (ALMEIDA, 2013), ensino fundamental II (SILVA, 2015; TRAJANO, 2015; MARQUARDT, 2015; COSTA, 2016; FERNANDES, 2016; ROMANINO, 2016; GEREI, 2017; FREITAS, 2018; MOREIRA, 2018), ensino médio (SELLA, 2017) e ensino superior (OUVERNEY-KING, OLIVEIRA, CASTRO, 2016), desconsiderando a necessidade de se pensar em propostas formativas interventivas construtivo-colaborativas voltadas para os professores.

Tais estudos são eficientes para sanar a dificuldade dos alunos, mas não contribuem para que ocorram as mudanças efetivas no ensino (e na aprendizagem) da escrita, uma vez que o pesquisador não permanece na escola após a finalização da pesquisa, já os docentes

[13] O período considerado foi de 2013 a 2018, tendo em vista que tal levantamento foi realizado no início do ano de 2019.

continuam na instituição escolar trabalhando com as crianças ano após ano e, muitas vezes, sem perspectivas coerentes que ajudem os discentes a se apropriarem das convenções da escrita.

Assim, o que orientou a nossa investigação foi o seguinte problema: Quais são os desafios e as dificuldades para o ensino e a aprendizagem da variante padrão nos anos iniciais e qual a contribuição de uma proposta interventiva construtivo-colaborativa para minimizá-los? A partir desse problema, decorrem outros questionamentos, tais como: Quais são as práticas docentes e as principais dificuldades para o trabalho com a ortografia e a variação linguística nos anos iniciais? Quais são os erros ortográficos mais frequentes dos alunos do 3º e 4º ano? Quais são as concepções dos escolares a respeito da ortografia, da importância da escrita ortográfica e quais fatores apontam como motivadores de seus desvios ortográficos mais frequentes? Quais são as contribuições de uma proposta formativa colaborativa docente para minimizar as dificuldades ortográficas de alunos e para auxiliar os docentes a trabalharem com a linguagem escrita nos anos iniciais?

A partir da problemática ora apresentada e das indagações propostas, desenvolvemos uma pesquisa quali/quantitativa social crítica do tipo intervenção construtivo-colaborativa, fundamentando-nos em autores que concebem seus estudos orientados pela psicologia cognitiva e a metacognição, bem como por teorias da sociolinguística, estudos críticos do letramento e aquelas voltadas à análise e compreensão do campo da formação docente. Para tanto, definiu-se como *lócus* da investigação uma escola de ensino fundamental I do distrito de Montalvão (Presidente Prudente – SP) cujos sujeitos foram quatro docentes (do 1º, do 2º, do 3º e do 4º ano) e crianças do terceiro e quarto ano pesquisados. Os dados da pesquisa foram coletados em um contexto de ensino remoto devido à pandemia do coronavírus e, em função disso, houve a necessidade de alterações nos rumos[14] da pesquisa definidos previamente, de modo que a investigação contemplou: percurso formativo realizado com as docentes; questionários aplicados às professoras colaboradoras da pesquisa; questionário direcionado às crianças de terceiro e quarto ano, além da análise das produções textuais dos alunos do quarto ano. Esses dados foram analisados à luz das alterações ortográficas propostas por Morais (2018) e com base no referencial teórico da pesquisa.

Enfatizamos, todavia, que não estamos relegando o trabalho com a leitura e a produção de textos a uma esfera secundária, mas enfatizamos a importância de um ensino sistemático da ortografia a fim de que os alunos possam apropriar-se das convenções

[14] Essas modificações nos rumos da pesquisa devido ao contexto pandêmico serão explicitadas na subseção "A pandemia do coronavírus e os rumos da pesquisa", descrito nesta Tese.

ortográficas, já que tal apropriação pode não ocorrer somente por meio do contato com livros e outros materiais impressos de qualidade ou simplesmente com o avanço na escolaridade.

Também defendemos a necessidade de que esse ensino ortográfico se dê de maneira contextualizada, isto é, integrado às atividades de leitura e escrita, pois o conteúdo necessita fazer sentido para os aprendizes, pois sem sentido é impossível haver aprendizagem significativa, consciente, explícita e verbalizável. Por isso, ressaltamos a importância de que o professor tenha uma formação sólida para que ele mesmo possa elaborar as atividades de ortografia as quais sejam coerentes com as propostas de atividades que comumente trabalha com seus alunos. Todavia, ainda esbarramos nas lacunas dos processos formativos, e os docentes precisam de um norte no qual se apoiar para que, posteriormente, possam ser capazes de atuar criticamente elaborando atividades adequadas aos processos de ensino e de aprendizagem da norma ortográfica.

Nessa linha de pensamento, a nossa tese, neste estudo, é a de que as dificuldades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita ortográfica advêm de vários fatores os quais têm impossibilitado que os alunos se apropriem da norma padrão. Contudo, a elaboração de proposta de intervenção formativa construtivo-colaborativa que propicie a reflexão sobre a língua com conteúdos relacionados à ortografia e à variação linguística pode subsidiar condições para que os docentes tenham mais segurança ao ensinar ortografia de maneira reflexiva aos alunos e os discentes tenham mais chances de apropriação da escrita ortográfica de maneira consciente e explícita.

Diante de tudo o que foi mencionado anteriormente, tal pesquisa se justifica na medida em que se alicerça em uma preocupação social de melhoria da qualidade da educação pública no que diz respeito à apropriação da escrita padrão, algo tão essencial ao exercício da cidadania e que não pode ser sonegada nos bancos escolares, uma vez que a instituição escolar é um espaço privilegiado de socialização de conhecimentos.

Nesse contexto, para este estudo, estabelecemos o seguinte objetivo geral: identificar quais são as dificuldades e os desafios dos docentes para ensinar a ortografia nos anos iniciais e quais são os principais erros ortográficos produzidos pelos alunos, de modo a elaborar uma proposta interventiva de formação construtivo-colaborativa docente que propicie a reflexão sobre os usos linguísticos e contribua com o ensino e a aprendizagem da norma padrão de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). E definimos os seguintes objetivos específicos:

● Investigar como os docentes trabalham com a ortografia e a variação linguística nos anos iniciais e quais são as dificuldades e os desafios com relação à abordagem desses conteúdos em sala de aula;

● Diagnosticar, categorizar, analisar e indicar a frequência dos erros ortográficos de alunos de 4º ano de uma escola pública;

● Averiguar quais são as concepções dos alunos a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes;

● Elaborar atividades sobre ortografia e variação linguística que auxiliem os docentes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) a trabalharem com o ensino da norma padrão nos anos iniciais e socializá-las com os docentes da escola investigada, participantes da pesquisa, como parte da proposta formativa a ser construída para os professores;

● Compreender, a partir da percepção docente, quais as contribuições, as dificuldades e os desafios da proposta formativa e das atividades socializadas para o ensino da norma padrão nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Diante disso, esta Tese apresenta-se dividida em onze seções, de modo que esta introdução representa a primeira delas. Na seção 2, delineada “Delimitando o objeto de investigação”, apresentamos o levantamento bibliográfico exploratório realizado sobre os temas que ancoram esse estudo, quais sejam: ortografia e variação linguística. Na seção 3, denominada “Referencial teórico”, discorremos sobre os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, abordando aspectos como: alfabetização; ensino e aprendizagem da ortografia; oralidade e letramento; variação linguística e relações entre fala e escrita; formação docente e ser professor polivalente. Na seção 4, intitulada “Epistemologia e caminhos metodológicos da pesquisa” abordamos sobre os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa e a sua fundamentação epistemológica. As seções de 5 a 9 detalham a análise dos dados, a saber: análise das produções textuais dos alunos e as concepções infantis sobre a ortografia e dificuldades ortográficas; desafios dificuldades e experiências docentes com o ensino e a aprendizagem da ortografia e o trabalho com a variação linguística nos anos iniciais; apresentação das atividades elaboradas para as docentes no que diz respeito aos temas de ortografia e variação linguística; o percurso interventivo de formação construtivo-colaborativa; e as percepções docentes sobre as contribuições, as dificuldades e os desafios da proposta formativa elaborada para as docentes colaboradoras da pesquisa. Por fim, nas “Considerações finais” na seção 10, relatamos os resultados obtidos com a investigação e as

contribuições alcançadas para o ensino e a aprendizagem da variante padrão de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental I.

2 DELIMITANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Nessa seção, discorreremos sobre os trabalhos encontrados no que diz respeito aos temas (ortografia e variação linguística) que perpassam a nossa pesquisa, no sentido de situar[15] quais estudos já foram realizados para, a partir das lacunas evidenciadas, justificarmos a necessidade da nossa pesquisa. Tais estudos derivam de uma pesquisa bibliográfica exploratória a qual é explicitada em seção específica (epistemologia e caminhos metodológicos da pesquisa) desse trabalho.

2.1 Situando o objeto de pesquisa: investigações sobre "ortografia"

Tendo em vista a complexidade do nosso sistema ortográfico, é necessário que o docente considere que, durante o processo de alfabetização e na escolarização de um modo geral, os alunos irão se deparar com as dificuldades ortográficas, pois, como descreve Lemle (2007), o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico, pois são poucas as correspondências biunívocas em nosso alfabeto.

Nesse contexto, muitos autores (CARRAHER, 1986; FARACO, 1994; ZORZI, 1997, 1998, 2006; LEMLE, 2007; SILVA, MORAIS, MELO; 2007; CAGLIARI, 2009; MORAIS, 2020;) têm se preocupado em estudar o processo de aprendizagem da escrita ortográfica ao longo da escolarização, de modo a compreender a apropriação progressiva desse objeto de conhecimento por parte dos alunos, não desconsiderando o processo de ensino, pois o modo como esse conteúdo é trabalhado pelo professor no contexto escolar impacta positiva ou negativamente na qualidade da aprendizagem.

Ao estudar a apropriação da ortografia por parte de alunos de ensino fundamental I, Zorzi (1997) explicita que as inadequações ortográficas são parte do processo de aprendizagem, de modo que todos os alunos as produzem. Contudo, a partir de categorização e quantificação de erros ortográficos dos escolares, verifica que essas alterações ortográficas tendem a diminuir com o avanço na escolaridade.

No entanto, a não aprendizagem da norma ortográfica pode gerar problemas para o indivíduo, seja como aluno no contexto escolar, seja como cidadão no contexto social. Isso porque a ortografia é:

> Considerada um dos indicadores da aprendizagem da linguagem escrita, **a apreensão do sistema ortográfico impõe um conjunto considerável de desafios, o que acaba gerando uma série de erros**. Dentre os conhecimentos necessários

[15] Vale destacar que essa seção é de natureza descritiva dos trabalhos filtrados na pesquisa bibliográfica como forma de situar estudos já realizados sobre os temas e que não nos comprometemos com os dados no sentido de ser coniventes com aquilo que defendem.

> para o aprendizado convencional da escrita encontram-se a construção da hipótese alfabética, o domínio espacial da escrita, a diferenciação do traçado das letras, o papel da tonicidade, procedimentos de segmentação da estrutura sonora, **a diferenciação entre falar e escrever e a compreensão das relações variadas entre grafemas e fonemas**. Os erros observados na escrita das crianças, e que podem ser classificados em diversas categorias, revelam o domínio ou não de tais conhecimentos. (ZORZI, 2006, p. 44, grifo nosso).

Por isso, Morais (2020) enfatiza que o aluno precisa de auxílio para lidar com as dúvidas ortográficas e se apropriar da norma, colocando o professor como o responsável por ajudar os estudantes a aprenderem as regularidades e irregularidades da ortografia. Nesse sentido, Garcia e Miranda (2008) deixam claro que a apropriação da ortografia é um dos diversos parâmetros necessários para que um indivíduo seja reconhecido como um usuário competente da sua língua, de modo que são contundentes ao afirmarem que a ortografia e a gramática normativa devem ter o seu espaço no ensino de língua materna.

No entanto, a ortografia é um dentre os diversos conteúdos de língua portuguesa que o aluno deve se apropriar, deve ter o seu espaço no contexto escolar, mas não a ponto de se tornar a preocupação central nas aulas de língua portuguesa. Cagliari (2009) explicita que atribuir notas aos alunos com base apenas em seus erros de ortografia, é algo inadmissível. Por isso a formação docente sólida se torna fundamental para fazer com que o professor compreenda esse objeto e suas múltiplas facetas, de modo a trabalhar adequadamente com esse conteúdo em sala de aula.

Assim, a aprendizagem da ortografia é um processo que se inicia tão logo o aluno tenha se apropriado do sistema alfabético de escrita, contudo, é um processo complexo cuja aprendizagem se estende ao longo da escolaridade e, mesmo após ela, pois sempre haverá dúvidas com relação aos casos irregulares da ortografia, ou seja, aqueles que não possuem regras que possam ser explicitadas e aprendidas.

Nesse contexto, conforme Morais (2018), a escrita alfabética surgiu antes da ortografia, assim também ocorre no desenvolvimento individual, isto é, inicialmente, as crianças têm conhecimentos sobre a escrita, mas ainda não internalizaram as normas ortográficas que, de acordo com a convenção social, são as únicas autorizadas na escrita.

Destarte, são inúmeras as barreiras existentes tanto para o professor que ensina a ortografia quanto para os estudantes que devem aprendê-la (MORAIS, 2010), tais barreiras têm feito com que os alunos tenham muitas dificuldades em sua aquisição e, mesmo no final do 5º ano do Ensino Fundamental I, apresentem erros não esperados em suas produções de texto, grande parte dos desvios relacionados à interferência da oralidade na escrita (SOUZA, 2019).

Diante do que foi mencionado anteriormente, no sistema alfabético um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra ou uma letra grafa mais de um som, de modo que é a ortografia que define o que é correto. Em muitos casos (regulares), a grafia correta tem princípios orientadores que podem ser aprendidos, mas em outros casos (irregulares) é preciso memorizar, já que não existe um princípio normativo. Ou seja, ao ensinar os alunos, o professor precisa levar isso em conta (MORAIS, 2018). Entretanto, ele deverá ter uma formação linguística adequada para que possa compreender os princípios que regem a ortografia do português brasileiro e ensiná-los conforme a necessidade dos seus alunos, o que nem sempre é uma realidade (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015; PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017).

Destarte, Ouverney-king, Oliveira e Castro (2016) explicitam que, devido às lacunas na formação dos professores que lecionam na educação básica, os alunos têm chegado ao ensino superior apresentando falhas ortográficas, todavia, com atividades reflexivas e sistemáticas, é possível fazer com que os escolares tenham mais chances de se apropriarem das convenções ortográficas.

Nessa perspectiva, a seguir, apresentamos alguns trabalhos selecionados em um levantamento bibliográfico exploratório sobre o tema em pauta os quais situam como estão ocorrendo os processos de ensino e aprendizagem do sistema ortográfico nas escolas, suas lacunas e possíveis práticas que contribuem para a sua aquisição.

2.1.1 Portal de periódicos da CAPES

No que se refere à palavra-chave "ortografia", no portal de periódicos da CAPES foram encontrados 266 artigos dos quais, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados apenas 12 para serem lidos na íntegra os quais estavam relacionados com o nosso objeto de estudo, isto é, ensino e aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Dessa forma, abaixo, elencamos um quadro com os trabalhos que selecionamos para serem objetos de nossa reflexão na etapa de levantamento bibliográfico exploratório com o qual visamos situar a nossa proposta de pesquisa para o doutorado.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no portal da CAPES, a partir da palavra-chave "ortografia"

ANO/ VOLUME	INSTITUIÇÃO DOS AUTORES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	TÍTULOS DOS TRABALHOS

2013	UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Brasília	O Conhecimento Morfológico da Criança na Escrita do Português Brasileiro
2013	USP (Universidade de São Paulo)	Barueri (SP)	Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras
2013	Universidade Federal do Paraná	Porto Alegre	Da oralidade à escrita: algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental
2014	Universidade do Vale do Sapucaí	Porto Alegre	Análise pelo Modelo de Rasch do Ditado ADAPE: Considerações da Ortografia
2014	Universidade Federal do Paraná; Universidade de São Paulo; Universidade Salgado de Oliveira (RJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro	São Paulo	Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?
2014	Universidade Federal de Pelotas	Montevidéu (Uruguai)	A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras
2015	Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Marília	São Paulo	Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita
2015	Universidade Federal do Paraná	Bragança Paulista	O Impacto do Ensino de Regras Morfológicas na Escrita
2015	Universidade de Aveiro – Portugal	Portugal	O ensino de ortografia e pontuação e sua avaliação
2016	Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil	Guarapuava – PR	Desenvolvimento de um teste computadorizado de avaliação da ortografia
2016	Universidade de Lisboa, faculdade de letras, CLUL, Portugal universidade do Minho, CEHUM, Portugal e Universidade de Lisboa, CLUL, Portugal	Portugal	Estudo longitudinal da proficiência ortográfica no 2º e 4º anos de escolaridade – estruturas /e/, /eI/ E /oU/
2016	Universidade de São Paulo	Brasília	Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produções
TOTAL			**12**

Fonte: Dados organizados pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

Nesse sentido, como podemos observar no quadro anterior, na base de dados pesquisada, muitos artigos têm sido publicados sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia nas séries iniciais, de modo que a recorrência de trabalhos é expressiva do ano de 2013 ao ano de 2016, contudo de 2017 a 2019 foi constatada a ausência de artigos sobre o tema.

Os trabalhos são originados de diferentes lugares do país com recorrência de algumas cidades (São Paulo, Brasília, Porto Alegre), mas também encontramos trabalhos sobre o tema os quais foram publicados no exterior (Portugal), o que demonstra que tal preocupação se estende para além das fronteiras do nosso país, e a apropriação da ortografia da língua portuguesa tem se apresentado como um problema nos contextos de sala de aula, conforme podemos verificar na exposição dos trabalhos, a seguir.

No artigo intitulado "O Conhecimento Morfológico da Criança na Escrita do Português Brasileiro" de autoria de Correa, Lugarinho e Colucci (2016), as autoras tiveram como objetivo examinar como as crianças de 3º a 5º ano empregam seu conhecimento morfológico, analisando a grafia das terminações (morfemas) que são pronunciadas de uma mesma maneira, mas escritas de modo diferente (morfemas esa e eza; isse e ice). Para tanto, as pesquisadoras trabalharam com 191 crianças de terceiras a quintas séries de Ensino Fundamental I de uma escola de classe média da rede pública do Rio de Janeiro. Foram aplicados ditados trissílabos de baixa frequência, além de palavras com os morfemas -esa (duquesa, freguesa etc.) e -eza, (riqueza, tristeza etc.) e os morfemas -ice (chatice, meiguice etc.) e a sequência de morfemas –isse, (ouvisse, cumprisse, sumisse etc.). De maneira estratégica foram aplicadas quatro diferentes listas de ditados incluindo outras palavras, além das grafias focalizadas, para que os estudantes não encontrassem um padrão de escrita que pudessem repetir.

Os desvios ortográficos dos alunos nos contextos críticos (na grafia das terminações /eza/ ou /ise/) foram observados com base na análise Análise de Agrupamentos (Cluster Analysis), segundo a qual os alunos poderiam ser distribuídos em quatro grupos distintos. Assim, com base nos resultados, foi observado que os alunos se encaixaram em diferentes grupos de acordo com as grafias produzidas em resposta aos ditados, ou seja:

> [...] (a) uso indiscriminado das formas de grafar as respectivas terminações, sugerindo o reconhecimento das diversas formas de escrevê-las, sem decidir convenientemente entre as mesmas; (b) preferência por uma das formas de grafar a terminação; (c) uso preferencial de outra forma de grafar a terminação; d) grafia convencional dos morfemas e o uso de informação morfológica. Embora progrida com a escolaridade, o uso da informação morfológica para a escrita de morfemas

> homófonos mostrou-se tardio, não estando concluído ao término da escola primária. (CORREA; LUGARINHO; COLUCCI, 2013, p. 5).

Nesse sentido, como se pode observar, o trabalho com as palavras baseadas em regularidades morfológico-gramaticais são uma dificuldade para os alunos pelo fato de envolverem aspectos relacionados à morfologia e à gramática, os quais, como toda regularidade ortográfica, necessitam de um trabalho reflexivo, explícito e sistemático, de modo que os estudantes possam compreender as particularidades envolvidas no caso dessas grafias. Tal reflexão se faz necessária mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I[16].

No trabalho denominado "Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras" de Santos e Befi-Lopes (2013), o objetivo foi o de caracterizar a ortografia de crianças de escolas públicas e particulares e apresentar uma ferramenta de ditado de palavras para aplicação em contextos clínicos e educacionais. Para tanto, participaram do estudo 82 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de São Paulo. O ditado consistiu em trinta palavras (dez de baixa frequência – PAF -; dez de alta frequência – PBF – e dez peseudopalavras – PP-), por meio das quais foi possível analisar os tipos e a quantidade de erros. "Foi realizada análise estatística dos resultados e para comparar os números médios de erros entre as PAF, PBF e PP, utilizou-se a Análise de Variância e o método de comparações múltiplas de Tukey ($p<0,05$)" e, com base na análise de agrupamentos, foram formados grupos homogêneos (SANTOS; BEFI-LOPES, 2013, p. 256).

Dessa maneira, as autoras chegaram aos seguintes achados:

> As análises indicaram que o número médio de erros nas PBF é maior que nas PAF ($p=0,000$) e que nas PP ($p=0,000$); o número de erros nas PAF é menor que nas PP ($p=0,009$). Maior número de erros ocorreu nos tipos "Outros", "Generalização de Regra", "Omissão", "Surdas-Sonoras" e "Acréscimo". Não houve erros do tipo "Ão-Am" em nenhuma das palavras e de "Junção-Separação" nas PAF. Erros fazem parte do processo de aprendizagem da escrita. Os alunos podem apresentar alguma variabilidade no domínio da ortografia, para tanto devem ser estimulados a analisar palavras em seus aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos. **A análise a partir dos tipos de erros não é suficiente para pensar a intervenção. É necessário que se compreenda as estratégias que a criança utiliza para escrever**. (SANTOS; BEFI-LOPES, 2013, p. 256, grifo nosso).

Com base nos dados apresentados anteriormente, torna-se visível que, no tratamento da ortografia, para além da quantificação de erros, é necessário identificar qual é a qualidade desses desvios, ou seja, sua natureza, bem como o modo como os alunos processam o entendimento sobre essa aquisição para que o professor possa intervir de maneira adequada,

[16] Isso não significa que o professor deve trabalhar com os alunos aspectos de gramática e morfologia de maneira sistemática, mas adequar o ensino tendo em vista o público com o qual trabalha, de modo a tornar os alunos sensíveis aos aspectos da língua os quais interferem de maneira direta na aprendizagem da escrita ortográfica.

pois numa avaliação quantitativa pode ser desconsiderada a real situação do aluno no desempenho ortográfico, tendo em vista que um escolar pode errar 10 palavras irregulares, enquanto outro erra 07 relacionadas aos casos regulares, e apenas uma avaliação qualitativa é capaz de ultrapassar visões simplistas que entenderiam que o primeiro estudante possui mais dificuldades em ortografia do que o segundo, por exemplo. Diante disso, compreender as estratégias que o aluno utiliza para grafar uma palavra de uma maneira e não de outra é importante para que o ensino leve em consideração a forma como o aluno aprende, pois isso mudará qualitativamente tanto o ensino quanto a aprendizagem da ortografia.

Já o artigo "Da oralidade à escrita: algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental", de Barbosa e Guimarães (2013) objetivou apresentar algumas impressões acerca da concepção de palavras por parte das crianças, de modo que foram analisadas as produções iniciais de uma turma de segundo ano, isto é, foram selecionadas 24 produções, sendo que 15 não puderam ser olhadas por serem de alunos que estavam na fase inicial de escrita (pré-silábica). Nessa linha de pensamento, concluiu-se que é necessário que o professor alfabetizador faça com que os estudantes compreendam que a relação monogâmica entre som e letra não é o suficiente. Além disso, as autoras apontam a necessidade de uma intervenção pedagógica que supra lacunas existentes na aquisição da linguagem escrita por parte das crianças, de modo a possibilitar-lhes maior compreensão sobre a norma padrão e as prescrições ortográficas.

O trabalho intitulado "Análise pelo Modelo de Rasch do Ditado ADAPE: Considerações da Ortografia", produzido por Caliatto e Fernandes (2014) teve como preocupação central identificar as palavras com maior dificuldade de escrita baseada na análise pelo modelo de Rasch[17], bem como indicar as palavras do ditado ADAPE[18] que produzem mais erros. Nesse contexto, participaram do estudo 221 crianças de segundo a quinto ano do Ensino Fundamental I, de uma instituição de ensino particular do estado de Minas Gerais. A análise foi feita a partir do software Winsteps o qual é utilizado especificamente para as análises do modelo de Rasch. Diante disso,

> Os resultados indicaram que a palavra Cássio foi a mais difícil. Outras sete palavras também foram muito difíceis. Mostrou-se que o ditado contém palavras que exigem diferentes conhecimentos ortográficos, o que permite avaliar os estudantes em distintas etapas da alfabetização. As palavras foram discutidas em função de categorias de erros da língua portuguesa. (CALIATTO; FERNANDES, 2014, p. 270).

[17] "Trata-se de um modelo probabilístico que estima o nível de dificuldade dos itens e de habilidade dos sujeitos separada e independentemente" (CALIATTO; FERNANDES, 2014, p. 273).
[18] Diz respeito a um instrumento de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE).

No artigo “Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?”, Guimarães, Paula, Mota e Barbosa (2014) objetivaram verificar quais são as relações existentes entre a consciência morfológica[19] e o desempenho em ortografia e leitura em alunos de 3º, 4º e 5º ano de uma escola pública. Para tanto, as autoras desenvolveram um estudo longitudinal com 72 alunos de uma escola de Curitiba (PR) os quais foram separados em dois grupos de desempenho ortográfico de acordo com cada ano escolar. A coleta de dados se deu a partir de sete instrumentos de avaliação, ou seja, um de ortografia, três de consciência morfológica e dois acerca de compreensão de leitura de textos.

Como resultado, apreendeu-se que “[...] o desempenho nas tarefas de avaliação da consciência morfológica (flexional e derivacional) contribui significativamente para explicar a variância de desempenho dos participantes em ambas as habilidades, ou seja, compreensão de leitura e escrita ortográfica” (GUIMARÃES; PAULA, MOTA, BARBOSA, 2014, p. 201). Além disso, Guimarães, Paula, Mota e Barbosa (2014) destacam que em todos os alunos pesquisados (de 3º, 4º e 5º anos), os maiores escores em consciência morfológica estavam relacionados com maiores desempenhos em ortografia e compreensão de leitura.

No artigo denominado “A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras”, de autoria de Miranda (2014), o objetivo central foi o de promover uma reflexão sobre a relação entre as escolhas gráficas das crianças e seu conhecimento linguístico com ênfase no fonológico, considerando as consoantes palatais, as soantes, /ʎ/ e /ɲ/, e as fricativas, /ʃ/ e /ʒ/. Para concretude do estudo, foram coletados dados de três amostras compostas por erros ortográficos derivados: “i) de textos que integram o primeiro estrato do BATALE[20]; ii) textos coletados com estimulação para a grafia das soantes palatais; iii) palavras isoladas cuja grafia foi obtida por meio da aplicação de um instrumento preparado especialmente para o estudo das soantes palatais (nasais e laterais)”, tal instrumento foi composto por um ditado de imagens com 23 figuras (MIRANDA, 2014, p. 63). Assim, verificou-se que:

> Os argumentos para a caracterização desses segmentos como complexos ao serem confrontados com dados de escrita inicial mostram que as grafias das crianças estudadas, no que diz respeito às soantes, corroboram a idéia de consoante complexa acrescendo evidências às discussões. No que tange às fricativas, especificamente, em relação aos ditongos fonéticos, os dados de aquisição da linguagem não trazem evidências referentes à constituição complexa das consoantes, mas revelam o efeito da apropriação do sistema alfabético sobre a produção dos ditongos, o que pode ser interpretado como indício de mudança representacional das fricativas palatais. (MIRANDA, 2014, p. 45).

[19] “A consciência morfológica diz respeito à habilidade para refletir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras” (GUIMARÃES, PAULA, MOTA, BARBOSA, 2014, p. 201).
[20] Banco de Textos sobre Aquisição da Linguagem Escrita.

Já o artigo intitulado “Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita” de Sampaio e Capellini (2015) teve como objetivo central verificar quais eram os efeitos de uma proposta de intervenção sobre ortografia em alunos com e sem dificuldades de escrita. Dessa maneira, as pesquisadoras trabalharam com estudantes de 3º a 5º ano de uma escola pública, de modo que a amostra se deu com 40 alunos, 20 com dificuldades de escrita (10 que participaram da intervenção e 10 que não participaram) e 20 alunos sem dificuldades de escrita (10 que participaram da intervenção e 10 que não participaram). Para a situação de pré e pós-testagem, os escolares foram submetidos à aplicação do Pró-Ortografia[21] nas versões coletiva e individual.

Nesse contexto, concluiu-se que “[...] o programa de intervenção elaborado foi eficaz para os escolares [...], indicando que ele possa auxiliar tanto professores quanto profissionais clínicos que atuem na área da educação, minimizando as dificuldades de escolares com defasagem ortográfica” (SAMPAIO; CAPELLINI, 2015, p. 105). Disso, fica claro que os processos de intervenção escolar são efetivos para sanar as dificuldades dos alunos em aspectos nos quais possuem dificuldades, o que corrobora a necessidade de pesquisas que levem em consideração tal necessidade.

O trabalho nomeado “O Impacto do Ensino de Regras Morfológicas na Escrita” de autoria de Barbosa e Guimarães (2015) procurou atender ao objetivo de investigar quais as contribuições do ensino de regras morfológicas para palavras e pseudopalavras. Para tanto, as autoras trabalharam com 111 alunos de quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, tais alunos foram divididos em três grupos experimentais e um de controle e foram submetidos à pré e pós-teste para controle e discriminação escrita. A intervenção buscou trabalhar com o ensino explícito de regras mórficas, quais sejam: “-esa”/-“eza” (morfologia derivacional), “-am”/“-ão” (morfologia flexional), “-iu”/“-il” (morfologia flexional e derivacional).

Desse modo, as autoras enfatizam que:

> Os resultados mostraram que **a intervenção provocou um impacto específico no aumento de desempenho na escrita de palavras** e, principalmente, na escrita de pseudopalavras, cuja grafia não pode ser acessada de informações lexicais. Os resultados corroboram os de outros estudos, confirmando o efeito positivo e duradouro do ensino explícito de regras morfológicas sobre a escrita de palavras complexas. (BARBOSA; GUIMARÃES, 2015, p. 309, grifo nosso).

No artigo “O ensino de ortografia e pontuação e sua avaliação”, Sá (2015) objetivou apresentar exemplos de intervenções com base em princípios didáticos inovadores no ensino

[21] Protocolo de Avaliação Ortográfica (Pró-Ortografia) de Batista e Capellini (2011).

da ortografia os quais também interferem na avaliação. Desse modo, a autora desenvolveu um trabalho teórico buscando apresentar autores que contribuíam para o alcance do objetivo proposto por ela.

Nesse contexto, a autora destaca a importância de estratégias de ensino que motivam o aluno a escrever, como o trabalho com poemas criativos nos quais os alunos desenvolvam a competência ortográfica e a compositiva concomitantemente; privilegiar o trabalho com estratégias metalinguísticas as quais levam o aluno à tomada de consciência sobre a forma correta de grafar as palavras; fazer com que os alunos leiam os textos que produziram tendo em vista evidenciarem se utilizaram a pontuação adequadamente, apresentar a eles a regra para uso da pontuação e pedir que revisem se seus textos estão coerentes com as regras; possibilitar que os alunos tomem consciência sobre os usos da pontuação com atividades em que tenham que utilizá-la em contextos de produção de textos, bem como passar para eles uma lista e verificação de adequação da pontuação (usos corretos e incorretos e ajustes necessários); possibilitar ensiná-los sobre a importância da escrita convencional e da pontuação para a comunicação escrita a qual difere da linguagem falada (SÁ, 2015).

Diante disso, após a fundamentação dos pressupostos para o trabalho com ortografia e pontuação em sala de aula, Sá (2015) apresenta uma proposta interventiva com base nos dados por ela apresentados os quais levam em consideração o ensino adequado de ortografia e pontuação que propicie que os discentes aprendam tais conteúdos de maneira efetiva.

No artigo denominado “Desenvolvimento de um teste computadorizado de avaliação da ortografia” de Fernandes e Sisto (2016, p. 310), buscou-se “desenvolver uma nova versão computadorizada da Escala de Avaliação de Reconhecimento de Palavras”. Para tanto, tal escala foi aplicada em 2001 com 338 estudantes de segundo a quinto ano do Ensino Fundamental e em 2013 foi aplicada com 269 alunos de 2º a 5º ano. “Foram eliminados 116 itens, com base no índice de dificuldade, níveis de dificuldades redundantes e indicadores de ajuste e dificuldade linguística, originando uma escala de 55 itens” (FERNANDES; SISTO, 2016, p. 308).

Desse modo, na análise de Rasch foi evidenciado um melhor ajuste e “[...] a ANOVA[22] indicou diferenças significativas entre as médias das crianças de segundo a quinto ano. Os resultados foram interpretados como evidências de validade da nova versão do instrumento; no entanto, outros estudos psicométricos ainda são necessários”. (FERNANDES; SISTO, 2016, p. 308).

[22] Análise de variância (FERNANDES; SISTO, 2016).

O trabalho intitulado “Estudo longitudinal da proficiência ortográfica no 2º e 4º anos de escolaridade – estruturas /e/, /eI/ E /oU/” de Rodrigues e Lourenço-Gomes (201) teve como finalidade mostrar as diferenças de frequências de erros ortográficos em duas fases distintas da escolaridade (2º e 4º anos), de modo a evidenciar as divergências e a necessidade de estratégias específicas para o tratamento das estruturantes em sala de aula. Desse modo, as autoras desenvolveram um estudo longitudinal cujo *corpus* (on-line) foi composto por falas e escritas de crianças de 2º e 4º ano, ou seja, em cada fase, as crianças produziram textos narrativos-descritivos e foram avaliadas em duas fases (com 7 e com 9 anos de idade).

Diante disso,

> **Verificou-se existir no segundo ano um fraco conhecimento da relação fonológica e, nessa etapa, as crianças tentam se apoiar na pronúncia para a escrita, como é costume acontecer nas línguas com sistema alfabético de escrita**. Por outro lado, no quarto ano, observou-se uma subida na taxa de acerto das grafias das estruturas focalizadas e, ainda, uma não estabilização ortográfica. Isso exige, portanto, um trabalho aturado por parte do professor no sentido da respectiva mitigação. Cremos que, se o trabalho de consciencialização das diferenças entre os três tipos de representações linguísticas aqui envolvidas (a fonética, a fonológica e a ortográfica) fosse introduzido desde o início da alfabetização, alguns destes tipos de problemas não surgiriam em tantas crianças no 4º ano e não seriam tão frequentes no 2º. (RODRIGUES; LOURENÇO-GOMES, 2016, p. 134, grifo nosso).

O artigo denominado “Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produções” de autoria de Nobile e Barrera (2016) teve como principal objetivo investigar quais as relações existentes entre conhecimento ortográfico e produção escrita de textos, analisando em que medida as diferentes condições de produção de textos afetam a sua qualidade. Nesse sentido, os dados foram coletados a partir de um ditado e três produções de texto (livre, a partir de sequência de figuras e reconto), de modo que para avaliar a habilidade ortográfica dos alunos foi utilizado o subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar – TDE[23].

> Os resultados mostraram que os alunos possuem conhecimento precário da ortografia, sendo os erros mais frequentes aqueles envolvendo regularidades contextuais e morfossintáticas, além dos casos irregulares. Os textos mais elaborados foram aqueles produzidos a partir do reconto. Obteve-se correlação positiva moderada, mas estatisticamente significativa entre escrever ortograficamente correto e produzir textos mais elaborados. (NOBILE; BARRERA, 2016, p. 1).

Percebe-se, portanto, que a aprendizagem da ortografia ao longo dos anos iniciais é complexa, e não se encerra nesse ciclo, pois são inúmeros os fatores que se colocam como barreiras a essa aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que o professor compreenda

[23] O “Teste de Desempenho Escolar (TDE) foi elaborado por Stein (1994), o qual é composto por uma tarefa de ditado de 34 palavras, contendo diversos graus de dificuldades ortográficas” (NOBILE; BARRERA, 2016, p. 4).

profundamente esse objeto de ensino, ou seja, a ortografia, pois ele terá que lidar com dificuldades dos alunos próprias do sistema ortográfico, uma vez que seus desvios são de distintas naturezas, além de outros fatores (influência da oralidade na escrita, por exemplo) com os quais terá que lidar nesse processo de ensino da norma ortográfica.

2.1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram consultados 61 trabalhos e selecionados 26 os quais tinham relação com o nosso objeto de estudo, de modo que 10 deles eram relacionados à etapa de ensino fundamental I. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, tais trabalhos:

Quadro 2 – Trabalhos encontrados no portal da CAPES a partir da palavra-chave "ortografia" (anos iniciais)

ANO DA DEFESA	INSTITUIÇÃO E PROGRAMA	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULOS DOS TRABALHOS
2013	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental
2013	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia
2013	Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia	Dissertação	Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produções
2014	Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Contribuições dos estudos em orthographia para a Pedagogia
2014	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	O ditongo nasal em dados de escrita inicial
2015	Pós-Graduação em Fonoaudiologia	Dissertação	Análise de registros ortográficos de consoantes soantes no início da alfabetização
2016	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	Dissertação	Transposições ortográficas e estrutura da sílaba na escrita infantil
2017	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	Tese	Relações entre percepção de fala e ortografia de crianças em ensino fundamental: características fonológicas
2017	Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia	Dissertação	Características fonético-fonológicas e ortográficas de fonemas fricativos na escrita infantil

2017	Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia	Dissertação	Caracterização do desempenho ortográfico de fonemas oclusivos na escrita de crianças em início de alfabetização
TOTAL			**10**

Fonte: Dados organizados pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

Conforme é possível visualizar no quadro anterior, no recorte temporal estabelecido para a pesquisa bibliográfica, ou seja, 2013 a 2019, um número significativo de trabalhos foi defendido sobre a temática do ensino e da aprendizagem da ortografia nos anos iniciais, de modo que apenas um deles era Tese, enquanto todos os outros eram dissertação.

Verificamos também que a preocupação com o ensino de ortografia não se restringe aos educadores e linguistas, mas há outras áreas, tais como a psicologia e a fonoaudiologia, que têm buscado respostas para a solução dessa problemática, tendo em vista que são múltiplos os fatores que influenciam na aprendizagem (ou na não aprendizagem) desse conteúdo.

Em face disso, os estudos analisados revelam uma preocupação que se inicia desde o primeiro ano escolar se estendendo ao longo do último ano do primeiro ciclo do ensino fundamental I, ou seja, o quinto ano, conforme poderemos verificar nas exposições que seguem.

Nicolau (2013), em sua dissertação intitulada "Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental", teve como objetivo principal "[...] estabelecer o perfil ortográfico de escolares do 3º ao 5º ano, a partir dos erros de ortografia natural e arbitrária cometidos em dois momentos de avaliação, comparando tal desempenho ortográfico quanto ao gênero dos escolares e quanto ao aumento da escolarização" (NICOLAU, 2013, p. 6). Para tanto, participaram do estudo 96 escolares, de modo que foram 32 de cada série focalizada (3º, 4º e 5º ano), sendo 16 meninos e 16 meninas de cada uma das séries. Tais alunos foram submetidos a dois momentos de avaliação a partir da aplicação do ditado de palavras do Pró-Ortografia[24] de Batista (2011) e os desvios dos alunos foram classificados segundo a semiologia de erros estabelecida pelo mesmo autor.

Diante disso, a autora verificou em sua pesquisa uma correlação entre os desempenhos evidenciados entre os gêneros das crianças (masculino e feminino), de modo

[24] O Pró-Ortografia foi elaborado por Batista em 2011 na sua dissertação de mestrado e diz respeito a um "[...] protocolo de avaliação da ortografia elaborado para este fim, baseado nas regras de codificação de Scliar-Cabral (2003), seguindo os princípios alfabéticos da Língua Portuguesa do Brasil. As provas ortográficas específicas foram construídas com palavras retiradas de um banco de palavras, elaborado com base nos livros e materiais didáticos" (NICOLAU, 2013, p. 42).

que obtiveram desempenhos ortográficos semelhantes e muito próximos. Já em relação ao desempenho ortográfico ao longo da escolaridade, foi observado que há uma relação positiva entre aumento de escolaridade e melhoria no desempenho ortográfico tanto das regularidades quanto das irregularidades ortográficas, de modo que alunos de terceiro e quarto ano tiveram desempenhos semelhantes e estudantes de 5º ano obtiveram médias superiores do que as evidenciadas nas séries anteriores.

Na dissertação intitulada "A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia" de Almeida (2013), objetivou-se investigar a contribuição da mediação pedagógica para a melhoria do desempenho ortográfico de alunos de 4º ano de duas escolas públicas de Recife, mediante participação em sessões de jogos de ortografia. Nesse sentido, 20 crianças (10 de cada escola) de 4º ano participaram do estudo as quais foram selecionadas devido aos desempenhos inferiores observados em aplicação de ditado de lacunas no qual foram focalizados os seguintes contextos ortográficos: o emprego de M/N, C/QU, G/GU, R em fim de sílaba, R brando, R em encontro consonantal R e RR. Para participarem dos jogos ortográficos, os alunos eram retirados em duplas (não predeterminadas) da sala de aula, de modo que as sessões de jogos foram videogravadas e analisadas a partir da análise de conteúdo. Assim,

> Os resultados sugeriram que a mediação pedagógica nem sempre contribuiu para o avanço do desempenho ortográfico dos alunos e que, estes conseguiram dominar algumas regras enfocadas, apenas sendo colocados em contato com o jogo e a atividade de reflexão suscitada por ele. No grupo sem mediação houve avanços no emprego do QU, G, R em fim de sílaba e RR, apesar dos alunos não realizarem verbalizações quanto às regras. Já no grupo com mediação, os resultados mostraram avanço no emprego do N em fim de sílaba, no G e GU, no R em fim de sílaba, no R brando e RR. As verbalizações realizadas pelos alunos do grupo com mediação sugeriram que a explicitação das regras contextuais favoreceu a melhoria do desempenho ortográfico em apenas alguns desses contextos. Os tipos de explicitações verbais que os aprendizes elaboraram, para tomar consciência das restrições de uma regra, levaram em conta a natureza do critério ou princípio gerativo que justificava o emprego do grafema em pauta. **Os resultados parecem indicar que os jogos podem ser um apoio ao trabalho pedagógico do docente, mas que não é a única alternativa válida e interessante de se trabalhar com a ortografia enquanto objeto do conhecimento**. (ALMEIDA, 2013, p. 6, grifo nosso).

De acordo com a autora, isso se dá porque, para ensinar um conteúdo escolar, é necessário que ele seja o material principal, pois o trabalho com jogos nem sempre é eficiente porque, apesar de lúdico, tira o foco da ortografia propriamente dita e o destaque fica sobre o jogo, uma vez que, ao jogar, a criança fica tensa e toda a sua preocupação está em "ganhar", de modo que não presta atenção nos aspectos que deveria prestar, tais como as regras de

ortografia que ficam diluídas dentro da proposta do jogo, de modo que esse é um aspecto para o qual o docente precisa estar atento.

Na investigação de mestrado denominada “Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produções” de Nobile (2013), já analisada como artigo no tópico anterior, o foco principal foi investigar as relações existentes entre o desempenho ortográfico e as habilidades de produção de textos e em que medida as condições de produção afetam a qualidade das produções. Dessa maneira, 72 alunos de 5º ano de uma escola pública participaram do estudo e foram submetidos a um ditado de palavras para avaliação da sua competência ortográfica, bem como a três produções de textos (livre, a partir de sequência de imagens e reconto). Os desvios ortográficos foram analisados com base em sua natureza e frequência e a partir da classificação das produções em diferentes categorias.

Nesse sentido, as análises estatísticas descritivas revelaram que os estudantes possuíam competência ortográfica precária e seus principais desvios estavam relacionados às regularidades contextuais, morfossintáticas e irregularidades. Além disso, observou-se que as produções mais elaboradas foram aquelas baseadas em suportes visuais (figuras) e orais (reconto). Ademais, análises inferenciais mostraram correlação positiva moderada entre escrita ortográfica coerente e produções de texto mais elaboradas (NOBILE, 2013). Assim,

> Discute-se a importância de um ensino explícito das regras ortográficas, que envolva o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfossintáticas, favorecendo o domínio da ortografia e colaborando para a liberação de recursos cognitivos a serem utilizados na produção de textos mais elaborados. (NOBILE, 2013, p. 7).

Na dissertação de natureza teórica cujo título é “Contribuições dos estudos em orthographia para a Pedagogia”, Araújo (2014) buscou verificar quais são as contribuições dos estudos em ortografia para a pedagogia, visando contribuir com o trabalho didático de professores que têm dificuldade para trabalhar esse aspecto da linguagem escrita. Para tanto, a autora desenvolveu um estudo exploratório a partir do levantamento de estudos teóricos e metodológicos relacionados à ortografia. De modo geral, foi observado que atualmente “[...] o ensino de ortografia assume novo formato, reflexivo, que nega um ensino pautado na repetição e memorização, e que cabe ao docente, sujeito responsável por lhe dar sentido, difundir esse novo tratamento pedagógico no ensino da escrita ortográfica” (ARAÚJO, 2014, p. 7).

Todavia, o grande impasse reside em o professor realizar um tratamento pedagógico coerente ao ensino de ortografia, tendo em vista as lacunas em sua formação inicial, pois,

geralmente, não tem uma formação linguística adequada que o permita trabalhar de maneira reflexiva e explícita com tais conteúdos. Desse modo, o caminho é indicado via teoria, porém a grande dificuldade reside no modo como caminhar para fazer com que os alunos aprendam efetivamente a ortografia sem a necessidade de memorizar regras que, pela natureza da aprendizagem, não os ajudarão quando forem produzir um texto.

Na investigação denominada "O ditongo nasal em dados de escrita inicial" de Oliveira (2014), o objetivo central foi o de "descrever e analisar os erros ortográficos referentes à grafia dos ditongos nasais na posição final de palavra em dados de escrita espontânea de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e discutir, de acordo com os dados encontrados, algumas questões pertinentes à fonologia do português" (OLIVEIRA, 2014, p. 15). Assim, a autora realizou a análise de 2024 textos produzidos espontaneamente por alunos de 1º a 4º ano de duas escolas, uma pública e uma particular, de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS. Com base em uma pesquisa qualitativa, foram avaliadas as variáveis linguísticas e extralinguísticas focalizadas no estudo. Como resultado, foi evidenciado que:

> [...] os ditongos nasais sofrem diferentes alterações em relação à grafia, predominando os erros de desnasalização na escola pública e a manutenção na nasalidade em desacordo com a norma (-ão em detrimento de -am) na escola particular. Além disso, a análise dos dados mostrou que, em escrita inicial, as alterações gráficas em relação ao ditongo predominam nos verbos. Ainda, os resultados evidenciaram que a segunda série apresenta maior concentração de erros no que se refere à grafia do ditongo nasal, em ambas as escolas, provavelmente, porque é em tal fase de aquisição que a criança evidencia a influência do letramento e da oralidade. Tais resultados tornam-se relevantes para as pesquisas que envolvem aquisição da escrita, pois refletem questões concernentes ao conhecimento linguístico da criança em fase de escrita inicial no que se refere à grafia dos ditongos nasais. (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Diante dos dados anteriores, como é possível perceber, os alunos de ambas as instituições de ensino, tanto pública quanto particular, possuem desvios ortográficos, mesmo que esses sejam de natureza distinta. Isso é algo normal no início da escolaridade e, a depender da natureza dos erros, não se configura como uma aberração mesmo em séries mais avançadas, mas são necessárias estratégias didático-pedagógicas que garantam que, com o avanço na escolaridade, tais desvios sejam sanados e ou minimizados, pois isso influi, sobremaneira, na formação de um escritor proficiente.

A dissertação nomeada "Análise de registros ortográficos de consoantes soantes no início da alfabetização" de Souza (2015) objetivou descrever o desempenho ortográfico de crianças em situações não controladas, a partir de registros de contrastes entre consoantes soantes no português brasileiro. Dessa maneira, a pesquisadora selecionou para a análise 801

produções resultantes de 14 diferentes propostas as quais foram produzidas por 71 crianças de 1º ano de Ensino Fundamental no ano de 2001. Assim, foram selecionadas as palavras com ocorrência de consoantes soantes em posição silábica de ataque simples as quais foram organizadas "[...] conforme aparecessem em sílabas pré-tônicas, tônicas, pós-tônicas, monossílabos átonos e monossílabos tônicos" (SOUZA, 2015, p. 8).

A pesquisa trouxe os seguintes achados: a quantidade de acertos dos alunos foi superior à quantidade de erros, tendo em vista os contextos focalizados; a maior ocorrência de desvios foi em casos de palavras não acentuadas; as maiores ocorrências de erros foram motivadas por desvios ortográficos de ordem fonológica, seguida por omissões e por omissões ortográficas de ordem não fonológica; "[...] maior número de ocorrência de substituições que envolveram grafemas que remetiam à classe das soantes; e [...] maior dificuldade com o traço [labial] – na subclasse das nasais –, e com o traço [dorsal] – na subclasse das líquidas" (SOUZA, 2015, p. 8).

A dissertação nomeada "Transposições ortográficas e estrutura da sílaba na escrita infantil", de autoria de Coelho (2016), teve como foco central "Investigar transposições de grafemas de suas posições convencionais na escrita de crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental em relação ao registro de palavras do PB [...] [e suas] possíveis relações desses deslocamentos com aspectos fonético-fonológicos da língua" (COLEHO, 2016, p. 4). Para tanto, foram analisados 2972 textos de crianças que de 2001 a 2004 estavam frequentando de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de São José do Rio Preto. Foram encontradas 135 ocorrências de transposições as quais foram analisadas de acordo com os objetivos da investigação. Assim,

> Em relação a cada um dos objetivos específicos da pesquisa, os resultados apontaram para as seguintes tendências: (1) ausência de diferença significativa entre ocorrências intra e intersílaba; (2) predomínio de estruturas silábicas CVC e CV nas transposições; (3) predomínio de grafemas que ocupavam a coda simples nas transposições; (4) predomínio da classe fonológica das consoantes vibrantes nas transposições; (5) ausência de diferença estatística entre transposições envolvidas em sílabas não acentuadas e em sílabas acentuadas; (6) maior presença de transposições em direção a (ou na) primeira sílaba da palavra; e (7) predomínio das transposições nas duas primeiras séries do primeiro ciclo escolar. (COELHO, 2016, p. 4).

A Tese intitulada "Relações entre percepção de fala e ortografia de crianças em ensino fundamental: características fonológicas", de autoria de Lopes (2017), buscou "relacionar o conhecimento fonológico em nível perceptual-auditivo e o desempenho ortográfico de crianças, com base na identificação de contrastes entre as consoantes do Português Brasileiro". Diante disso, a coleta de dados de percepção auditiva foi realizada com

alunos de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, mediante o uso de uma tarefa de identificação com o uso do instrumento de avaliação e percepção da fala[25] e a coleta referente à ortografia se deu a partir de um ditado com apoio em figuras das mesmas palavras que compõem o instrumento PERCEFAL. Observou-se

> [...] um avanço gradual na acurácia perceptual-auditiva e ortográfica conforme ocorreram os avanços nos anos de escolarização. Observamos, ainda, que aspectos do conhecimento fonológico podem ser apreendidos tanto na percepção auditiva, quanto na ortografia. Destacamos, no entanto, que não se trata de um percurso linear ou de uma correspondência termo a termo entre a aquisição fonológica em nível de percepção auditiva e de ortografia. (LOPES, 2017, p. 8).

Na dissertação de Paschoal (2017), denominada "Características fonético-fonológicas e ortográficas de fonemas fricativos na escrita infantil", o objetivo geral foi o de descrever o desempenho em ortografia de crianças no registro de grafias que remetem aos fonemas fricativos. Para tanto, foram analisadas 762 produções de textos de alunos de primeiro ano de duas escolas públicas do interior paulista, de modo a verificar todas as grafias que remetiam aos fonemas fricativos do português brasileiro na posição silábica de ataque simples. "Na sequência, essas ocorrências foram organizadas conforme ocorressem em sílabas pré-tônicas, tônicas, pós-tônicas, monossílabos átonos e monossílabos tônicos. As ocorrências foram classificadas em acertos e erros, e estes últimos foram ainda classificados em: omissões e substituições" (PASCHOAL, 2017, p. 7). Verificou-se:

> [...] (1) maior ocorrência de erros em fonemas que apresentavam escrita irregular e de acertos em fonemas com escrita regular; (2) não interferência do acento lexical na ocorrência de erros; (3) maior número de erros que envolveram substituição de grafemas; (4) preponderância de erros que envolveram a substituição de grafemas que remetiam à classe das fricativas; (5) não influência de traços fonológicos na ocorrência de erros. (PASCHOAL, 2017, p. 7).

Na dissertação "Caracterização do desempenho ortográfico de fonemas oclusivos na escrita de crianças em início de alfabetização", Pezarini (2017) teve como objetivo central descrever o desempenho de crianças ao registrarem grafias de fonemas oclusivos. Nessa perspectiva, foram analisados 21.049 registros ortográficos de fonemas oclusivos os quais foram extraídos de 1.064 produções de 72 alunos do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do interior paulista. A partir da análise dos dados,

> [...] observou-se, quanto ao primeiro objetivo, maior número de acertos (20.318) quando comparado ao número de erros (729), resultado que sugere significativa

[25] "PERCEFAL (BERTI, 2011). O experimento é dividido em três subconjuntos: (a) PERCOcl (que avalia a identificação de contrastes fônicos entre oclusivas); (b) PERCFric (que avalia a identificação de contrastes fônicos entre fricativas); e (c) PERCSon (que avalia a identificação de contrastes fônicos entre soantes)" (LOPES, 2017, p. 8).

> estabilidade das crianças (já no primeiro ano de alfabetização) no registro de grafemas que correspondem a fonemas oclusivos; quanto ao segundo objetivo, maior concentração dos erros no interior das sílabas não-acentuadas (440) quando comparado àqueles em sílabas acentuadas (289), que se dá pelo fato de as sílabas não-acentuadas apresentarem características acústicas menos favoráveis à percepção auditiva do escrevente; quanto ao terceiro objetivo, observou-se distribuição dos erros em substituições (523) e omissões (206); nas substituições foram observados erros ortográficos fonológicos (298), híbridos (132) e ortográficos não-fonológicos (93). Extraídas as omissões, que se explicam por variação linguística do tipo *correno, para "correndo", grande parte das substituições justifica-se pelo fenômeno da transparência ortográfica; ainda quanto ao terceiro objetivo, em relação à distribuição dos erros ortográficos fonológicos, maior ocorrência deles envolvendo fonemas da própria classe das oclusivas (258) quando comparado aos fonemas fora dessa classe (40), que se justifica pelo fato de as crianças já se mostrarem capazes de perceber características fonético-fonológicos que tornam possível a distinção entre fonemas de diferentes classes; quanto ao quarto objetivo, observou-se maior número de erros fonológicos DC que envolveram vozeamento (222) quando comparado aos erros envolvendo ponto (47), resultado que sugere que a aquisição das oclusivas na escrita infantil segue, de certa forma, a trajetória de sua aquisição na fala; por fim, quanto ao quinto objetivo, observou-se, em relação aos erros de ponto, que a maioria envolvia o traço coronal, resultado que vai contramão da literatura, uma vez que se esperava maior instabilidade no traço dorsal; por fim, ainda quanto ao quinto objetivo, em relação aos erros de vozeamento, apesar da diferença numérica, não houve diferença estatística entre as direções das substituições. (PEZARINI, 2017, p. 7).

Diante dos resultados da investigação, percebemos que pesquisas têm sido recorrentes com relação ao objeto "ortografia" visando buscar soluções para a problemática do ensino e da aprendizagem desse conteúdo nos anos iniciais, de modo que vários são os aspectos elencados que não têm contribuído para a sua aprendizagem por parte dos estudantes, o que reforça a necessidade de pesquisas como esta, que são colaborativas e que visam o enfrentamento do problema e a busca de soluções de maneira conjunta, ou seja, contemplando a união de pesquisadores universitários e de professores em atuação no Ensino Fundamental I para sanar (ou amenizar) um problema que emerge do contexto da sala de aula.

2.2 Situando o objeto de pesquisa: investigações sobre "variação linguística"

Desde os primeiros anos de Ensino Fundamental, o professor que ensina língua portuguesa depara com diversos obstáculos para ensinar a leitura e a escrita para os alunos, e uma delas é a interferência da variação linguística[26] na apropriação da norma padrão.

Nessa perspectiva, é importante considerar que a variação linguística é algo natural e legítimo em qualquer língua, todavia não é possível desconsiderar que a norma padrão ainda

[26] A variação linguística é um fenômeno de variação da língua que ocorre em todas as comunidades (sejam elas grandes ou pequenas), essas variações são decorrentes de diversos fatores, tais como: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, campo de atuação no mercado de trabalho e rede social (BORTONI-RICARDO, 2004).

goza de certo prestígio social, sendo considerada a ideal (DE CASTRO; GUIMARÃES, 2018).

No ensino, tal quadro não é diferente, pois, apesar do avanço dos estudos da sociolinguística, os quais desde Labov[27] têm indicado a necessidade de superar o estigma em relação às variações da língua que diferem da linguagem definida como padrão, o preconceito linguístico contra o diferente ainda sobressai e a norma padrão é ensinada como único referencial de linguagem a ser utilizado. Tal postura tem ocasionado o preconceito linguístico e não tem contribuído para que os estudantes se apropriem da linguagem padrão.

É importante ressaltar que o prestígio social de uma forma de falar (e escrever) em detrimento de todas as outras é ocasionado por

> [...] fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, consequentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. Mas sabemos que esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola. [...] a pluralidade cultural e a rejeição a preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34-35).

Por isso, é necessário que nas salas de aula haja abertura para que as variações da língua sejam trabalhadas com os alunos, pois isso influi na formação de um sujeito que saiba utilizar a linguagem de maneira plena e competente em todas as situações que lhe forem impostas nos contextos sociais em que transita. Nessa perspectiva, conforme Bortoni-Ricardo (2004), o professor deve trabalhar as variações linguísticas com os discentes e, quando precisarem utilizar a linguagem padrão, pode conscientizá-los quanto às diferenças sociolinguísticas e fornecer a eles a variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita.

Dessa maneira, com o intuito de averiguar o que tem sido produzido sobre o trabalho com a variação linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental I para situar a nossa investigação, nos itens seguintes, apresentamos alguns estudos relacionados à temática da variação linguística, os quais são fruto de um levantamento bibliográfico exploratório realizado em duas bases de dados, a saber: portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

[27] LABOV, William. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

2.2.1 Portal de periódicos da CAPES

Em relação à palavra-chave "variação linguística", no portal da CAPES encontramos 353 trabalhos dos quais, após a leitura dos resumos, foram selecionados para serem lidos na íntegra apenas 03 que tinham relação com o nosso objeto de estudo, tendo em vista que, por se tratar de uma área específica de estudos do ramo da sociolinguística, eram raros os estudos voltados para o trabalho com a variação linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Nesse contexto, os artigos encontrados são os apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Trabalhos encontrados no portal da CAPES, a partir da palavra-chave "variação linguística"

ANO/ VOLUME	INSTITUIÇÃO DOS AUTORES	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	TÍTULOS DOS TRABALHOS
2013	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	São Paulo/SP	Aquisição da variação: a interface entre aquisição da linguagem e variação linguística
2018	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	Salvador/BA	A importância do trabalho com a variação linguística em um primeiro ano do ciclo de alfabetização
2018	Universidade Federal do Oeste do Pará -	Santarém/PA	A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas
TOTAL			**3**

Fonte: Dados organizados pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

Desse modo, como é possível observar, são poucas as publicações encontradas na base de dados que versem sobre o ensino da variação linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não é possível observar uma regularidade de publicações no período delimitado para a busca (2013-2018), uma vez que há apenas uma publicação em 2013 e esse número duplica em 2018.

É pertinente destacar que dois deles, embora publicados em lugares distintos, são oriundos de uma mesma universidade, o que pode ser indício de que há nessa instituição alguns autores que têm se debruçado sobre o ensino da variação linguística nos anos iniciais, mesmo que de maneira tímida, tendo em vista a distância temporal entre uma publicação e outra.

Nesse sentido, dos três artigos encontrados, um é de natureza teórica e os demais contaram com pesquisa de campo.

O trabalho intitulado "Aquisição da variação: a interface entre aquisição da linguagem e variação linguística" de autoria de Lorandi (2013) teve como objetivo descrever

as contribuições da união de estudos variacionistas e estudos na área da aquisição da linguagem, de modo a apresentar pesquisas e estudos que corroboram sobre a importância dessa interface no que se refere à apropriação da linguagem. Dessa maneira, ancorada em autores que tratam sobre a sociolinguística variacionista e outros que abordam a aquisição da linguagem, a autora faz uma pesquisa de campo com duas crianças, sendo uma da pré-escola (5,9 anos) e uma do Ensino Fundamental (9,1 anos), pautando-se em instrumentos de entrevista por ela elaborados que fossem capazes de capturar suas falas formais e informais em situações de interesse dos estudantes, isto é, brincadeiras, identificação de figuras e contação de histórias. Tais falas foram gravadas para posterior análise. Como resultado, a pesquisadora evidenciou que "As crianças adquiriam as restrições internas da regra variável de concordância verbal". Além disso, constatou que elas, de fato, adquirem as regras e não simplesmente copiam as formas utilizadas pelos pais, tendo em vista "[...] que mostram um padrão sistemático e organizado de aquisição" (LORANDI, 2013, p. 158).

Vale ressaltar que Lorandi (2013) enfatiza a carência de estudos no Brasil os quais tratem sobre a variação, pois esse é um fator que contribui para os estudos na área da linguagem e na área da variação linguística e advoga que são necessários investigações que se voltem a essa problemática e a explorem. Diante disso, ressaltamos a importância da nossa pesquisa a qual visa a união do trabalho com a variação linguística e a aquisição da ortografia, pois ele leva em consideração a aquisição das variações linguísticas por parte da criança, bem como a necessidade da consciência quanto a saber transitar em situações formais e informais de fala e escrita.

O artigo nomeado "A importância do trabalho com a variação linguística em um primeiro ano do ciclo de alfabetização" de autoria de Rosa e Simioni (2018) objetivou apresentar os resultados de uma pesquisa-ação interventiva cuja intenção foi a reflexão sobre a linguagem oral e escrita, bem como sobre a variação linguística em uma sala de primeiro ano. Para tanto, as pesquisadoras se fundamentaram em autores que trabalham com a alfabetização, os multiletramentos, a variação linguística e, de maneira específica, com a monitoração estilística. Participaram da pesquisa a professora-pesquisadora e 20 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Bagé (RS), de modo que as intervenções foram aplicadas em módulos com diversas atividades as quais buscaram garantir uma reflexão sobre a variação linguística. Tal projeto culminou com o lançamento de um documentário produzido pelos alunos do primeiro ano.

Como resultado da pesquisa-ação, Rosa e Simioni (2018) evidenciaram que a reflexão sobre a linguagem oral e a escrita possibilitou que os alunos construíssem o processo de escrita e leitura de maneira crítica e significativa. Além disso, a autora explica que:

> Ao trabalharmos com a variação linguística e a reflexão sobre a língua, notamos que os alunos passaram a compreender que a língua varia e que com ela nos comunicamos e interagimos com os outros e com o mundo. A proposta, de uma forma bastante particular, proporcionou aos alunos algo que nos parece ser real, pois não criamos textos fora da realidade ou textos que seriam lidos pela professora ou para a turma; os alunos criaram textos para uma comunidade escolar, eles tinham uma função social que era claramente reconhecível e reconhecida pelos alunos. (ROSA, SIMIONI, 2018, p. 101).

Desse modo, evidencia-se a importância do trabalho com a variação linguística desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista que tal reflexão contribui para que, desde cedo, os alunos compreendam as particularidades da língua e suas variações de acordo com o contexto de uso. Tais propostas se mostram eficientes a curto e a longo prazo, no que se refere à apropriação das diferentes variantes linguísticas.

O artigo denominado "A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas" de autoria de Chaibe e Ferreira (2018) é de natureza teórica e centrou-se em entender o que a linguística brasileira compreende por variação linguística no ensino de língua portuguesa. Diante disso, as autoras se pautaram em produções (livros, teses, dissertações e artigos) dos últimos 20 anos de doutores e especialistas da área no que se refere à temática em pauta, publicadas em meios educacionais e acadêmicos oficiais. As autoras justificam que o recorte temporal estabelecido se deve ao fato de que só nos últimos vinte anos a temática da variação linguística foi divulgada nas diretrizes oficiais de ensino.

Nesse contexto, como resultado da pesquisa, evidenciou-se que ainda há dificuldade quanto à definição de uma concepção de língua que seja unânime entre os pesquisadores. Todavia, os estudiosos orientam que o ensino parta da reflexão e garanta aos alunos o "[...] acesso [...] às variedades da língua como legítimas, de forma a combater o preconceito linguístico, e lhes oferecer possibilidades de escolhas, por meio do reconhecimento das normas efetivamente praticadas pelos falantes da língua portuguesa" (CHAIBE; FERREIRA, 2018, p. 358).

Nessa perspectiva, é nítido que a temática da variação linguística se faz necessária no ensino de língua materna e de língua portuguesa, pois a ausência dessa reflexão não tem dado margem para que os escolares conheçam as variedades da língua, já que a variedade padrão é apenas uma das possibilidades que os alunos devem conhecer. Isso tem impossibilitado que os

estudantes conheçam a importância da monitoração estilística, algo fundamental na formação de um leitor e escritor proficiente.

2.2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mantivemos o recorte temporal estabelecido para a consulta na base de dados anterior, isto é, 2013 a 2018. Assim, no que se refere à palavra-chave "variação linguística", foram consultados 137 trabalhos e, posteriormente, selecionados apenas 12 para serem lidos na íntegra, porém apenas 04 trabalhos eram relativos ao Ensino Fundamental I. Tais trabalhos são elencados no quadro, a seguir:

Quadro 4 – Trabalhos encontrados na BDTD, a partir da palavra-chave "variação linguística" (anos iniciais)

ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO E PROGRAMA	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULOS DOS TRABALHOS
2013	Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	Dissertação	Fala e escrita: suas imbricações em redações escolares
2014	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino	Dissertação	A variação linguística em sala de aula: uma proposta de intervenção reflexiva sobre o preconceito linguístico
2017	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)/Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas	Dissertação	Documentário: uma proposta que contempla o letramento e a Variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização
2018	Faculdade de letras da Universidade Federal de Juiz de Fora/Programa de Pós-Graduação em linguística	Tese	Aquisição da linguagem e variação linguística: um estudo sobre a flexão verbal variável na aquisição do PB
TOTAL			**4**

Fonte: Dados organizados pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

Como é possível observar no quadro acima, desde 2013 estão sendo feitos estudos sobre a variação linguística nos anos iniciais, embora tal número ainda não tenha se apresentado de maneira significativa nessa base de dados, tendo em vista que há apenas quatro trabalhos voltados para o tema da variação linguística nos anos iniciais no período delimitado, de modo que nos anos de 2015 e 2016 não houve nenhuma defesa com essa

temática, porém, levando em consideração a natureza dos trabalhos de mestrado e doutorado que demandam um tempo maior para a sua finalização, as investigações já estavam em curso.

Diante disso, destacamos que a temática da variação linguística nos anos iniciais ainda apresenta poucas produções, tendo em vista que a maior parte dos trabalhos sobre esse tema não abordam o ensino e a aprendizagem, mas os processos linguísticos que permeiam as variações.

A dissertação intitulada "Fala e escrita: suas imbricações em redações escolares" de autoria de Diniz (2013) teve como intuito investigar a relação entre a fala e a escrita em seu aspecto funcional. Nesse sentido, a autora analisou produções textuais de dois grupos de estudantes: textos narrativos de alunos de quarto ano do Ensino Fundamental I e textos dissertativos de estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental II, por se tratar de séries que fecham os ciclos, embora a autora reconheça que a imbricação fala e escrita também ocorre nas demais séries as quais não foram contempladas. Tais textos foram produzidos em 2003. "Para investigar a integração da fala e da escrita nos textos escritos [...] a mestranda se utilizou dos aspectos fonético/ fonológicos relacionados aos processos fonológicos da neutralização, da harmonia vocálica e do debordamento vocálico" (DINIZ, 2013, p. 6). Assim, a pesquisadora se pautou em teóricos da Sociolinguística Interacional para refletir e compreender os usos linguísticos, a ocorrência da variação linguística nas produções, bem como os fenômenos sociolinguísticos e de oralidade.

Como resultado da análise dos textos, identificou-se de fato a imbricação entre fala e escrita nas produções dos discentes. Além disso, ficou nítido que a relação entre fala e escrita se efetiva não apenas com base nas relações grafema-fonema, mas também na medida em que os alunos imprimem nos textos recursos do seu meio linguístico os quais provém da oralidade e da variedade linguística que utilizam na comunidade com a qual convivem. Desse modo, a autora verificou que nos aspectos formal e funcional os textos analisados apresentam características diferentes daquelas que são impostas pela gramática normativa (DINIZ, 2013).

O estudo intitulado "A variação linguística em sala de aula: uma proposta de intervenção reflexiva sobre o preconceito linguístico" de autoria de Araújo (2014) objetivou apresentar uma reflexão sobre os diferentes modos de falar presentes no espaço escolar. Desse modo, a reflexão foi realizada com uma turma de 5º ano na qual a autora abordava sobre a perspectiva do adequado e do não adequado da língua nas diferentes situações de comunicação, de modo a evitar situações de preconceito linguístico. "Assim, buscamos apresentar a norma culta oral e escrita para os alunos, com critérios e métodos definidos que

levem à reflexão e não permitam o preconceito, pois acreditamos que, sendo linguístico, é também social" (ARAÚJO, 2014, p. 7).

No trabalho denominado "Documentário: uma proposta que contempla o letramento e a Variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização" de Rosa (2017), o objetivo central foi o de analisar como, por meio dos multiletramentos, seria possível contemplar a discussão sobre variação linguística em um primeiro ano do Ensino Fundamental I. Dessa forma, a proposta pedagógica foi a produção de um documentário que possibilitasse a reflexão sobre a variação linguística, fundamentada em autores que abordam a variação linguística, os multiletramentos, o letramento, bem como em um teórico que estuda a produção de documentários.

Nesse contexto, como forma de aproximação da produção do documentário, Rosa (2017) identificou qual era o letramento dos alunos e como eles utilizavam os multiletramentos, tal atividade se tornou significativa para eles, pois se envolveram em todas as etapas. Nessa perspectiva, como resultado da pesquisa, a autora chegou à conclusão de que:

> [...] trabalhando a alfabetização a partir dos letramentos, dos multiletramentos e da reflexão sobre a língua oral e escrita, o processo de construção da escrita tem um sentido mais amplo e significativo, pois os alunos, ao elaborarem o documentário, conseguiram refletir sobre a função social da fala e da escrita e quando precisamos ou não monitorá-las. Os alunos parecem ter percebido que a língua tem uma função social e que a alfabetização vai muito além da codificação e da decodificação das palavras. **É necessário que outros professores compreendam a importância de reconhecer a língua e sua função social desde os primeiros anos do ensino fundamental e que a reflexão sobre a língua esteja presente em todas as aulas para que os alunos possam ser cidadãos críticos e ativos na sociedade**. (ROSA, 2017, p. 6, grifo nosso).

É importante destacar que o artigo de Rosa e Simioni (2017) apresentado no tópico anterior como um achado do levantamento exploratório na plataforma CAPES está vinculado à dissertação de mestrado de Rosa (2017), acima apresentada.

Já a tese denominada "Aquisição da linguagem e variação linguística: um estudo sobre a flexão verbal variável na aquisição do PB" de autoria de Molina (2018) teve como objetivo central "investigar a produção e a compreensão da flexão verbal de 3ª pessoa do plural por crianças adquirindo o português brasileiro (PB), discutindo o papel da variabilidade do input no que se refere à marcação morfofonológica do plural no processo de aquisição da linguagem". Para tanto, desenvolveu-se um estudo longitudinal no qual foi analisada a produção de morfemas verbais de terceira pessoa do plural realizada por crianças de 06 a 10 anos e por adultos em contextos de interação. Desse modo, a análise revelou que:

> [...] embora haja variação entre marcação morfofonológica redundante e não redundante, a realização da marca redundante de plural no verbo é bastante frequente na fala dos adultos e das crianças de classe média residentes em área urbana. Já na fala de crianças de classe baixa residentes em áreas rurais, prevalece a marcação não redundante (MOLINA, 2018, p. 7).

Diante disso, percebe-se que a variação linguística é um tema importante de ser trabalhado em paralelo com a alfabetização, de modo que os alunos possam adquirir a linguagem padrão, porém tendo em vista que existem graus de formalidade tanto na fala quanto na escrita, de modo que esse fenômeno integra um *continuum* da linguagem que vai da menos formal até a mais formal e que varia de acordo com a situação comunicativa em que ocorre, conforme enfatiza Bortoni-Ricardo (2014).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção, discorreremos sobre os teóricos que ancoram o nosso estudo. Para tanto, pautamo-nos em diversos autores que assumem a perspectiva de suas pesquisas orientados pela psicologia cognitiva e a metacognição, por teorias da sociolinguística variacionista, estudos críticos do letramento e aquelas voltadas à análise e compreensão do campo da formação docente.

3.1 O problema da (não) alfabetização: fracasso escolar

De acordo com Ferreiro (2012, p. 12, grifo da autora) "*Todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania*". Desse modo, a autora ressalta que os verbos "ler" e "escrever" derivam de construções históricas socialmente definidas e que o sentido deles se tornou complexo com o passar dos anos, tendo em vista a existência de diferentes modos de ler e escrever, que surgiram ao longo do tempo, e que requerem sujeitos que sejam capazes de atender às demandas de leitura e escrita que se apresentam nas sociedades nas quais vivem.

Nesse contexto, as mudanças sociais trouxeram a democratização da leitura e da escrita, antes restrita a um grupo específico, todavia ela:

> [...] veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica.
> Desde suas origens, o ensino desses saberes foi entendido como aquisição de uma técnica: técnica do traçado das letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto, por outro. Só depois de dominada a técnica é que surgiriam, como num passe de mágica, a leitura expressiva (resultado da compreensão) e a escrita eficaz (resultado de uma técnica posta a serviço das intenções do produtor). Acontece que essa passagem mágica da técnica para a arte só foi transposta, naqueles lugares onde a escola mais faz falta, por pouquíssimos escolarizados, precisamente pela ausência de uma tradição histórica de "cultura letrada" (FERREIRO, p. 13-14).

Foi no contexto citado anteriormente que, de acordo com Ferreiro (2012, p. 14) surgiu a noção de "fracasso escolar" cuja responsabilidade recaía sobre os estudantes os quais eram entendidos como seres com alguma patologia que os impedia de aprender. "No entanto, por toda a parte e de modo maciço, o fracasso escolar é um fracasso de alfabetização inicial que dificilmente se explica por uma patologia individual".

Nessa linha de pensamento, na década de 1970, o conceito de fracasso se relacionou ao que se chamou de “déficit cultural”, ou seja, a patologia era de ordem social, de modo que as camadas mais pobres eram as que não se alfabetizavam. Sabe-se, contudo, que, de fato, pobreza e analfabetismo andam juntos (FERREIRO, 2012). Nesse viés, Braga (2014) explica que:

> [...] o analfabetismo tem relação com a condição social e econômica em que as pessoas vivem, o que faz com que estas tenham menos oportunidades de inserção ou frequência na escola, devido a diversos fatores especialmente ter que deixar a escola para trabalhar. É possível perceber que o analfabetismo é decorrente de uma herança histórica e cultural relacionada à pobreza, e além de fornecer oportunidades de alfabetização e escolarização através de programas e projetos, é necessário oferecer condições para que essas pessoas consigam frequentar e permanecer na escola, para além de razões e incentivos que ficam apenas no “simples” aprendizado da leitura e da escrita. (BRAGA, 2014, p. 15, grifo da autora).

Em vista disso, os países pobres não superaram o analfabetismo e os ricos descobriram o iletrismo, ou seja, estar alfabetizado no contexto escolar não significa estar alfabetizado para a vida cidadã e se a escola não alfabetiza para a vida e o trabalho, para que alfabetiza? (FERREIRO, 2012). Desse modo, via de regra, percebe-se que muitas práticas que ocorrem na escola, baseadas em uma pedagogia tradicional, não têm surtido efeito no sentido de erradicar o analfabetismo ou tem formado sujeitos analfabetos funcionais[28] que só aprendem a linguagem da escola para a utilizarem nela, de modo que o que aprendem não tem sentido e nem significado na realidade e na vida cidadã.

Ao tratar sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, Morais (2012) vai ao encontro dos dizeres de Ferreiro (2012) ao enfatizar o quadro de fracasso no quesito “alfabetização”, apontando-o como uma realidade na escola brasileira. Isso demonstra que a democratização da educação não fez com que ela deixasse de ser excludente, atingindo principalmente as camadas menos favorecidas cujas dificuldades escolares já começam a ficarem nítidas desde o primeiro ano de alfabetização. Ainda de acordo com o autor:

> Se o fracasso da alfabetização tem sido um mal que atinge quase que somente as crianças pobres, consideramos que um grande problema tem sido a aceitação desse estado de fracasso em nossa sociedade, como se fosse natural. Costumamos dizer que vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: àquele destinado às classes médias e à burguesia e ‘o outro’, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético (MORAIS, 2012, p. 23, grifo do autor).

[28] De acordo com Bortoni-Ricardo se refere a um “[...] indivíduo que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 21).

Nessa linha de pensamento, Morais (2012) elenca algumas causas que têm levado ao fracasso dos alunos na alfabetização e, consequentemente, comprometido a sua vida escolar. Para ele, os métodos sintéticos e analíticos não são adequados para trabalhar adequadamente a alfabetização porque restringem o processo, além disso, ressalta que o modelo construtivista de alfabetização quando mal interpretado também levará ao fracasso no processo de ensino e aprendizagem, de modo que "desinventamos" a alfabetização e temos que "reinventar" da maneira adequada. Ademais,

> [...] uma outra dificuldade a enfrentar são as tentativas de ressuscitar os velhos métodos fônicos e silábicos, como se fossem a adequada solução para superarmos o fracasso de nossas escolas em alfabetizar. O discurso que quer vender, seja desde a educação infantil, seja através de 'programas de correção de fluxo', materiais supostamente novos, mas que são reedições de velhas cartilhas silábicas e fônicas, apresenta como vilão de nossa história recente de fracasso a adoção 'do construtivismo' em nossas escolas. Nada mais falso" (2012, p. 24, grifo do autor).

Diante do quadro apresentado anteriormente, não é de hoje que são necessárias mudanças no contexto escolar e na sala de aula de maneira específica, de modo que todos os alunos tenham a possibilidade de aprender conteúdos escolares que os preparem efetivamente para atuar no contexto social. Destarte, "Equivalência na diferença é provavelmente a melhor maneira de caracterizar o problema central da educação no futuro imediato e, muito particularmente, o da alfabetização necessária (FERREIRO, 2012, p. 92).

3.2 A alfabetização: da técnica a um objeto complexo e multifacetado

A alfabetização é um tema polêmico e não é de hoje, por conta do fracasso escolar que tem sido atribuído à sua não efetivação. Nas palavras de Morais (2012, p. 21) "Vivemos num país cujos índices de fracasso na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inacessíveis".

Nesse contexto, Magda Soares (2016) remonta à história para deixar claro que a alfabetização, concebida como aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sempre foi uma preocupação, entendida como uma forma de combater o fracasso escolar. Todavia, a discussão sobre alfabetização sempre se deu sob o viés do método.

Diante disso, para evitar o fracasso escolar, a solução, por muito tempo, esteve baseada em um método de alfabetização, de modo que, ao longo da história, tais métodos se alternavam entre tradicionais e inovadores, ou seja, havia uma contínua alternância, pois um método "novo" logo se tornava ultrapassado tão logo fosse criticado e refutado por outro mais inovador. Havia, portanto, uma constante alternância entre métodos analíticos e métodos

sintéticos (SOARES, 2016). Soares (2016) ressalta, todavia, que o objeto de ensino com o qual tais métodos estavam preocupados era o de um aspecto específico da linguagem, ou seja, o alfabético-ortográfico.

Tal concepção de alfabetização, conforme a autora, é considerada reducionista, tendo em vista que a alfabetização vai muito além do que o aspecto alfabético-ortográfico, esse, para ela, é apenas uma das facetas da linguagem escrita a qual deve ser objeto de ensino e aprendizagem nos bancos escolares. Diante disso, Soares (2016) explicita que, a partir da década de 1980 no Brasil, houve uma mudança de paradigma suscitada pelo construtivismo o qual jogou luz sob a necessidade de não mais um novo método de alfabetização, mas um novo paradigma de compreensão da alfabetização.

Destarte, foram muitas as contribuições trazidas pelo construtivismo, a saber:

> No Brasil, como decorrência da mudança de paradigma que o Brasil representou, a escrita, para além da cópia, do ditado, isto é, a escrita entendida como produção textual, passa a desempenhar papel importante na alfabetização. Ao contrário de métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada – a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler-, o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita "espontânea" ou "inventada", considerada como um processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático desse sistema e dessas convenções; também ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que adiavam o convívio da criança com os usos e funções da língua escrita, propôs, ao longo do mesmo processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a escrita de textos de diferentes gêneros (SOARES, 2016, p. 26).

Nesse contexto, apesar da mudança de paradigma, Soares (2016) explicita que o fracasso na alfabetização no Brasil continuou sendo uma realidade que não se limitava ao ciclo inicial de alfabetização, mas que se estendeu ao longo das séries subsequentes da escolaridade.

Nessa linha de pensamento, Morais (2012) , assim como Soares (2016), defende que o processo de alfabetizar foi muito mal compreendido no início da inserção do construtivismo no Brasil, pois muitos educadores e estudiosos "[...] passaram a defender que não seria necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque os estudantes aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando para isso que vivenciassem, diariamente, na escola situações em que lessem e produzissem textos do mundo extraescolar" (MORAIS, 2012, p. 14).

Morais (2012) explicita que é preciso uma reinvenção da alfabetização, todavia isso não significa retomar os antigos processos tradicionais de alfabetização que não contribuem para o processo de apropriação conceitual do sistema de escrita alfabética por parte dos alunos

e, tampouco, como deixa claro Soares (2016), consideram a alfabetização como um processo complexo e multifacetado.

Desse modo, Soares (2016) entende que a grande questão não diz respeito ao método em si, mas à natureza do objeto que se ensina quando se ensina a língua escrita, isso fica evidente quando se considera o conceito de alfabetização que fundamenta os diferentes métodos de ensino. Destarte, atualmente, a concepção de alfabetização foi ampliada, não se restringindo à apropriação inicial da leitura e da escrita, ou seja:

> Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências. Dessa complexidade e consequente multiplicidade de facetas decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns dos componentes do processo (SOARES, 2016, p. 27).

Diante disso, Soares (2016) entende que faceta diz respeito a um objeto específico que está intrínseco à linguagem escrita e para alfabetizar é necessário considerar todas essas facetas, por isso ela advoga pela diversidade de métodos que deem conta de trabalhar com essa complexidade que diz respeito ao ensino da língua escrita.

Vale destacar, portanto, que, apesar de existirem as diferentes facetas (linguística, interativa e sociocultural) da língua escrita, Soares (2016) ressalta a necessidade de que tais facetas sejam articuladas no ensino da linguagem, de modo que se articulem diferentes métodos que contemplem tanto a alfabetização quanto o letramento de maneira integrada no ensino, o qual se dará de maneira significativa e contextualizada.

O que foi apontado anteriormente é de extrema relevância quando pensamos no ensino das convenções ortográficas (circunscritas à faceta linguística), nosso objeto de estudo, pois o ensino dessas convenções, articulado aos processos de ensino de textos e situados em práticas letradas, garantirá o que é fundamental quando pensamos em processos de aprendizagem, ou seja, um ensino contextualizado, reflexivo, significativo e intencional das normas ortográficas.

Nesse contexto, convém abordar as diferentes facetas que envolvem a aprendizagem da linguagem escrita que são definidas por Soares (2016). Para autora, são três as facetas que devem ser objeto de ensino da língua escrita quais sejam: a faceta linguística que diz respeito à apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita; a faceta interativa que se refere às habilidades de compreensão e produção de textos; e a faceta sociocultural que se refere aos usos, funções e valores atribuídos à escrita nos contextos socioculturais (SOARES, 2016).

Desse modo, fica clara a posição da autora acerca da necessidade de que os professores que ensinam a linguagem escrita trabalhem no viés do alfabetizar letrando, pois são práticas que se complementam. Em consonância com o que é defendido pela autora e que também diz respeito a uma concepção que acreditamos, Morais (2012) afirma que:

> [...] alfabetização e letramento são dois processos distintos, embora interdependentes. O sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa ao escrever são para mim dois domínios ou objetos de conhecimento, que o alfabetizando precisa reconstruir, cada um com suas propriedades (a serem compreendidas) e com as suas convenções (a serem aprendidas de modo bem sistemático) (MORAIS, 2012. p. 16).

Soares (2016) explicita que estudiosos do construtivismo, que são de uma perspectiva teórica distinta, já compreendiam (e compreendem) a alfabetização como algo amplo que contempla o que foi cunhado pelo termo “Letramento”, por isso muitos estudiosos vinculados à corrente construtivista são contrários à essa divisão entre “alfabetização” e “letramento”, pois concebem a alfabetização em um sentido ampliado. Contudo, tal termo, do ponto de vista linguístico, é compreendido como a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e, como não é possível intervir em um significado já consolidado pela língua, foi necessária a introdução do termo “Letramento”.

Desse modo, percebe-se que, ao longo da história da alfabetização no Brasil, os métodos tradicionais de ensino privilegiaram uma única faceta linguística o que, talvez, tenha sido a causa pela qual o conceito de alfabetização ficou restrito à compreensão de ensino do aspecto alfabético-ortográfico, sendo necessária a inserção de um novo termo (letramento) que rompesse com esse distanciamento do ensino da leitura e da escrita com as práticas de leitura e escrita em situações reais.

Nesse contexto, há algumas décadas Street (2014) e outros autores vinculados à sua corrente teórica já vinha apontando esse distanciamento entre letramento escolar e demais letramentos sociais, de modo que já há alguns anos denuncia a existência de um letramento escolar baseado na pedagogia tradicional que distancia os alunos das práticas reais de leitura e escrita e os mantêm acríticos, e explicita um letramento progressista o qual compreende o letramento como circunscrito a um conjunto de práticas sociais derivadas dos contextos sociais e culturais nos quais são produzidas em que se consideram (e se desvelam) seus significados e as relações e estruturas de poder nas quais se inserem.

A seguir, apresentaremos a compreensão dessa concepção sobre letramento, bem como outras discussões teóricas que se fazem necessárias no que diz respeito a esse termo.

3.2.1 Facetas interativa e sociocultural: o letramento

Kleiman (2005) explica que o letramento não pode ser considerado um método, nem o processo de alfabetização e muito menos uma habilidade. Do ponto de vista da autora, considerar esse conceito como um desses aspectos é um equívoco. Na contramão disso, para ela tal termo diz respeito a "[...] um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana" (KLEIMAN, 2005, p. 5). Ainda de acordo com a autora, a escrita usada segundo funções específicas (anúncios, cartazes, campanhas, informes etc.) se faz presente nas sociedades complexas, pois não é possível comunicar a todos usando somente a fala, por isso, esses eventos de letramento, mediados pela escrita, se fazem necessários.

A autora considera, ainda, que em todos os lugares do nosso cotidiano, será possível encontrarmos eventos de letramento, tendo em vista que a escrita se faz presente em todos os lugares das sociedades consideradas complexas, todavia eles se apresentam de maneira variada a depender do local. Podemos encontrar mais exposições à escrita no contexto urbano, por exemplo, do que no rural, além disso a forma como ela se apresenta também se modifica, tendo em vista seus usos e funções (KLEIMAN, 2005).

Nesse sentido, conforme Kleiman (2005), ao ensinar o aluno (ou qualquer outro indivíduo) a ler e a escrever, o professor está levando-o a conhecer as práticas de letramento da sociedade, de modo que este estudante está "em processo de letramento". Nessa linha de pensamento:

> A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 6).

A respeito do letramento, é importante considerar a proposta do movimento dos Novos Estudos do letramento (*The New Literacy Studies* - NLS) a qual iniciou-se na década de 1980 com alguns pesquisadores (Street, Gee, Scribner e Cole e Heath) os quais questionavam proposições existentes a respeito da linguagem da época, a saber: uma visão tradicional e simplista da linguagem como conhecimento estrito ao código e como uma capacidade psicológica individual, além da "Grande Divisa" que se estabelecia na medida em que se dicotomizava a oralidade e a escrita e se advogava por uma supremacia da escrita em relação à oralidade. Diante dessas compreensões equivocadas a respeito da linguagem (escrita

e falada), os autores encadearam uma nova perspectiva teórica que refutava essas ideias, por meio dos Novos Estudos do Letramento (MELLO, 2017).

Desse modo, na concepção teórica dos Novos Estudos do Letramento e na contramão da ênfase em um único Letramento neutro e dominante (escolarizado), cabe considerar os letramentos como práticas sociais situadas em contextos históricos e culturais, permeados por ideologias e relações de poder que podem (e devem) ser desveladas. Nessa concepção, a natureza do letramento se desloca do foco direcionado à aquisição de habilidades, muito comum nas perspectivas tradicionais, e centra-se no letramento como um conjunto de práticas sociais, concebendo a existência de múltiplos letramentos e problematizando aqueles considerados legítimos (dominantes) e aqueles marginalizados ou resistentes (STREET, 2014).

Nesse contexto, Street (2014), um dos estudiosos do NSL, expõe a compreensão de duas perspectivas distintas, mas complementares em relação ao letramento, o Modelo Autônomo de Letramento e o Modelo Ideológico, de modo que a corrente teórica a qual está vinculada se propõe a defender esta última.

O *Modelo Autônomo de Letramento* se pauta em uma concepção na qual o letramento é uma realização individual, ou seja, o foco está no indivíduo e as práticas sociais que deveriam ser o cerne do processo são desconsideradas no processo de ensino e da aprendizagem. Esse é o letramento que prevalece no ensino tradicional, em que predomina o ensino de habilidades e técnicas, desvinculadas do contexto social mais amplo no qual o indivíduo se insere. Tal modelo, disseminado dentro de um contexto educacional, é construído e legitimado na medida em que interioriza nos estudantes as características que estruturam essa concepção, por meio de práticas, tais como:

> [...] o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor como do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos "metalinguísticos" – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significações para as relações de poder e para a ideologia; "privilegiamento" – as maneiras como se confere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior, e, portanto, como se aqueles que o adquirissem se tornassem superiores; e a "filosofia da linguagem" – o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante. (STREET, 2014, p. 129-130).

Dessa maneira, o Modelo de letramento citado anteriormente é completamente autônomo, ou seja, não precisa estar vinculado ao contexto de sua produção para que possa

ser interpretado, o que coaduna com a formação de sujeitos que não têm a capacidade de pensar por si mesmos e de atuar na sociedade na qual vivem, tampouco conseguem desvelar as relações de poder e as práticas autoritárias que permeiam os contextos nos quais estão inseridos. Tal perspectiva contribui, portanto, com a formação que não emancipa e o ensino da linguagem (desvinculada, neutra, prescritiva) é a arma da qual se utiliza para a perpetuação dessa concepção simplista, reducionista, mas cujas significações mantêm intactas as estruturas de poder que se apresentam socialmente e que são legitimadas pelos sujeitos (professores, pais de alunos etc.) que estão inseridos no contexto escolar (STREET, 2014).

Uma visão complementar à concepção de letramento citada anteriormente, e defendida por Street (2014), é a concepção do *Modelo Ideológico de Letramento* o qual é culturalmente sensível às práticas sociais, não admitindo a existência de um letramento autônomo, uma vez que compreende que o letramento é sempre um ato social imbuído por significações, estruturas e relações de poder, mesmo quando oriundo de fora. Desse modo, no contexto do letramento escolar, Street (2014, p. 204) ressalta que "Os modos como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder". Isso significa que é impossível conceber que o letramento pode ser "passado" de forma neutra, de modo que seus efeitos sociais possam ser acrescentados ou vivenciados posteriormente.

Assim, sendo considerado um conjunto de práticas sociais, importa esclarecer algumas características do *Modelo Ideológico de Letramento* que se contrapõem ao *Modelo Autônomo de Letramento*, quais sejam: não existe apenas um letramento, mas diversos letramentos os quais variam de acordo com os contextos nos quais se apresentam, permeados pelas condições históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas; a natureza ideológica dos letramentos é considerada como intrínseca às práticas letradas, tornando, portanto, passível a possibilidade de que sejam desveladas as relações de poder e as estruturas ideológicas atinentes a todos os contextos nos quais a linguagem se faz presente; é refutada a concepção de que a oralidade e a escrita são dicotômicas e também que sejam entendidas sob o ponto de vista de supremacias, ou seja, em que uma seja considerada melhor do que a outra, pois se considera um quadro teórico-metodológico no qual as práticas de oralidade e letramento se justificam dentro do contexto das práticas sociais nas quais ocorrem a interação e a alternância entre uma e outra modalidade a depender das práticas letradas.

Tal concepção de letramento tem em si uma preocupação real com a formação crítica dos alunos. Para tanto, seu papel é desvelar as ideologias e os significados atribuídos à escrita

nos diferentes contextos nos quais ela se faz presente. Desse modo, não existe apenas um único letramento (letramento escolar), mas diversos letramentos os quais variam no tempo e no espaço e são determinados pelas relações de poder e cabe à escola fazer com que os alunos sejam capazes de entender e desvelar tais relações, tornando-os agentes sociais que consigam atuar criticamente na sociedade, propiciando uma educação para a emancipação do sujeito.

No bojo dessa discussão, é importante considerar dois aspectos teóricos que se fazem presentes para compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais na perspectiva do NSL e refutar a ideologia da Grande Divisa estabelecida entre oralidade e letramento, a saber: os *eventos de letramento* e as *práticas de letramento/práticas letradas*.

Os *eventos de letramento* são entendidos como qualquer ocasião na qual um fragmento de escrita se faz presente na natureza das interações sociais entre as pessoas e em seus processos de interpretação (HEALTH, 1982 apud STREET, 2014). Assim,

> A noção de "evento de letramento" torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face-a-face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém); seja em uma interação à distância, leitor-autor/autor-leitor (escrever uma carta, ler um anúncio, um livro etc.). Isso implica, em síntese, que, para compreender o letramento, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usadas. (TERRA, 2013, p. 46-47).

Já as *práticas de letramento* ou *práticas letradas* dizem respeito a um conceito mais amplo do que os eventos de letramento, pois se referem aos comportamentos e conceitos subjacentes aos usos da leitura e/ou da escrita. Desse modo, as práticas de letramento "[...] incorporam não só os 'eventos de letramento', como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também 'modelos populares' desses eventos e preconcepções ideológicas que os sustentam" (STREET, 2014, p. 174, grifo do autor).

É importante deixar claro, todavia, que a diferença entre os termos "eventos" e "práticas de letramento" são apenas de cunho metodológico, tendo em vista que podem ser considerados conceitos interligados, ou seja, "duas faces de uma só realidade" (TERRA, 2013, p. 48).

Nessa linha de pensamento, "[...] até mesmo as pessoas rotuladas de 'iletradas' se engajam de fato em atividades letradas, de modo que a fronteira entre letrado/não letrado é menos óbvia do que se sugerem os 'cálculos' individuais de letramento" (STREET, 2014, p. 205, grifos do autor).

3.2.1.1 Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa

Em relação à discussão sobre oralidade e letramento, iniciada no tópico anterior, cabe, aqui, considerar mais especificamente tais questões e tratá-las sob o âmbito do ensino da língua portuguesa. Destarte, a "Grande divisa", conforme expõe Street (2014) é algo que vem sendo estabelecido há décadas, tentando justificar a supremacia da escrita em detrimento do oral e marginalizar práticas letradas que envolvem a oralidade, considerando legítimas apenas aquelas que envolvem especificamente a escrita, o que é um grande equívoco que acaba por se refletir no contexto da sala de aula e, mais especificamente, no ensino de língua materna.

Cabe situar, nesse contexto, que a Grande Divisa se estabelece no momento em que se dicotomiza a oralidade e o letramento em polos opostos quando, na verdade, dizem respeito a um *continuum*, que não desconsidera as especificidades de cada uma das modalidades as quais são circunscritas ao contexto da prática letrada na qual se inserem (STREET, 2014). Assim,

> A verdade é que as relações entre LE [língua escrita] e LF [língua falada] muitas vezes têm sido abordadas sob a ótica de um velho mito separador pouco científico que as concebe como modalidades tipologicamente situadas em pólos opostos, com fronteiras de diferenciação sempre nitidamente definidas. Nesse mito separador, nesse congelamento de limites, manifesta-se uma [...] ordem de equívocos, constatada em investigações inadequadamente conduzidas sobre a natureza das duas modalidades da linguagem. A crítica à polarização não significa, entretanto, que não haja especificidades importantes permeando as relações entre LE e LF. [...] [há] diferenças básicas de condições comunicativas e situacionais em que uma e outra ocorrem. (RISSO, 1994, p. 60).

Diante disso, compreendendo, assim como Marcuschi (2001), que, embora possam ser compreendidas dentro de um *continuum*, oralidade e letramento são práticas sociais cujas especificidades intrínsecas devem ser destacadas. Nessa perspectiva, Marcuschi (2001) compreende a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos, a qual se apresenta sob variadas formas (gêneros textuais), fundadas na realidade sonora, a partir de graus de formalidade (desde a mais informal até a mais formal), de acordo com os contextos nas quais é empregada. Já o letramento, para o autor, envolve as diversas práticas de escrita presentes na sociedade e pode estar ligado desde uma apropriação mínima até uma apropriação profunda da escrita. De tal modo, letrado é o indivíduo que participa de eventos de letramento (de leitura e escrita) e não somente aquele que faz uso formal da escrita.

Nesse contexto, a escrita está presente e permeia atualmente todas as práticas sociais dos povos em que penetrou, ou seja, até mesmo os analfabetos de sociedades grafofônica estão expostos às práticas letradas, tendo em vista que elas não são restritas à instituição escolar, sendo o letramento escolar apenas uma dessas práticas. Assim, a escolarização do

letramento é um equívoco, uma vez que esse conceito não diz respeito à aquisição da escrita somente e que existem letramentos sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola e que nem por isso podem ser depreciados (MARCUSCHI, 2001).

A posição apresentada anteriormente é algo que já vem sendo defendido há algumas décadas por Street (2014), pois o autor critica de modo enfático a compreensão reducionista de que as diferentes formas de manifestação do letramento sejam confundidas com o uso da escrita no contexto do letramento escolar ou pedagógico. Diante disso, compreendemos a existência dos letramentos e assumimos que, aqui neste trabalho, abordamos o letramento sob o ponto de vista do letramento escolar, pois é nele que se foca a nossa pesquisa.

No que diz respeito à oralidade e ao letramento no contexto escolar, Crescitelli e Reis (2011) explicitam que a escrita sempre esteve no centro das preocupações da escola pelo fato de ser por meio dela que se alfabetiza. Essa supervalorização da escrita decorre de uma visão grafocêntrica do ensino da língua, a qual continua sendo reproduzida pela instituição escolar que, por consequência, desconsidera a língua em sua integridade, privilegiando apenas uma de suas modalidades constitutivas. Assim, a escola tem se pautado na concepção advinda de uma perspectiva social (ideológica) de que o texto oral não possui o mesmo valor e a mesma importância da escrita. Todavia tal concepção tem implícita uma relação de poder e de prestígio social de certos grupos sociais e a escola tem reproduzido tal visão sem refletir sobre ela, sem a criticar.

Desse modo, as autoras criticam tal posição, não desprezando a importância da escrita, mas ressaltando que o trabalho com ela não deve ocorrer em detrimento do ensino do oral. O ensino da oralidade deve ser trabalhado em sala de aula para que se verifique o funcionamento da língua em pleno uso e, principalmente, para que as variações linguísticas que chegam à escola sejam acolhidas.

Face ao que foi apresentado anteriormente, Marcuschi (2001) estabelece que a escrita, em paralelo com a oralidade, é utilizada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, quais sejam: o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual. Assim, as ênfases e os objetivos dos usos da escrita são determinados pelo contexto em que se insere, sendo, portanto, variados e diversos, o que caracteriza a existência de múltiplos gêneros textuais e formas comunicativas, além de terminologias e expressões específicas. Assim, torna-se fundamental o conhecimento de tais características por parte da escola para que saiba trabalhar de maneira adequada com a seleção de textos e a definição de níveis de linguagem.

Dessa maneira, partilhamos da concepção de Elias (2011) quando defende que ser competente comunicativamente significa saber fazer uso da linguagem (seja ela oral ou escrita) e, assim como essa autora, defendemos a necessidade de haver na sala de aula um trabalho com a língua portuguesa que seja capaz de relacionar o *continuum* oralidade e letramento. Tal autora aponta, ainda, a impossibilidade de se considerar a língua escrita e a língua falada como modalidades invariantes, uma vez que elas variam em função das condições de produção e de uso da linguagem, algo fundamental no ensino de língua materna e que não pode ser desconsiderado quando se quer formar alunos proficientes em leitura e escrita.

Crescitelli e Reis (2011) ressaltam que, para trabalhar com o texto oral nas aulas de língua portuguesa, o docente necessita dominar pressupostos teóricos e metodológicos que lhe permitam refletir sobre o ensino da língua materna considerando as noções de variação e de mudança. "Isso tornará possível a compreensão de que, ao contrário do estudo de base gramatical, o de base linguística observa a língua em *uso*, permitindo verificar como a língua é e não como *deve ser*" (CRESCITELLI E REIS, 2011, p. 32, grifo das autoras). Desse modo, as autoras apresentam três perspectivas que buscam trabalhar com a oralidade em sala de aula, as quais não são excludentes, mas complementares:

● **Observação e análise da oralidade**: essa perspectiva se fundamenta na concepção de que o texto oral é audível, espontâneo, irrepetível e contextualizado, de modo que a gravação o transforma em um recorte da fala. Dessa maneira essa perspectiva de trabalho diz respeito à análise da oralidade por meio do procedimento de gravação da fala. Tal trabalho compreende a seleção do gênero oral (entrevista, diálogo entre professor e aluno, por exemplo), a gravação e a transcrição. Por meio da transcrição e tendo ouvido a gravação do texto falado, é possível analisar suas especificidades, bem como as estratégias de sua construção (repetição, referenciação etc.) e os fenômenos intrínsecos da oralidade. Quanto à organização textual, analisa-se o tópico discursivo e o par dialógico pergunta-resposta no caso de diálogos, entrevistas e gêneros orais dessa natureza.

Essa perspectiva é importante porque leva o aluno a conhecer o funcionamento do texto oral em diversos gêneros orais, apropriando-se deles, o que o auxilia a evitar marcas da oralidade em textos escritos nos quais tais marcas não forem convenientes.

● **O trabalho que parte da fala para se chegar à escrita**: essa perspectiva vai da fala para a escrita através do trabalho com a retextualização, ou seja, pauta-se na transformação da transcrição de um texto falado em texto grafado. Tal procedimento envolve a compreensão e interpretação de forma e conteúdo, já que muitas sequências têm de ser

eliminadas, pois são recursos expressivos da oralidade, tais como: truncamento de frases, repetições, parafraseamentos etc.

Tal perspectiva faz com que o aluno reflita sobre as diferenças encontradas na comparação entre texto escrito e texto falado e para que tenha consciência de que, embora as modalidades se organizem de modos diferentes, nenhuma modalidade é melhor do que a outra. Além disso, o aluno também saberá evitar marcas da oralidade em situações de escrita em que não convém utilizá-las.

● **O trabalho especialmente com a variação linguística**: essa perspectiva parte do pressuposto de que é necessário refletir com profundidade sobre os temas da variação e da mudança, de modo que a análise das falas dos alunos e do professor podem ser objetos de reflexão nessa perspectiva. Comparar e verificar as variações entre texto escrito e texto oral e entre textos de uma mesma modalidade (oral ou escrita) fomentam o trabalho com a desmistificação do preconceito linguístico e faz com que o aluno amplie seu conhecimento a respeito das variedades adequadas a situações comunicativas diferentes.

Nessa perspectiva, face ao nosso objeto de estudo, é fundamental que o docente busque estratégias que sejam efetivas para fazer com que, ao refletir sobre a linguagem e suas variantes, os alunos também se apropriem do sistema ortográfico, não como mero conjunto de regras, mas compreendendo a importância da sua aquisição para a atuação na sociedade, de modo que não sejam excluídos dos espaços sociais por não dominarem efetivamente a linguagem escrita.

Diante disso, é importante considerar o que Kleiman (2014, p. 72) aponta quando explicita que o professor deve atuar como um agente de letramento dentro da sala de aula. Para tanto, é necessário que ele tenha uma formação consistente que possibilite que trabalhe com "[...] as práticas de letramento digital[29] e textos multimodais[30], os multiletramentos das culturas impressa e digital, mantendo como pano de fundo [...] [os] objetivos e funções do letramento escolar".

[29] "[...] considera a necessidade do indivíduo dominar um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais" (XAVIER, 2002, p. 2).

[30] É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de entendimento e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2013).

3.2.1.2 Variação linguística e relações entre fala e escrita

Assim como os PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece alguns eixos de trabalho com a oralidade, quais sejam: condições de produção dos textos orais, compreensão de textos orais, produção de textos orais, efeitos de sentido e recursos linguísticos e semióticos, além da relação entre fala e escrita. Nesse contexto, interessa-nos abordar sobre essa última dimensão, tendo em vista que os problemas decorrentes das dificuldades dos alunos para a apropriação da norma ortográfica são problemas de variação linguística e de influência da oralidade na escrita. Desse modo, com relação à tal dimensão, a BNCC (BRASIL, 2018) elenca alguns objetivos pelos quais o docente deve se orientar para o trabalho em sala de aula:

Quadro 5 - Objetivos de trabalho para o eixo "relações entre fala e escrita"

Eixo de trabalho	**Objetivos**
Relação entre fala e escrita	• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2022, p. 80, adaptado pela pesquisadora.

Diante disso, há uma relação entre fala e escrita que não pode ser desconsiderada nas salas de aula. Assim, Marcuschi (2001) explicita a impossibilidade de investigar oralidade e letramento desconsiderando o papel de ambas as práticas na sociedade contemporânea, de modo que não se pode também observar semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar a distribuições de seus usos na vida cotidiana.

Desse modo, o autor assume a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade e que, desse modo, a preocupação central deve se dar em relação aos usos de tais práticas, tendo em vista que as variações linguísticas em todas as suas manifestações são determinadas pelos usos que fazemos da língua. Assim, o autor argumenta que a fala (enquanto prática da oralidade) e a escrita (como prática de letramento) possuem

especificidades, no entanto isso não é o suficiente para que sejam caracterizadas como dicotômicas e muito menos como superiores ou inferiores em função de suas especificidades. Todavia, não podemos negar que a escrita possui um valor social superior ao da oralidade, embora linguisticamente tal superioridade não se justifique. Nesse contexto, Marcuschi (2001, p. 18) ressalta que:

> [...] mais urgente (e relevante) do que identificar primazia ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. Este contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de gradação ou de uma mesclagem. Tudo dependerá do ponto de vista observado e das realidades comparadas.

Para Marcuschi (2001) variadas são as tendências que tratam de estudar as relações entre fala e escrita, quais sejam:

- **A perspectiva das dicotomias**: caracteriza-se pela análise das diferenças existentes entre fala e escrita. Tal perspectiva deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão, ou seja, a norma culta. Desse modo, nessa perspectiva dicotômica, não há preocupação com os usos discursivos ou com a produção textual, o que se difundiu em muitos manuais escolares, os quais separam forma e conteúdo, língua e uso, considerando a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino da língua ao ensino de regras gramaticais. Assim, a fala é entendida como inferior à escrita, uma vez que é considerada como o lugar do erro e do caos gramatical. Tal visão deve ser rejeitada.

- **A tendência fenomenológica de caráter culturalista**: focaliza a natureza das práticas da oralidade versus escrita. Suas análises são, sobretudo, de cunho cognitivo, antropológico (ou social), de modo que desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimentos. Esse paradigma é denominado de visão culturalista e trata-se de uma visão pouco adequada para a observação dos fatos da língua, tendo sido desenvolvida por antropólogos, psicólogos e sociólogos. Tal perspectiva possui três características principais, quais sejam: a) etnocentrismo, ou seja, analisa as outras culturas (culturas alienígenas) a partir da sua própria cultura e valoriza os aspectos dentro de uma perspectiva em que se situa o autor; b) supervalorização da escrita, ou seja, eleva a uma posição de supremacia as culturas com a escrita (culturas civilizadas) e estigmatiza culturas sem a escrita (culturas primitivas); c) tratamento globalizante da escrita, ou seja, generaliza a

existência de sociedades letradas, desconsiderando que em uma sociedade o que existem são grupos letrados, os quais não são homogêneos e apresentam distinções internas.

● **A perspectiva variacionista**: a terceira tendência, talvez intermediária entre as duas anteriores, mas isenta dos problemas de ambas, trata do papel da escrita e da fala do ponto de vista dos processos educacionais e estabelece propostas específicas com relação ao tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguístico nos contextos de ensino formal. Ou seja, essa tendência preocupa-se com a existência de um currículo bimodal que contemple as variações do uso da língua sob sua forma dialetal e societal. Nessa perspectiva não se fazem distinções entre fala e escrita, pois se trata de considerar a existência de variedades linguísticas distintas seja na escrita ou na fala.

Ligado a essa corrente teórica, Stubbs (1986) estabelece que as relações entre fala e escrita em contextos educacionais poderiam ser vistos como um problema de variação linguística.

Quanto a essa perspectiva, Marcuschi estabelece que em seu ponto de vista, fala e escrita não representam dois dialetos, mas duas modalidades de uso da língua, de modo que, quando domina a escrita, o aluno se torna bimodal (fluente em dois modos de usos e não em dois dialetos).

● **A perspectiva sociointeracionista**: tal perspectiva considera as relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica, contudo representa muitos postulados desconexos e difusos. Dessa maneira, conforme o autor, mesmo que esta perspectiva esteja livre de problemas ideológicos e preconceituosos e paute-se em uma linha discursiva e interpretativa que considera os contextos sociohistóricos, os gêneros textuais e seus usos sociais, fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, possui baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua e das estratégias de produção e compreensão textual.

Nesse sentido, Marcuschi (2001) estabelece que a língua, seja na modalidade oral ou escrita, reflete a organização da sociedade, uma vez que mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Por isso, há correlações entre as variações sociolinguísticas e as variações socioculturais. Contudo, é um equívoco considerar uma homologia entre língua e cultura, já que conhecer uma não equivale a conhecer a outra. Assim, o autor estabelece que a visão dicotômica estabelecida entre fala e escrita diz respeito a um enfoque enviesado e, por vezes, preconceituoso. Por isso, defende a tese de que *"[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*" (MARCUSCHI,

2001, p. 37, grifo do autor). Existem, portanto, correlações em vários planos, ou seja, surge um conjunto de variações e não uma simples variação linear.

Tendo em vista que a fala é de concepção oral e meio sonoro e a escrita de concepção escrita e meio gráfico, o autor estabelece que é importante considerar suas perspectivas e formas de realização, ou seja, a) o meio de produção: sonoro x gráfico e b) concepção discursiva: oral x escrita. Contudo, é importante destacar a existência de gêneros mistos (como, por exemplo, o Whatsapp atualmente), os quais, geralmente, não são tratados nos manuais de língua portuguesa. Assim,

> O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2001, p. 42).

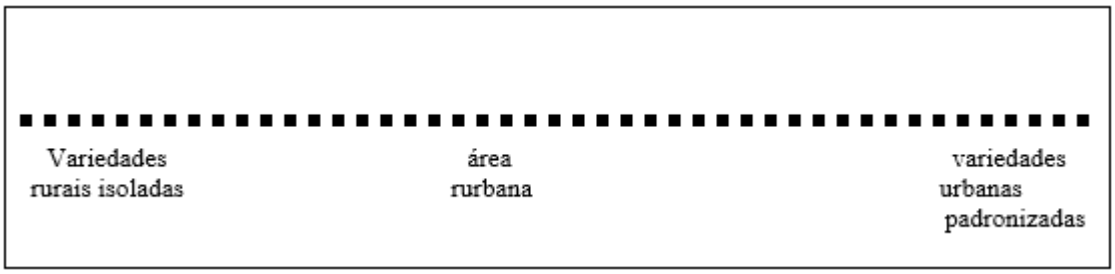
Desse modo, Marcuschi (2001, p. 43) ressalta que:

> [...] partindo da noção de língua e funcionamento da língua tal como concebidos aqui, surge, como hipótese forte, a suposição de que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva de *uso* e não do *sistema*. E, nesse caso, a determinação da relação fala-escrita torna-se mais congruente levando-se em consideração não o código, mas os usos do código. Central, nesse caso, é a eliminação da dicotomia estrita.

Diante disso, para finalizar a nossa discussão e reiterar que, assim como Street (2014), defendemos a concepção de oralidade e letramento como práticas sociais que não são opostas, mas se explicam a partir do interior das práticas letradas nas quais se apresentam, apoiamo-nos na concepção sociolinguística de Bortoni-Ricardo (2004) a qual sintetiza com clareza tais questões. Para a autora, as variações que ocorrem no português brasileiro podem ser definidas a partir de três contínuos os quais não se explicam a partir de fronteiras bem rígidas e definidas, mas fluidas e com muitas sobreposições, tendo em vista a complexidade dos eventos de letramento e das práticas letradas e a imbricação existente quando se consideram diferentes gêneros textuais que se apresentam na fala ou na escrita.

De tal modo, o primeiro contínuo explicitado pela autora é o de urbanização, representado conforme a figura abaixo:

Figura 1 – O contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004)



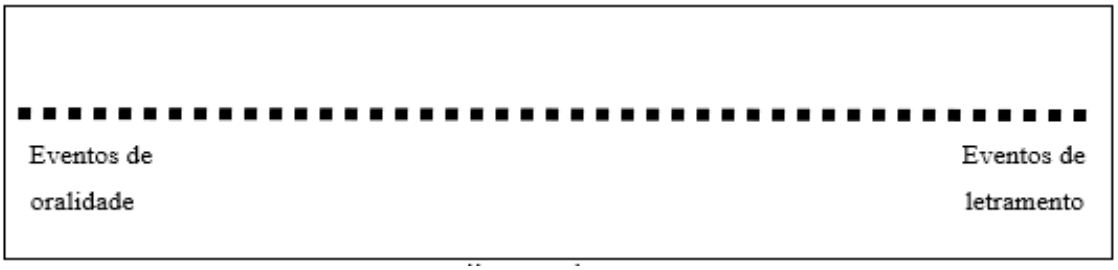
Fonte: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 52 (adaptado pela pesquisadora).

Nesse contexto, em uma ponta do polo do contínuo de urbanização se situam os falares rurais mais isolados que, por sua condição geográfica, sofreram menos influências das agências padronizadoras da língua, quais sejam: a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. Já no polo oposto situam-se as variedades urbanas que sofreram maior influência de tais agências padronizadoras. No meio, é possível evidenciar uma zona rurbana que diz respeito a grupos sociais que "[...] são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico", mas também "[...] pelas comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirrurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária" (BROTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Contudo, cabe considerar que não há rigidez, pois as "[...] fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um *contínuo*)" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53, grifo da autora).

Bortoni-Ricardo (2004) também apresenta o contínuo entre oralidade e letramento, algo que defendemos ao longo desta tese, a saber:

Figura 2 – O contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004)



Fonte: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 52 (adaptado pela pesquisadora).

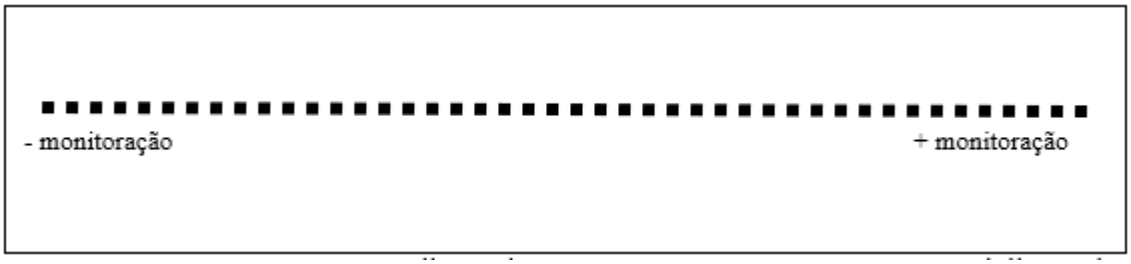
Considerando tal contínuo, estabelece-se uma outra linha imaginária na qual, de um lado, se situam os domínios nos quais predominam as culturas de oralidade e na ponta oposta os domínios com predominância das culturas de letramento, tais domínios dizem respeito aos eventos de comunicação os quais são chamados de *eventos de letramento* quando mediados pela escrita ou *eventos de oralidade* quando não ocorre uma influência direta da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2004). Nesse contexto,

> Para fazermos a distinção entre eventos de letramento e oralidade, vamos lembrar que, nos primeiros, os interagentes se apoiam em um texto escrito, que funciona

> como uma pauta de uma partitura musical. Esse texto pode estar presente no ambiente da interação ou pode ter sido estudado ou lido previamente. Num ofício religioso, por exemplo [...] [ocorre um] evento de letramento [...]. Uma conversa à mesa de bar é um evento da oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

A autora apresenta, ainda, um terceiro contínuo, ou seja, o da monitoração estilística o qual contempla desde as conversas mais espontâneas até as que envolvem muito planejamento e atenção por parte do falante:

Figura 3 – O contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004)



Fonte: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 52 (adaptado pela pesquisadora).

Desse modo, a linha imaginária contempla dos estilos não monitorados, onde não há preocupação com a forma da língua, aos estilos mais monitorados nos quais há uma preocupação maior. A estudiosa explica que o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa são os aspectos que nos levam a monitorar o estilo. Destaca que:

> [...] com um mesmo interlocutor, o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do *alinhamento* que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor. Para passar de uma conversa "séria" a uma "brincadeira", podemos mudar nosso estilo. Quando vamos mudar de estilo, passamos *metamensagens* ou pistas, que podem ser verbais ou não verbais e que transmitem informações do tipo: "isso é uma brincadeira", "estou falando sério", "estou ralhando com você". A variação ao longo do contínuo de monitoração estilística tem, portanto, uma função muito importante de situar a interação dentro de uma *moldura* ou *enquadre*. As molduras servem para orientar os interagentes sobre a natureza da interação: se é uma "brincadeira", uma "declaração de amor", uma "queixa", uma "admoestação", um "xingamento", uma "explicação", uma "crítica", um "pedido de ajuda" etc. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63, grifo da autora).

Diante disso, os contínuos apresentados anteriormente, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), nos ajudam a compreender melhor as características da nossa língua, bem como superam determinadas distinções (e dicotomias) que se estabelecem na língua e que não são adequadas para tratar a complexidade dos eventos de letramento e oralidade que acontecem nas práticas letradas. Tais aspectos devem ser observados no contexto da sala de

aula e no ensino de língua portuguesa para tratar adequadamente os fenômenos de variação e mudança da língua.

3.2.2 Faceta linguística: sistema alfabético e convenções da escrita

Conforme explicitado anteriormente, Soares (2016) define que a faceta linguística é aquela que se preocupa com a representação visual da cadeia sonora da fala, ou seja, diz respeito à apropriação do sistema de escrita e das convenções ortográficas. Desse modo, considera-se que, como qualquer outra faceta, esse "[...] objeto [...] demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, consequentemente, de ensino" (SOARES, 2016, p. 29).

Nessa linha de pensamento, conforme Morais (2012), baseado na concepção piagetiana de aprendizagem, para se alfabetizar, o aluno precisa saber responder a duas perguntas básicas, quais sejam: o que a escrita representa e como representa. Nesse caminho da aprendizagem do sistema alfabético, entende-se que o conhecimento não surge do exterior, por meio de transmissões externas que provêm da escola ou de um professor, mas é fruto de transformações que o aprendiz realiza em relação aos seus conhecimentos prévios sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ao lado das novas informações com as quais entra em contato e que não se encaixam em seus conhecimentos prévios e que, desse modo, se constituem como fonte de desafio e conflito.

Diante disso, são várias as fases pelas quais a criança passa até ser considerada completamente alfabetizada, quais sejam:

- Fase pré-silábica: nessa fase, a criança ainda não compreendeu o que a escrita representa e, por isso, a reproduz por meio de desenhos, garatujas, letras misturadas com números etc., na tentativa de representar a escrita. Nessa fase, ocorre o realismo nominal no qual, por exemplo, a criança acredita que a palavra boi deve conter mais letras do que a palavra formiga pelo fato de associar as palavras ao tamanho dos referentes. Além disso, não acredita que seja possível representar uma palavra com apenas duas ou três letras (quantidade), nem que essas letras devam se repetir (qualidade) (MORAIS, 2012).

- Fase silábica: nessa fase, a criança passa, "finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. [...] no auge da hipótese silábica, ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Esse é um grande salto" (MORAIS, 2012, p. 59).

Morais (2012) explicita que há um ponto do qual discorda de Ferreiro, quando ela diz que não é necessário ter consciência fonológica para atingir a fase silábica, tendo em vista que os dados de escrita infantis demonstram que para atingir a etapa silábica qualitativa (com valor) tal consciência, ao lado das duas consciências metafonológicas (o que e como), são essenciais.

- Fase silábico-alfabética: essa fase representa uma etapa de transição da silábica para a fase alfabética, nesse caso, a criança compreende que é necessário mais de uma letra para representar uma sílaba e começa a inserir mais letras para representar as palavras. Para tanto, começa a analisar fonologicamente os aspectos da escrita com a preocupação em acertar. Nessa etapa, já se considera que as crianças deram um salto evolutivo que as distanciam do fracasso escolar que gera analfabetos (MORAIS, 2012).

- Fase alfabética: nessa etapa, a criança já entendeu o que representa a escrita e como a representa, tais desafio foram vencidos e ela é capaz de gerar grafias alfabéticas, todavia com muitos desvios ortográficos, tendo em vista que sua hipótese ainda é a de que cada letra representa um som e cada som equivale a uma letra (MORAIS, 2012). Diante disso, o estudante aprendeu o sistema de escrita alfabética com uma hipótese sobre a relação entre sons e letras: “a ideia construída por ele sobre essa relação é a mais simples possível: a relação monogâmica, ou biunívoca” na qual cada som corresponde a uma única letra e cada letra corresponde a um único som (LEMLE, 2011, p. 17).

Vale ressaltar, conforme Morais (2012) que as fases evolutivas do aprendizado do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) são comuns e universais para todos os aprendizes de uma comunidade linguística, todavia não se desconsidera que tal evolução se diferencia a depender das oportunidades sociais e escolares as quais as crianças são (ou não) submetidas, tendo em vista que elas precisam entrar em contato com o objeto que estão aprendendo. Além disso, reitera que a consciência fonológica é fundamental nesse processo, trabalhar com jogos de palavras e reflexão sobre textos poéticos da tradição oral (parlenda e cantiga) atuam nesse sentido e fazem com que a criança avance mais rapidamente do que trabalhando de modo tradicional, isto é, com situações didáticas que envolvam a memorização dos sons e traçado das letras.

Contudo, após o aluno ter passado por todas as fases quanto à aprendizagem do sistema de escrita, ainda restará se apropriar das convenções ortográficas, que diferem da apropriação do sistema alfabético. Nesse contexto, conforme Morais e Teberosky (1994) desde muito cedo as crianças começam a conhecer determinadas restrições ou características do sistema de escrita da língua, como a forma das letras, a direção da escrita e sua orientação,

bem como a necessidade de haver variedade interna e quantidade mínima de grafemas para que um conjunto de letras seja considerado uma escrita. Ademais, “A certa altura, compreendem que na notação alfabética as letras notam unidades equivalentes a fonemas e aprendem o valor convencional das letras. Está claro que aprendem as restrições do sistema alfabético antes das restrições da ortografia” (TEBEROSKY, MORAIS, 1994, p. 22).

Nesse contexto, evidencia-se um outro desafio a ser superado, o da ortografia. Diante disso, até então, para aprender o sistema de escrita alfabética, os alunos se apoiavam na oralidade para produzirem as notações do sistema de escrita, todavia, tal hipótese não será mais suficiente, pois, com exceção dos casos de ortografias do tipo regulares diretas nas quais a relação entre som e grafia é biunívoca e em alguns casos de regularidades contextuais nas quais o apoio no som (oralidade) é um dos parâmetros para produzir grafias corretas, existirão muitos outros aspectos ortográficos nos quais o apoio na oralidade não gerará grafias corretas.

Desse modo, Morais (2020) explica que até um certo ponto o apoio na oralidade se fará necessário como hipótese que a criança possui sobre a escrita, todavia, chegará um momento em que tal hipótese não será suficiente e terá que ser substituída, de modo que, para além do sistema de escrita alfabética, a criança também possa compreender e aprender as opacidades e transparências ortográficas. Assim,

> Considerando especificamente a ortografia do português, podemos estabelecer uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Esse desenvolvimento já amplamente explicado pela literatura psicolinguística [...] não leva, porém, à escrita correta das palavras. Embora, a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica. (MORAIS, 2020, p. 14, grifo do autor).

Isso explica o porquê de a apropriação da ortografia ser uma tarefa difícil e complexa e de que a maioria dos erros dos alunos são por apoio na oralidade ou inadequações relacionadas à transcrição fonética (SOUZA, 2019), pois é uma hipótese que construíram acerca da língua e que foi (e é) utilizada pelos professores para ensinarem o sistema de notação alfabética para os alunos em fase de alfabetização. A esse respeito, Franchi (2012) já indica a necessidade de o professor se apoiar naquilo que os alunos têm de mais significativo para aprender a escrever, isto é, a oralidade e explicita que é comum e que a escrita inicial da criança deve nascer com muitas marcas da oralidade.

Nessa linha de pensamento, Leal e Roazzi (2020) explicam que diversos estudos têm apontado que as produções escritas das crianças não são obras do acaso, mas são motivadas pelas hipóteses que elas possuem sobre a escrita, de modo que

> [...] as passagens da criança da hipótese pré-silábica para silábica e da silábica para a alfabética são incrementadas pela descoberta de que a nossa escrita tem relação com a fala. A criança começa a entender os princípios do sistema alfabético quando ela percebe que a escrita pode ser oralizada e que escrevemos 'tudo' que oralizamos. A partir daí, a criança começa a tentar descobrir quais as regras do sistema e, inicialmente, tenta representar cada sílaba oralizada, percebendo depois que deve tentar representar não apenas os segmentos silábicos, mas as unidades menores, os fonemas. Nesse processo, ela se esforça por tentar produzir uma escrita fonética. **No entanto, ao ingressar no nível alfabético, a criança é solicitada a não reproduzir a fala tal qual ela ocorre. Ou seja, se por um lado ela evolui nos estágios iniciais quando passou a tentar reproduzir os sons da fala, por outro, ela somente continuará a evoluir se perceber a não fidelidade da escrita à sua oralização**. (LEAL, ROAZZI, 2020, p. 99, grifo nosso).

Diante disso, é importante que o docente tenha consciência do momento em que o ensino da ortografia se faz necessário, de modo a não fazer com que os alunos se prendam à hipótese de que a escrita é uma transcrição da fala, pois, baseando-se nessa hipótese, os estudantes não conseguirão gerar grafias corretas. Nesse contexto, Leal e Roazzi (2020) ressaltam que para gerar as grafias corretas não basta se apoiar em aspectos fonológicos, pois, em grande parte dos casos, o problema é de natureza ortográfica. Assim, enfatizam que:

> Muitos professores, por não perceberem essa dificuldade, sugerem às crianças que elas se apoiem na oralização para a produção da grafia correta e, por exemplo, na hora do ditado, continuam pronunciando as palavras de forma artificial. É comum em ditados as palavras serem oralizadas silabicamente e com distorções de seus fonemas, como ca-ma, onde a segmentação provoca a perda da nasalização da primeira sílaba. Para isso, é claro que saber representar ca é diferente de representar cã. A nasalização, nesse caso, é marcada na relação da sílaba com a sílaba seguinte. Quando a criança vai escrever sozinha, ela pronuncia as palavras naturalmente, de forma que é importante que ela descubra as motivações ortográficas (LEAL, ROAZZI, 2020, p. 99-100).

Em face disso, conforme Leal e Roazzi (2020), a consciência fonológica não é o suficiente para gerar a grafia correta das palavras, são necessários outros conhecimentos linguísticos que não se restringem a ela.

Dessa maneira, para aprender a ortografia, a reflexão é fator crucial, tendo em vista que o aluno terá que se atentar para as diferentes dimensões linguísticas (leitura, oralidade, consciência metalinguística, sintático-morfológicas e fonológicas etc.), as quais intersectam com os conhecimentos ortográficos e que se fazem necessárias para gerar a grafia correta das diferentes palavras regulares e irregulares da língua portuguesa (LEAL, ROAZZI, 2020).

3.2.2.1 Faceta linguística: a ortografia em pauta

A capacidade de se comunicar e interagir por meio do uso da linguagem escrita nas diversas situações sociais e escolares é condição básica para o sucesso do indivíduo na vida cidadã e no contexto escolar, todavia, essa é uma tarefa complexa que envolve a apropriação das três facetas (linguística, social e interativa) definidas por Soares (2016). Entretanto, sem desconsiderar a importância de todos os outros aspectos, nos centramos, aqui, nas convenções ortográficas, tendo em vista que a ortografia é o nosso objeto de estudo nesta tese.

Nessa linha de pensamento, conforme Morais (2018), a ortografia diz respeito à forma correta do uso das palavras a qual é definida socialmente, sendo, portanto, uma convenção. Assim, a norma que usamos atualmente define não só o uso de letras e dígrafos, mas também o emprego de acentos e a segmentação das palavras no texto.

A ortografia é uma invenção recente, por isso é necessária a compreensão de suas facetas.

> De um lado, sua inevitável natureza arbitrária: a norma ortográfica é algo que, em princípio, se estabelece (no sentido cartorial), a partir da opção contingente entre distintas alternativas, sem nenhuma razão de obrigatoriedade. De outro, sua necessidade: a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos facilmente (MORAIS, 2020, p. 8).

Cabe considerar que a ortografia não pode ser confundida com o ensino do SEA e não pode se iniciar antes que o aluno o domine. Ou seja, apenas quando grande parte dos alunos demonstrarem relativa autonomia para escrever pequenos textos é que defendemos um ensino sistemático das convenções ortográficas, isto é, no final do segundo ano ou no início do terceiro. Ressalta-se, desse modo, que “Se o ensino de ortografia não pode ser negligenciado, tampouco deve ser confundido com o ensino inicial do SEA” (MORAIS, 2020, p. 162).

Contudo, se o aluno apresentar dúvidas ortográficas em seu processo de aprendizagem do SEA, não podemos sonegar informações. “Temos que compreender seus erros, dar informações sobre a forma correta, mas entender que aquele aluno terá vários anos, pela frente, para internalizar a norma ortográfica” (MORAIS, p. 162).

Nóbrega (2015) explicita a importância da ortografia como um sistema complexo que busca explicitar a forma correta de grafar as palavras regulares, ou seja, aquelas que possuem regras que podem ser explicitadas; e as irregulares da nossa ortografia, isto é, as formas escritas que precisam ser memorizadas, pois não há uma regra que se aplique a elas. Contudo,

> [...] não se pode ignorar que escrever sem problemas ortográficos é apenas escrever corretamente; escrever bem é outra coisa. Há muito que aprender – além da ortografia – para produzir textos de qualidade. Mas, como o ensino de ortografia que se defende privilegia o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva, ao estimular o pensamento investigativo para descobrir as regularidades ortográficas, as crianças aprendem muito mais do que qual letra empregar para grafar uma palavra. Aprendem a observar a linguagem, a entreter-se com ela" (NÓBREGA, 2015, p. 13, grifo da autora).

Também partilhamos das concepções defendidas anteriormente, tendo em vista que a ortografia não é o mais importante, mas é um dos aspectos importantes na aprendizagem da linguagem escrita e não deve ficar em segundo plano como tem sido evidenciado nas salas de aula (CAGLIARI, 2002). Ademais, também compactuamos com a necessidade de um ensino reflexivo da norma ortográfica, de modo que os alunos possam refletir sobre as palavras e descobrir as regras subjacentes a elas quando se tratar de escritas de natureza regular, não apenas memorizando formas corretas com as tarefas de cópia e memorização tão comuns no ensino ortográfico.

Destarte, conforme Morais (2018), existem escolas que reservam um tempo para o ensino de ortografia (ditados, cópias, treinos ortográficos e recitação/memorização são as atividades contempladas), porém o trabalho cognitivo requerido por essas tarefas é muito pobre, já que os alunos conseguem acertar a atividade sem ao menos ter que ler a palavra em questão ou o ensino ortográfico é planejado de forma a não fazer o aluno refletir sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir quando usar uma letra ou outra. Os exercícios ortográficos não têm exigido uma reflexão do aluno, sendo assim, se o aluno avança nesse quesito é porque fez sozinho a sua reflexão/reelaboração sobre os saberes ortográficos.

Diante disso, "A finalidade de um ensino reflexivo de ortografia não é erradicar o erro, pois só não erra quem não escreve. A finalidade é antecipar quais são os contextos em que mais de um grafema concorre para representar um mesmo fonema e escapar das armadilhas" (NÓBREGA, 2015, p. 50).

Nessa perspectiva, defendemos, assim como Morais (2018, 2020), a necessidade de que as escolas levem os alunos a tratarem a forma escrita das palavras não meramente como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento. Os objetos de conhecimento só são conhecidos se os alunos refletirem e tomarem consciência (explícita e verbalizável) sobre as propriedades que permeiam o objeto a ser aprendido, de modo que envolvem muito trabalho cognitivo por parte do aluno. Com a ortografia não é diferente, pois são necessárias reflexões metacognitivas oportunizadas pelas situações de ensino as quais deem conta de fazer com que o aprendiz se aproprie de suas diferentes nuances e facetas. Assim,

> Para analisarmos o aprendizado da ortografia como um trabalho construtivo, precisamos considerar que por trás do produto externo – a notação que reproduz a norma no papel ou em outro suporte – existe um trabalho cognitivo que permite aquela correta reprodução. Se o que temos à vista, quando um aprendiz escreve corretamente, é um comportamento reprodutivo, para atingir aquele grau de maestria, tal sujeito elaborou conhecimentos linguísticos de tipos variados: progressivamente adquiriu sensibilidade para levar em conta aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua com que um dia apenas se comunicava. Isto é, passou a observar aspectos de diversos subsistemas de sua língua, passou a tratá-la como um objeto de conhecimento. (MORAIS, 2020, p. 16).

A tarefa do aprendiz da ortografia é, portanto, multifacetada, pois precisa aprender as regularidades e irregularidades ortográficas e, mesmo em relação às transparências ortográficas, terá que observar suas peculiaridades, ou seja, "[...] ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar para a posição do segmento sonoro dentro da palavra, ora precisa observar a tonicidade do segmento" (MORAIS, 2020, p. 15).

Morais (2020) enfatiza, contudo, que não se pode ignorar o sentido normativo do objeto em questão, pois, apesar de a aprendizagem da ortografia ser um processo construtivo, não se pode desconsiderar que é uma imposição social com restrições regradas e não regradas. "A luta por chamar-se ou não de 'erros' as notações infantis que desobedecem à norma, parece-me refletir um sentido ideológico que, obviamente, estaria respaldado em boas intenções: respeitar o percurso do aprendiz, não cercear a expressão escrita etc." (MORAIS, 2020, p. 16).

Desse modo, a criança é ativa ao aprender ortografia. Salienta-se, portanto, que "[...] as crianças estão refletindo quando cometem erros ou quando acertam determinadas escritas, e que o conhecimento explícito de princípios ortográficos ajuda na tomada de decisões" (LEAL, ROAZZI, 2020, p. 105). Ou seja, aprender ortografia, conforme Morais (2020), não é um processo passivo e envolve muito trabalho cognitivo.

Vale destacar que a aprendizagem da ortografia está vinculada a um domínio específico de uma determinada área do conhecimento (no caso de nossa tese, a área da linguagem) e que se refere a um conjunto de representações que a criança (ou o aprendiz) possui em relação a esse domínio específico. Tais representações passam por estágios, que vão desde uma compreensão implícita às explicitações representacionais progressivas nos vários níveis de processamento, até que se atinja o acesso ao conhecimento em um nível consciente e verbalizável. Os domínios também possuem microdomínios que se referem aos subconjuntos de domínios particulares. No caso da língua escrita, por exemplo, podemos citar a aquisição de pronomes, a aprendizagem da ortografia etc. (KARMILOFF-SMITH, 1995).

Por isso, conforme Karmiloff-Smith (1995), não existe desenvolvimento simultâneo e nem global dentro de um domínio ou subdomínio específico, tendo em vista que, por exemplo, no caso do microdomínio "ortografia", vinculado ao domínio da linguagem escrita, também existem subdomínios que são as diferentes especificidades dos contextos ortográficos, de maneira que a aprendizagem (desde um conhecimento implícito - nível I - até a explicitação verbalizável – nível IV) é um avanço que acontece dentro de cada domínio ortográfico (KARMILOFF-SMITH, 1995). Desse modo, é necessário compreender que, para aprender diferentes conhecimentos ortográficos, o aluno terá que recorrer a diferentes estratégias para se apropriar de regras (ou restrições) de naturezas diferentes.

É nesse contexto que Morais (2007) explicita que aprender ortografia traz em si uma dificuldade intrínseca, pois, para além de escrever, o estudante necessita escrever corretamente, conforme as convenções relacionadas às transparências e opacidades da ortografia da língua portuguesa.

Nesse sentido, existem dois tipos de naturezas ortográficas, ou seja, regularidades (ou transparências) e irregularidades (ou opacidades). No caso das regularidades, são contemplados os casos de palavras que possuem uma regra subjacente à sua escrita, de modo que não é necessário recorrer a atividades de memorização, mas de reflexão que levem o aprendiz a compreender o princípio gerativo que se aplica a estas formas escritas. Todavia, no caso das palavras consideradas irregulares, não existem regras que possam ajudar o aluno a grafá-las corretamente, tendo em vista que sua convenção se baseia na etimologia (origem) da palavra, ou seja, não há regras e, nestes casos, a única forma de escrever corretamente será através da memorização dessas palavras (MORAIS, 2018).

Os casos regulares da ortografia, conforme Morais (2018) se subdividem em três. O primeiro deles diz respeito às regularidades diretas cujas grafias se concentram nas letras P, B, T, D, F e V. Nesses casos, no início do período escolar, é comum que os alunos realizem trocas entre as consoantes surdas (P, T, F) e as consoantes sonoras (B, D, V), pois os sons são semelhantes em sua realização no aparelho fonador. Desse modo, tais casos são considerados "pares mínimos" porque em um as cordas vocais vibram e no outro não.

O segundo caso de ortografias do tipo regulares são as regularidades contextuais cujas letras ou dígrafos corretos de cada grafia serão condicionados pelo contexto interno da palavra, é o caso, por exemplo, de se utilizar M antes das consoantes P e B, e N nos demais casos ou, então, de se utilizar o G em alguns casos e em outros o GU. Nesses casos, não precisamos memorizar as formas ortográficas corretas, tendo em vista que existe um princípio

gerativo que se aplica às palavras e que pode ser compreendido, facilitando a aprendizagem (MORAIS, 2018). Os casos de regularidades contextuais são definidos por Morais (2018):

Quadro 6 – Casos de regularidades contextuais (MORAIS, 2018)

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:
• o uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
• o uso de G ou GU em palavras em palavras como “garoto”, “guerra”;
• o uso do C ou QU, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
• o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
• o uso do Z em palavras que começam “com som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco” etc.);
• o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
• o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”);
• o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
• o uso de M, N, NH ou para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã” etc.).

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender, 2018, p. 39 - (adaptado pela pesquisadora).

Ainda em relação aos casos descritos anteriormente, Morais (2018) deixa evidente sua posição ao afirmar que:

> É comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem aos anos mais avançados com dificuldades de grafar esses casos de regularidades contextuais. Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não conseguiu assegurar a **compreensão** que levaria ao êxito (MORAIS, 2018, p. 40, grifo nosso).

O terceiro caso diz respeito às regularidades morfológico-gramaticais, ou seja, são palavras cujas grafias envolvem regras que requerem a observação das partes internas (morfológicas e gramaticais) das palavras, geralmente sufixos. A compreensão das regras atinentes à escrita correta dessas palavras nos dão segurança ao escrever (MORAIS, 2018). A seguir, apresentamos os casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos:

Quadro 7 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos (MORAIS, 2018)

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:
• “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
• “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;

• “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
• “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
• “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros coletivos semelhantes se escrevem sempre com S;
• “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
• substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ÂNÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender, 2018, p. 41 - (adaptado pela pesquisadora).

Um outro grupo de grafias relacionado aos casos de regularidades morfológico-gramaticais de nossa ortografia estão presentes nas flexões verbais, como é possível visualizar no quadro, abaixo:

Quadro 8 – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais (MORAIS, 2018)

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes.
Eis alguns exemplos:
• “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final;
• “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as outras formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
• “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
• todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender, 2018, p. 42 - (adaptado pela pesquisadora).

Morais (2018) explicita que a exemplificação dos casos anteriores (presentes em palavras derivadas e nas flexões verbais) não esgota todos os casos relacionados a essa categoria, todavia são trazidos apenas para mostrar alguns exemplos com os quais o professor pode trabalhar com os alunos para que compreendam as regras a partir da reflexão sobre os princípios gerativos. Isto é,

> 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, 2018, p. 42, grifo do autor).

O que foi mencionado pelo autor anteriormente é de extrema importância quando se defende, assim como defendemos, um ensino reflexivo que propicie aos alunos fazerem descobertas e internalizarem esses conhecimentos a ponto de se pautarem neles sempre que

necessitarem escrever uma nova palavra cuja regra está circunscrita a uma norma que já tenham aprendido anteriormente. Desse modo,

> Muitos erros ortográficos podem ser evitados observando-se as regularidades ortográficas dos menores constituintes significativos que compõem a palavra – os morfemas -, os quais assumem um conjunto de propriedades gramaticais recorrentes, como a formação de novas palavras com o acréscimo de prefixos e/ou sufixos à base de significação do radical (morfemas derivacionais); a flexão de palavras com o acréscimo de desinências que indicam as categorias de gênero e número dos substantivos e adjetivos ou modo e tempo, número e pessoa dos verbos (morfemas flexionais). O processamento morfológico, isto é, a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores, pode ser usado como estratégia para homogeneizar a escrita de palavras derivadas ou flexionadas que compartilham os mesmos morfemas". (NÓBREGA, 2015, p. 51-52).

Além das regularidades ortográficas, como mencionado anteriormente, também existem os casos de irregularidades ortográficas. Tais casos, diferentemente dos de regularidades, não possuem regras e só serão aprendidos se os alunos memorizarem as suas formas corretas. Nesses casos, faz-se necessário que o professor propicie momentos nos quais os alunos tenham condições de memorizar essas grafias (MORAIS, 2018). Tais casos são exemplificados no quadro, a seguir:

Quadro 9 – Casos de Irregularidades (MORAIS, 2018)

Concentram-se na escrita:
● do som do "S" ("***s***eguro", "***c***idade", "au***x***ílio", "ca***ss***ino", "pi***sc***ina", "cre***sç***a", "gi***z***", "for***ç***a", "e***xc***eto");
● do som do "G" ("***g***irafa", "***j***iló");
● do som do "Z" ("***z***ebu", "ca***s***a", "e***x***ame");
● do som do "X" ("en***x***ada", "en***ch***ente").
Mas envolvem, ainda, por exemplo:
● O emprego do H inicial ("***h***ora", "***h***arpa")
● a disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final da palavra (por exemplo, "c***i***garro", "s***e***guro", "b***o***nito", "tamb***o***rim");
● a disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, "Jú***l***io" e "Ju***lh***o", "famí***l***ia" e "toa***lh***a");
● certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia "reduzida" (por exemplo, "ca***i***xa", "made***i***ra", "vasso***u***ra" etc.).

Fonte: MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender, 2018, p. 43. - Quadro organizado pela pesquisadora, de acordo com o estabelecido por Morais (2018).

Diante disso, as irregularidades dizem respeito a letras (ou dígrafos) que concorrem na escrita de determinadas palavras, de modo que apenas uma é autorizada pela norma. Ou

seja, nestes casos, uma letra (ou dígrafo) grafa mais de um som (som de X: táxi, exterior, enxurrada, exame, exceto), ou um som pode ser grafado por mais de uma letra (som de S - ***s***eguro", "***c***idade", "au***x***ílio", "ca***ss***ino", "pi***sc***ina", "cre***ç***a", "gi***z***", "for***ç***a", "e***xc***eto"), embora apenas uma seja a correta (MORAIS, 2018). Por isso, reforça-se que em relação a esses casos:

> [...] realmente não há regra que ajude o aprendiz. É preciso, na dúvida, consultar modelos autorizados (como o dicionário) e memorizar!! Mas nós, professores, podemos ter o bom senso de ajudar o aluno a investir na memorização de palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve. Penso que, para um aluno principiante, é fundamental aprender a escrever o H inicial de "hoje" e "homem", porque são palavras comuns. Mas entendo que só depois de ajudá-lo a dominar essas palavras (mais frequentes) é que devo me preocupar em ajudá-lo a aprender outras, menos usuais, que começam também com H, como por exemplo "harpa" e "hipótese". (MORAIS, 2018, p. 43, grifo do autor).

Nessa perspectiva, é essencial que o professor compreenda os erros dos alunos para poder pensar em propostas didáticas que busquem sanar as dificuldades apresentadas por eles, ademais, outro princípio fundamental, como já visto, é ensinar a ortografia de maneira reflexiva, investindo "[...] pesadamente no que é regular e frequente, pois, agindo assim, reduziremos significativamente o número de erros" (NÓBREGA, 2015, p. 43). Além disso, também "É importante lembrar que, sem uma teoria que nos permita interpretar os erros como hipóteses a respeito do modo como a ortografia funciona, fica difícil promover um ensino reflexivo" (NÓBREGA, 2015, p. 44).

A nível didático, é necessário "[...] ter sensibilidade para ver que nem todas as restrições da ortografia são igualmente ou facilmente verbalizáveis. Por isso, é urgente que o professor tenha clareza do que é regular (que pode ser compreendido) e do que é irregular (que precisa ser memorizado) na ortografia da língua. (MORAIS, 2020, p. 91).

Contudo, memorizar não significa que o aluno verbalizará uma explicitação que esteja circunscrita a um conhecimento a nível consciente, pois memorização de regras (que o estudante pode recitar sem saber utilizar em contextos de escrita) indica um conhecimento ainda implícito (mecânico), tendo em vista que não se baseia em reflexão e processo de reelaboração (interna) de conhecimentos (SOUZA, 2019). Assim, "Compreensão. Essa talvez seja uma boa palavra para situarmos a nossa discussão a nível didático. Creio que a escola geralmente tem tratado a ortografia como um objeto de conhecimento que se adquire pelo 'treino', pela memorização" (MORAIS, 2020, p. 92).

O primeiro parâmetro explicitado por Nóbrega (2015) para que haja um ensino reflexivo da ortografia é por meio de um diagnóstico (por meio de ditado) que verifique quais são os conhecimentos que os alunos possuem em relação aos contextos ortográficos. Ainda de acordo com a autora:

> Tal concepção de ensino-aprendizagem confere à avaliação inicial uma função reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula. Essa conduta não é diferente em relação ao ensino reflexivo de ortografia que se orienta pelo planejamento de situações didáticas que permitam a descoberta das regularidades ortográficas, a assimilação dessas regras, bem como seu uso em atividades mais complexas. (NÓBREGA, 2015, p. 87).

O diagnóstico em relação ao conhecimento ortográfico (e seu avanço) ao longo da escolaridade dos alunos pode ser realizado de diferentes formas, conforme Nóbrega (2015), quais sejam: analisando a produção de um aluno (avanços individuais); confrontando os resultados da turma (qual conteúdo priorizar com quais alunos); confrontando os dados correspondentes às diferentes turmas de um mesmo ano (verificar desempenhos discrepantes entre turmas para efetuar adequação); e confrontando os resultados das turmas de diferentes anos do ciclo (avaliar a capacidade de compreensão dos conteúdos ortográficos ao longo dos anos).

Um aspecto importante a ser considerado é que a escola tem que possibilitar aos alunos realizarem suas próprias descobertas sobre a ortografia, a partir de atividades de reflexão que possibilitem isso, de modo que a norma ortográfica seja trabalhada de forma sistemática, mas pautada nessas descobertas dos alunos. A partir de suas descobertas é que a sistematização deve acontecer, pois a escola tem negado aos alunos a possibilidade de "[...] avaliar suas possíveis hipóteses, questionar as dos companheiros, trocar ideias, tirar conclusões, explorar tudo aquilo que a língua permite e com isso avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas" (MONTEIRO, 2020, p. 57).

Nessa linha de pensamento, é importante considerar que:

> [...] as crianças estão sempre em busca de uma regularidade no sistema de escrita. Essa busca pela regularidade só é vencida quando as hipóteses das crianças são contrariadas pelos dados da realidade. É nesse momento que o aprendiz dá o grande salto com relação à compreensão do sistema ortográfico. Cabe à escola, portanto, estar a par desse processo e usá-lo, como forma de fazer com que a criança evolua mais rapidamente na utilização das regras ortográficas. (MONTEIRO, 2020, p. 54).

Em relação ao ensino da norma ortográfica, Morais (2018) enfatiza alguns princípios norteadores do trabalho com esse objeto, quais sejam: a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos; é necessário que sejam promovidas situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos dos alunos sobre a ortografia; é preciso definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade. Destarte,

> [...] a escola pode começar a ser vista como um lugar de reflexão e conscientização, onde o aluno precisa aprender a falar e pensar sobre a sua língua. É preciso, portanto, que o professor não somente se preocupe em levar o aluno a discutir diferenças e similaridades morfológicas e semânticas entre as palavras, como também que ponha uma particular ênfase, em suas atividades de ensino, para que o aluno formule e descubra as regras que subjazem às formas e aprenda a enunciá-las e explicitá-las. Práticas deste tipo se tornarão, com certeza, mais eficazes para que a criança alcance uma compreensão mais aprimorada da língua, tornando-se verdadeiramente hábil em escrever corretamente. (GUIMARÃES, ROAZZI, 2020, p. 72).

Diante disso, é necessário que, além das outras facetas, o professor considere a especificidade do ensino da faceta linguística e de todos os seus domínios, dentre eles, o subdomínio da ortografia o qual requer um ensino sistemático, reflexivo no caso das regularidades ortográficas e, principalmente, que dê ao aluno a possibilidade de fazer descobertas que o ajudarão no momento de grafar as palavras adequadamente. Nesse sentido, vale considerar que Morais (2018) deixa bem clara a necessidade de os aprendizes se apropriarem da norma ortográfica, tendo em vista que, ao não ensinar tais conteúdos, a escola acaba dando margem para que haja diferenças sociais, uma vez que sempre haverá distinção entre bons e maus usuários da língua escrita, já que a ortografia tem implicações para a facilidade da comunicação.

3.3 E quando a variante linguística interfere na aprendizagem ortográfica?

No bojo da discussão sobre variação linguística, e tendo como parâmetro a fala, Tarallo (1994) explicita a existência de variação nas formas linguísticas, fenômeno que caracteriza como variantes. Segundo o autor, as variantes são modos diferentes de se falar sobre um mesmo assunto em uma mesma esfera, e com o mesmo valor de verdade.

Ainda, de acordo com o autor, um conjunto de variantes é caracterizado como uma "variável linguística", ou seja, esta última diz respeito a uma categoria ou a um aspecto da língua que se encontra em variação.

Nesse contexto, a título de exemplificação, o estudioso apresenta a variação nas formas de marcação de plural no sintagma nominal: "1. aS meninaS bonitas; 2. aS meninas bonitaø; 3. aS meninaø bonitaø" (TARALLO, 1994, p. 9). Todavia, apesar de as três possibilidades anteriores serem consideradas como legítimas no contexto em que se realizam, a primeira se encaixa na norma do português, e as outras duas, principalmente a terceira, são produções linguísticas que refletem o uso da variante não padrão (TARALLO, 1994). Ainda, destacamos que:

> As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolingüístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. Por exemplo, no caso da marcação de plural no português do Brasil, a variante [s] é padrão, conservadora e de prestígio; a variante [ø], por outro lado, é inovadora, estigmatizada e não-padrão. (TARALLO, 1994, p. 11-12).

Tarallo (1994) explicita que a alternância entre as variantes se dá dentro de um constante "campo de batalha", de modo que uma sempre uma irá se sobressair em relação à outra. Ademais, "Não há [...] guerras sem soldados, nem tampouco 'caos' lingüístico sem variantes!" (TARALLO, 1994, p. 33). Para o autor, é necessário que o pesquisador conheça cada uma dessas variantes para que tenha possibilidades de compreender qual é a solução para o "caos" linguístico; é preciso que tenha conhecimento de qual é o ambiente mais adequado para a utilização de cada uma das variantes; bem como tenha clareza sobre o fator que determina para o falante quando escolher uma ou outra variante.

A partir de tais critérios, a língua está sempre suscetível a mudanças e a variações a depender do contexto em que se manifesta. Por conseguinte, a língua, seja ela oral ou escrita, se encontra em constantes "batalhas", e na sala de aula não é diferente. Por isso, é tão necessário o conhecimento docente para trabalhar com tais questões de modo a fazer com que os alunos compreendam que existem variantes (no plano da oralidade e no plano do letramento) cujos usos devem se manifestar de acordo com a situação comunicativa, que pode variar em produções linguísticas mais formais (mais próximas da variante padrão) ou menos formais (mais próximas da variante não padrão).

Diante do que foi ressaltado anteriormente, Nóbrega (2015) enfatiza o que os nossos estudos já vinham demonstrando (SOUZA, PARISOTTO, 2014; SOUZA, 2019), isto é, muitos desvios dos alunos são decorrentes da influência da modalidade oral na escrita, isso porque aprendem aquilo que se ensina no período de alfabetização, ou seja, que é preciso se apoiar na fala para produzir grafias, e mais tarde os estudantes tendem a apresentar dificuldades para se desvincularem dessa hipótese. Dessa maneira, o estudante "[...] precisa aprender que se fala de um jeito e se escreve de outro, que precisa ser capaz de identificar em quais contextos isso ocorre e precaver-se, monitorando sua escrita, já que a maneira como falamos reflete nossa identidade como pertencentes a uma comunidade linguística" (NÓBREGA, 2015, p. 41).

> Durante o processo de alfabetização, um dos procedimentos que as crianças mais adotam para escrever é comparar a expressão oral com a escrita. Como as relações biunívocas entre grafemas e fonemas não são numerosas, já que um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas e um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, transcrever a escrita redundará em numerosos erros ortográficos. Além disso, como a língua que se fala é afetada pelas características dos diferentes espaços em que se dão as interações comunicativas (cada região tem seu próprio dialeto; cada seguimento social seu socialeto; seleciona-se um registro mais ou menos formal em função do grau de proximidade com o interlocutor), é inevitável que as primeiras escritas estejam impregnadas de marcas da variedade linguística praticada na comunidade a que a criança pertence. (NÓBREGA, 2015, p. 44).

Nesse sentido, os desvios ortográficos ocasionados por conta do apoio na oralidade e da variação linguística são inúmeros, conforme temos visto em vários estudos (SOUZA, PARISOTTO, 2014; LIMA, SOUZA, PARISOTTO, 2016; SOUZA, 2019), uma vez que, dentre outras características, a transcrição fonética faz parte de uma das fases da alfabetização quando a criança ainda está apoiada na concepção de que a escrita representa a fala e essa hipótese acaba orientando muito das suas formas escritas em períodos posteriores à alfabetização. Nessa perspectiva, Nóbrega (2015) apresenta um quadro no qual expõe os principais casos relacionados a formas desviantes por interferência da variedade falada, conforme demonstramos, a seguir:

Quadro 10 – Casos de interferência da variante não padrão na apropriação da ortografia

Descrição da variante linguística que provoca a forma escrita desviante	**Exemplo**
1. Troca de L por R em encontros consonantais (rotacismo)	Chic**l**ete – ‘chic**r**ete’ Prob**l**ema – ‘prob**r**ema’
2. Troca de E (pretônico ou postônico) por I	Mentira – ‘m**i**ntira’ Dente – ‘dent**i**’
3. Troca de O (pretônico ou postônico) por U	Botão – ‘b**u**tão’ Veludo – ‘velud**u**’
4. Troca de LH por LI ou o inverso	Malha – ‘ma**li**a’ Família – ‘fami**lh**a’
5. Troca de LH por I (semivocalização)	Palha – ‘pa**i**a’ Falha – ‘fa**i**a’
6. Troca de L por U (semovoalização em final de sílaba ou palavra)	Soltar – ‘so**u**tar’ Papel – ‘pape**u**’
7. Redução do ditongo decrescente a. AI – A b. EI – E c. OU – O	Baixa – ‘b**a**xa’ Cabeleireiro – ‘cabelelero’ Queixo – ‘qu**e**xo’ Queijo – ‘qu**e**jo’ Roupa – ‘r**o**pa’ Pegou – ‘peg**o**’
1. Redução de ditongo crescente átono em final de palavra a. IA – A b. IO – O	Importância – ‘importanç**a**’ Negócio – ‘negoç**o**’
2. Redução de ditongo nasal em sílaba átona com desnasalização: - AM > -O; EM: -E	Falaram – ‘falar**o**’ Bobagem – ‘bobag**e**’
3. Redução de desinência de gerúndio: -NDO - NO	Fazendo – ‘faze**no**’ Comendo – ‘come**no**’
4. Redução de proparoxítona em paroxítonas	Abóbora – ‘abobra’ Árvore – ‘arvre’

5. Omissão do R em final de palavras	Encontrar – ‘encontr**a**’ Pescador – ‘pescad**o**’
6. Omissão das marcas de plural redundante	Duas meninas chegaram atrasadas – ‘duas meninas chegou atrasada’
7. Acréscimo de I em sílaba travada (terminada em consoante)	Advogado – ‘ad**i**vogado’ Opção – ‘op**i**ção’
8. Acréscimo de I em palavras terminadas pelo fonema /s/ grafado com S ou Z (ditongação)	Três – ‘tre**i**s’ Cartaz – ‘carta**i**z’

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. Coleção “como eu ensino”. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

Diante disso, vale destacar que, apesar das inúmeras variantes linguísticas, a ortografia neutraliza a diversidade das variedades que falamos, de modo que, congelada, a forma ortográfica, que é uma convenção social, não corresponde à fala de ninguém em particular, todavia, como historicamente se vê que a escrita esteve orientada pela variedade padrão, há que se considerar que está mais distante do português popular, pois “[...] essas formas são avaliadas socialmente de modo negativo, preconceituoso mesmo, talvez resida aí a crença de que se deva corrigir a criança para que ela escreva corretamente. Como se a forma ortográfica pudesse sugerir uma pronúncia ideal! Trata-se de um equívoco (NÓBREGA, 2015, p. 44-45).

Desse modo, o professor que ensina a língua materna deve conhecer os fenômenos de variação e mudança da língua e o seu papel de conscientização dos alunos sobre tais fenômenos os quais têm seu lugar tanto na fala quanto na escrita dependendo das práticas letradas nas quais se apresentam, de modo a evitar a propagação de algo tão comum e que acaba por oprimir os estudantes, ou seja, o preconceito linguístico. Lemle (2011) explica que os fenômenos de variação e mudança da língua devem ser compreendidos com a mesma naturalidade com que outros fenômenos (condensação e evaporação da água, por exemplo) o são. Para a autora, “O professor que não o compreende acaba fatalmente acreditando na ideia de que a língua escrita é a língua certa e que tudo aquilo que não é igual ao certo é errado. Todos aqueles que falam errado são *inguinorantes*. Ao professor, cabe reprová-los. E a situação se eterniza” (LEMLE, 2011, p. 41).

Destarte, as hipóteses de escrita dos alunos devem ser vistas como tais, conforme sugerem vários autores (MORAIS, TEBEROSKY, 1994; NÓBREGA, 2015; MORAIS, 2012; MORAIS, 2018; MORAIS, 2020), pois elas são os alicerces sobre os quais o professor deve pensar a sua proposta de intervenção para superar as dificuldades dos alunos, não tratando as grafias (ou os modos de falar) dos alunos como erradas, mas como inadequadas, por exemplo, para determinados gêneros do contexto escolar que requerem o uso da variante padrão. Diante disso, é preciso trabalhar com os aprendizes os contínuos definidos por Bortoni-Ricardo

(2004), principalmente o da monitoração estilística, levando-os a refletirem sobre a língua oral e a escrita e as internalizarem de maneira competente.

A esse respeito, Lemle (2011) aponta que nem a cristalização de uma única língua como correta para a fala e a escrita é o adequado e nem a definição de uma língua fiel à fala com reformas da ortografia que incluam essa perspectiva. Vale destacar a importância da ortografia, pois é necessária "A adesão a normas explícitas e um pouco rígidas para a língua escrita [...], se queremos que ela nos permita a comunicação entre comunidades diversas", de modo que "[...] em universos culturais complexos como o nosso, há um afastamento necessário e inevitável entre a língua escrita e as línguas faladas" (LEMLE, 2011, p. 40-41).

> Portanto, parece que o melhor é deixar tudo *mais* ou *menos* como está: cada um fala a língua com o vocabulário, a sintaxe e a pronúncia recebidos em sua comunidade nativa. Essa língua é tão boa quanto todas as outras. Na escola, depois de aprender a representar por escrito o seu falar nativo, você aprende o vocabulário, a sintaxe e a ortografia convencionais do português escrito; tal aprendizagem deve ser-lhe dada como uma porta que se abre para o vasto mundo do saber e do trabalho, e não como uma pedra tumular a atirar sobre o seu falar de casa. É por isso que dissemos ser melhor deixar as coisas *mais* ou *menos* como estão. A parte correspondente ao *mais* é a de que a meta consiste em facultar a todos o uso passivo e ativo da língua escrita. A parte correspondente ao *menos* é a de que antes de chegar à língua escrita padrão a escola deve aceitar a expressão linguística do aluno que usa a língua nativa de sua comunidade. (LEMLE, p. 40, grifos da autora).

Nesse contexto, não podemos desconsiderar que a variação não acontece ao acaso, mas possui motivações linguísticas, de modo que não existem erros, mas formas diferentes de usar a língua e isso pode ser trabalhado de forma sistêmica, e desde cedo, com os escolares (BORTONI-RICARDO, 2004). Vale considerar, portanto, que:

> [...] em todos esses casos, estamos diante de *diferenças* e não de "erros". A noção do "erro" nada tem de linguística – é um (pseudo)conceito estritamente *sociocultural*, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas *diferentes* de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua: se milhões de brasileiros dizem *trabaio* – e não "*trabaco*", "*trabavo*", "*trabazo*" etc. – é porque a transformação de "lh" em "i" é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa. Só se poderia falar em "erro" se o cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de falantes conseguiram "combinar" para "errar" todos da mesma maneira nos mesmos contextos fonológicos e morfossintáticos? (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 8, grifos da autora).

As questões citadas anteriormente devem ser consideradas no ensino de língua portuguesa, de maneira que os alunos sejam expostos a um ensino reflexivo que permita a eles se conscientizarem a respeito da complexidade da língua escrita, o que vale também para o ensino das normas ortográficas, as quais perpassam tais questões, tendo em vista que, em

maior ou menor grau, a depender do nível de escolaridade, os alunos tendem a se espelhar na fala para as produções escritas.

Assim, considera-se a necessidade de um ensino reflexivo da ortografia (NÓBREGA, 2015; MORAIS, 2018; MORAIS, 2020), o qual se paute, conforme Nóbrega (2015), em um ensino por descoberta. Desse modo, o ciclo de trabalho com a ortografia de palavras regulares, que envolvem aprendizagem por reflexão, pode ser assim definido:

Figura 4 – Ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. Coleção "como eu ensino". São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015, p. 126. [adaptado pela pesquisadora].

Diante disso, embora, nesta tese, focalizemos "o ensino de ortografia, [defendemos] [...] a articulação desse conteúdo aos de leitura e produção de textos, já que, para poder escrever corretamente, o aprendiz precisa aprender de modo sistemático as convenções ortográficas" (NÓBREGA, 2015, p. 213).

Por isso, concordamos com Castro e Guimarães (2018, p. 37) quando explicitam que "[...] apreender as convenções ortográficas é um processo duradouro e a escola deve assegurar que os alunos paulatinamente as compreendam junto ao respeito da variação intrínseca a qualquer língua e ao avanço das capacidades de ler e escrever textos reais"

3.4 A Formação docente

Quando nos referimos a um ensino de qualidade, logo nos remetemos à formação docente, não que ela seja o único fator para que tal ensino se concretize, existem outros externos que não podem ser desconsiderados. Todavia, uma boa formação (seja ela inicial e/ou continuada) faz com que os docentes tenham instrumentos (pedagógicos, metodológicos, teóricos e conceituais) necessários para buscar promover boas situações de aprendizagem aos estudantes.

Nesse contexto, no que tange ao ensino da língua portuguesa, mais especificamente no que diz respeito ao ensino da ortografia, diversos autores (CAGLIARI, 2002; MORAIS, 2010; LEMLE, 2011; TEIXEIRA, GRASSI, OLIVEIRA, MIRANDA, 2011; DUARTE, OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, MUNIZ, 2014; NÓBREGA, 2015; PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015; PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017; MORAIS, 2018; MORAIS, 2020) têm constatado as lacunas na formação docente as quais têm se refletido na sala de aula por meio de um ensino descontextualizado, baseado em situações de treino e memorização ortográfica, enfim, tem se pautado em um ensino mecânico e tradicional, que não contribui com a aprendizagem ortográfica em nível explícito e verbalizável, ou, então, o ensino da ortografia tem ficado em segundo plano nas salas de aula sem que haja momentos sistemáticos de reflexões sobre conteúdos ortográficos, causa pela qual os estudantes acabam perpetuando suas dificuldades ao longo da escolarização, mesmo em relação aos casos regulares da ortografia, isto é, aqueles que possuem regras que podem ser aprendidas.

Nesse contexto, "[...] tomamos a ortografia como conhecimento normativo, arbitrado e historicamente construído, o que dificulta o aprendizado sem a intervenção de um professor, sendo necessário, ao educador, possuir pleno conhecimento sobre o sistema de escrita do português" (DUARTE, OLIVEIRA, 2014, p. 357). E, para que isso se concretize, precisamos voltar o nosso olhar para a formação desse professor que ensina a língua materna.

Diante disso, conforme André (2010), o Desenvolvimento Profissional Docente é o objeto de estudo da formação docente. Assim, o DPD diz respeito a um processo a longo prazo de caráter intencional no qual o planejamento é crucial, de modo que visa promover a mudança que deve resultar na promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nos contextos escolares.

Entretanto, é importante levar em consideração que as representações, os preconceitos e as crenças afetam a aprendizagem da docência e o processo de mudança (aceitação ou não da transformação). Nessa perspectiva, é preciso refletir criticamente sobre

essas crenças e transformá-las na direção desejada, de maneira que se abram caminhos para as transformações necessárias na prática dos docentes (ANDRÉ, 2010).

De acordo com André (2010), atualmente as pesquisas têm considerado a necessidade de dar voz aos professores e de conhecer melhor o seu fazer docente, conforme se percebem os estudos, por exemplo, na área do ensino e da aprendizagem da ortografia (DIAS, SANTOS, NOGUEIRA, OLIVEIRA, CARVALHO, 2009; MENEZES, CAMPELO, 2012; NÓBREGA, 2017; SOUZA, 2017). Todavia, mais do que isso, é necessário considerar o contexto em que o professor se insere e no qual ocorrem as práticas, já que esses são caminhos efetivos para alcançar um ensino de qualidade, o que envolve a necessidade de um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e professores das escolas (ANDRÉ, 2010). E é nesse sentido que essa pesquisa se insere, pois um trabalho colaborativo pressupõe o engajamento de professores e estudiosos no sentido de buscar solucionar problemas que se evidenciam no contexto escolar, mais especificamente na sala de aula.

Nessa linha de pensamento, sabemos que o ensino de qualidade perpassa por diversos aspectos, não somente a formação docente, tornando-se algo complexo que precisa ser analisado sob diversas óticas. Assim, no que diz respeito ao ensino de língua materna no Ensino Fundamental I, devemos considerar que o professor que a leciona é o pedagogo, formado para atuar frente às diversas disciplinas de competência de quem leciona nas séries iniciais, de modo que esta especificidade também deve ser considerada, é o que abordaremos no tópico seguinte.

3.4.1 Ser professor polivalente: a especificidade da docência nas séries iniciais

A docência nos anos iniciais possui certa especificidade, tendo em vista que nesse contexto é necessário atuar como um docente polivalente, isto é, "o papel do professor [...] é a formação integral da criança, com a ênfase para ensinar a ler, a escrever e a contar" (LIMA, 2012, p. 148), ou seja, diferentemente de outras etapas de ensino nas quais existem os professores especialistas, nos anos iniciais um só professor é o responsável por todas as disciplinas curriculares. Daí decorre uma complexidade inerente à docência nessa etapa de ensino e, por isso, muitas questões atinentes a isso devem ser consideradas. Nessa perspectiva, destacamos:

> [...] a necessidade de uma política pública de valorização do professor, que enfatize a qualidade da formação do professor, remuneração adequada, estímulo constante ao

> desenvolvimento profissional e melhorias das condições de trabalho, seja aos futuros professores, seja àqueles que já atuam nas escolas. (LIMA, 2012, p. 148).

Diante disso, faz-se necessário que o professor que atue nos anos iniciais tenha, dentre outros aspectos, o domínio de todos os conteúdos que terá de ministrar, os quais são estabelecidos pelo currículo desse nível de ensino. Contudo, como enfatiza Lima (2012), muitas vezes, os docentes tendem a focalizar os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa (LP) e Matemática, tendo em vista que são essas áreas que possuem avaliações externas, tais como o SARESP[31] e a Prova Brasil[32], e isso é algo que leva os docentes a priorizarem tais componentes curriculares.

Todavia, embora os conteúdos de língua portuguesa e de matemática sejam importantes, eles não são suficientes para garantir uma formação integral. Nesse sentido, o docente precisa organizar as suas aulas de modo que dê conta de ensinar aos alunos todos os conteúdos, inclusive os de outras disciplinas (geografia, história, ciências etc.), as quais não podem ser negligenciadas. Isso porque, para que o estudante seja formado integralmente, é necessário que seus conhecimentos ultrapassem a leitura, a escrita e a capacidade de fazer contas, pois tais habilidades não são suficientes para que os alunos possam atender todas as demandas sociais cotidianas.

Em face disso, o professor que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental tem sobre si a complexa responsabilidade da formação plena e integral do aluno e existem meios para se alcançar esse objetivo: há a possibilidade do trabalho com projetos em sala de aula; a possibilidade do trabalho interdisciplinar, dentre outros.

Entretanto, em relação à interdisciplinaridade[33], Lima (2012) esclarece que, embora os docentes destaquem a importância da prática interdisciplinar em sala de aula, apresentam dificuldades na compreensão do significado e na concretização dessa proposta. Tais dificuldades, segundo a autora, decorrem da formação inicial inadequada que não prepara os futuros docentes para trabalharem de maneira interdisciplinar e, também, estão ligadas à ausência de uma formação sólida que permita que esses profissionais deem conta das sete

[31] O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma avaliação em nível estadual cujo objetivo é o de avaliar o ensino na educação básica, de modo a produzir um diagnóstico acerca do rendimento escolar dos alunos.

[32] A Prova Brasil é uma avaliação do rendimento escolar em nível nacional que complementa o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e que se estabelece como um dos parâmetros para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no país.

[33] "[...] integração entre as disciplinas (métodos e esquemas conceituais) e [...] superação da fragmentação do conhecimento. [...] uma aposta na potencialidade da prática interdisciplinar como capaz de mudar a forma como (re)produzimos o conhecimento" (PEREZ, 2018, p. 454).

disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física[34] e Arte) pelas quais ficam responsáveis quando assumem a docência nos anos iniciais. Por isso, "A possibilidade de atuar nas diversas áreas do conhecimento com um trabalho interdisciplinar é apontada [pelos professores] como positiva, porém complexa" (LIMA, 2012, p. 153).

Nesse sentido, para atender a demanda de um ensino com qualidade que culmine com a formação integral do aluno, é necessário que o professor tenha uma formação que lhe permita executar o seu trabalho com vistas a atender tal demanda. É nessa perspectiva que as políticas para a formação docente têm se intensificado, visando suprir as lacunas que foram deixadas na formação inicial.

Nesse contexto, o professor nunca está pronto, pois as transformações que ocorrem na sociedade se refletem dentro da escola. Por isso, é necessário que o docente esteja sempre disposto a rever a sua prática e aberto a novas aprendizagens, pois as práticas cristalizadas que são passadas ano após ano podem não contribuir com a formação dos alunos para atuação em uma sociedade com mudanças constantes, por isso a necessidade de um profissional que tenha criticidade e saiba refletir cotidianamente sobre seu trabalho, repensando-o e modificando o que for necessário.

Zeichner (1993) defende a ideia de os professores serem práticos reflexivos, ou seja, indivíduos que sejam capazes de refletir sobre sua própria prática, pois não são apenas as universidades e os centros de investigações que detêm os saberes, os professores também são entendidos como indivíduos que possuem conhecimentos que podem contribuir com um ensino de qualidade, pois ninguém melhor que o próprio docente para estabelecer estratégias para alcançar um objetivo ou pensar soluções para os problemas de sua prática diária.

Pensando na formação profissional do docente, Charlier (2001) aborda as competências profissionais dos professores, as quais, segundo ela, são a articulação de três variáveis, quais sejam: **os saberes,** que incluem os saberes do professor (construídos pelo professor) e os saberes para o professor (elaborados por outras instâncias). Esses saberes combinam-se em representações e teorias pessoais reelaboradas pelo indivíduo na ação; os **esquemas de ação,** esquemas de percepção, de avaliação e de decisão que permitem mobilizar e efetivar saberes, transformando-os em competências. Seria necessário que a formação também primasse pelo trabalho com o enriquecimento dos esquemas de ação, não

[34] Vale destacar que em alguns municípios já existem os professores especialistas de Educação Física, Arte e Inglês, todavia, ainda em muitos municípios são os próprios professores polivalentes que têm que ensinar esses conteúdos.

se restringindo apenas às representações e teorias; e o **repertório de condutas disponíveis**, são as condutas que o professor mobiliza por intermédio de esquemas de ação para agir nas situações com as quais se depara.

Mas como essas competências são aprendidas? Na perspectiva construtivista, aprender se dá com a modificação durável de esquemas cognitivos do indivíduo a partir de suas interações com o meio. Tal leitura privilegia a importância das estruturas de partida no aprendizado, ou seja, saberes com os quais o professor chega à formação (crenças). Assim, o papel da formação inicial (ou continuada) é trabalhar com os esquemas de partida do professor e oferecer-lhe oportunidades de testagem de novos esquemas (CHARLIER, 2001).

Charlier (2001) busca a compreensão de diversos autores (Schön (1987); Watzlawick, Weakland, Fish (1975); Donnay, Charlier e Cheffert (1994); Yinger (1977); Huberman (1989)) e, a partir da síntese do que foi trazido por eles, chega à conclusão de que as competências profissionais do professor são desenvolvidas: a partir da prática (aprendizado ocasional advindo de sua própria prática ou da dos colegas), através da prática (como ator atuando na realidade da situação pedagógica) e para a prática (aprendizados teóricos ou práticos de incidência direta sobre sua vida profissional).

Carbonneau e Hétu (2001) também se preocupam com os saberes, os conhecimentos e as competências docentes, esses autores defendem um modelo que vai ao encontro da articulação necessária entre teoria e prática (saber científico e saber prático), sendo este o princípio organizador do modelo formativo que defendem. Tal união (teoria e prática) é algo vital para a fomentação da práxis reflexiva, o que se desvia do sentido das armadilhas da dicotomização que comumente se faz entre saber científico e saber prático (teoria e prática).

O modelo formativo que alia teoria e prática está pautado na intervenção, algo que indiscutivelmente requer a união dos dois saberes (científico e prático). Depois de um certo tempo de prática, o saber acadêmico torna-se secundário enquanto o profissional torna-se o primário no empreendimento de construção de competências. Além disso, o saber da formação é resultante da reflexão sobre a ação (saber estreitamente associado à intervenção). Entretanto, em se tratando de saberes, não é possível desconsiderar o ator em si, ou seja, o professor. Assim, é preciso considerar que a identidade do docente tem uma estreita relação com sua prática, pois a transformação dela está ligada intimamente à mudança na identidade pessoal e profissional do professor. Por isso, as representações implícitas e o saber prático são carregados de sentido (CARBONNEAU; HÉTU, 2001).

Nessa linha de pensamento, Tardif (2010) propõe um modelo tipológico que busca identificar e classificar os saberes docentes e, tendo em vista o pluralismo do saber

profissional, considera o lugar de atuação desses professores, de modo que evidencia as fontes de aquisição dos conhecimentos e o modo como eles se articulam na integração do trabalho do docente:

Quadro 11 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p. 63. [quadro adaptado pela autora].

Nessa perspectiva, "[...] os saberes por parte dos docentes são resultados de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão" (PILATTI, 2015, p. 42295).

Em face disso, conforme já explicitado no tópico anterior, os saberes docentes podem ser entendidos sob a ótica do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Conforme explicitam Vaillant e Marcelo (2012, p. 167), tal concepção refere-se aos processos de aprendizagem dos docentes ao longo de suas vidas. Desse modo, o professor é entendido como um profissional do ensino que cultiva uma "[...] atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de soluções".

Assim, o DPD é "[...] um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 168).

Nessa linha de pensamento, Vaillant e Marcelo (2012) enfatizam que, atualmente, tendo em vista a complexidade inerente à docência, apenas a formação inicial e as experiências práticas como fonte de aprendizagem não são suficientes para suprir a demanda

que se impõe cotidianamente àquele que leciona. Dessa maneira, partilhamos da concepção de Pontes (2017, p. 117) ao afirmar que:

> Convém recolocar-se a problemática da profissionalização docente como um desafio a ser perseguido no coletivo, em que se denunciam as condições a que são submetidos os professores, visando a superar concepções ingênuas e debruçando-se sobre a realidade vivenciada pelos docentes em suas respectivas instituições e redes. E, assim, fortalecer iniciativas de formação e desenvolvimento profissional que assumam como horizonte a educação de qualidade socialmente referenciada. (PONTES, 2017, p. 117).

Nessa perspectiva, é pertinente destacar que, sozinho e sem apoio, o docente nunca será capaz de dar conta da educação de qualidade tão almejada por todos nós como educadores, de modo que são necessários investimentos por parte das políticas públicas as quais amparem os professores para realizarem seu trabalho de maneira adequada, pois o professor não pode ser responsabilizado pelo fracasso dos estudantes, tendo em vista que a complexidade da docência pressupõe não só a atuação docente eficiente, mas há outros fatores externos que interferem em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem dos estudantes.

4 EPISTEMOLOGIA E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa seção, discorremos acerca da epistemologia que ancora o nosso estudo, as modificações que se fizeram necessárias devido à situação pandêmica por conta da disseminação do Covid-19, bem como descrevemos todos os procedimentos relacionados à metodologia da nossa investigação.

4.1 A pandemia do coronavírus e os rumos da pesquisa

A educação é um campo onde habita o imprevisível, por isso, conforme Alarcão (2003) é fundamental que os profissionais da educação saibam lidar com essa imprevisibilidade e com as mudanças que acontecem na educação frequentemente, de modo que eles não podem ser alheios às transformações que ocorrem constantemente na sociedade e que impactam de maneira refletida no contexto educacional como um todo e no escolar de maneira específica.

Na pesquisa científica essas mudanças também se fazem necessárias, pois os caminhos conhecidos pelos pesquisadores e já delimitados previamente em um projeto são apenas intenções iniciais que acabam por passar por várias transformações devido a inúmeros fatores. Nesse sentido, nesta subseção, cabe aqui destacar como o advento do coronavírus modificou sobremaneira não só a educação, mas a sociedade como um todo, bem como essas alterações também provocaram modificações nas nossas intenções iniciais de pesquisa, seja na forma de coleta de dados, no modo como desenvolveríamos determinados objetivos e no delineamento da proposta formativa para as docentes.

A pandemia de Covid-19, ainda em curso, ocorre em função de uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) cujo vírus se manifestou pela primeira vez em dezembro de 2019 na China, caracterizando uma pandemia alguns meses depois devido à alta taxa de contágio e de mortes, além de outras consequências decorrentes dessa infecção viral. Nesse contexto, foram tomadas medidas (de isolamento, uso de máscaras e álcool em gel etc.) em todo o mundo como forma de as pessoas se prevenirem contra o contágio do vírus. Em face disso, a escola inserida em tal contexto também teve que pensar em soluções alternativas para que não deixasse de ofertar o ensino diante das condições ora existentes, e os profissionais da educação se viram diante de um problema que deveria ser resolvido.

A resolução emergencial foi o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto, o que trouxe mudanças bruscas tanto para os alunos quanto para os profissionais da educação, principalmente os professores que se viram tendo que reaprender a como ensinar por meio de telas e de recursos tecnológicos. Destarte, justamente nesse momento, entraríamos em fase de coleta de dados na escola parceira. Diante disso, foram necessárias diversas modificações no nosso projeto de pesquisa, inclusive com a alteração de objetivos.

Dessa maneira, dois objetivos iniciais elencados no projeto os quais contemplavam intervenção escolar e sua avaliação não puderam ocorrer, tais objetivos eram: desenvolver e aplicar uma proposta de intervenção que contemplasse atividades sobre a ortografia e a variação linguística com os alunos de desempenhos ruins em ortografia; e avaliar a efetividade da proposta de intervenção, a partir da análise de uma nova produção de texto dos alunos que participassem das situações didáticas propostas. Esses objetivos, portanto, foram retirados da investigação, tendo em vista a impossibilidade de entrar em campo e realizar a investigação com os alunos os quais estavam em um contexto de ensino remoto.

Outro objetivo que foi modificado foi o seguinte: averiguar quais as concepções dos alunos (de quarto e quinto ano) com **baixo desempenho ortográfico** a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes. Tal objetivo foi ampliado para ser investigado com todos os alunos de terceiro e quarto ano que puderam participar da investigação, tendo em vista que o objetivo prévio era analisar as redações de alunos de quarto e quinto ano e evidenciar os que mais tinham dificuldades para participarem tanto do processo de intervenção escolar como das demais etapas da investigação, contudo não foi possível trabalhar com os alunos do quinto[35] ano e nem identificar quais eram aqueles participantes do estudo que possuíam mais dificuldades, uma vez que as produções de texto analisadas foram somente de estudantes do quarto ano e estavam sem identificação.

Devido à situação pandêmica e com a transição de um ensino presencial para um ensino remoto nas escolas, inclusive naquela na qual haveria a coleta de dados da pesquisa, houve alterações não só nos objetivos previstos inicialmente, mas também nos caminhos metodológicos e nos instrumentos de investigação.

Dessa maneira, já enfatizamos que todas as etapas de coleta de dados ocorreram de maneira virtual, via e-mails, reuniões pelo *Google Meet* e com questionários elaborados (ou enviados e recebidos) on-line. Assim, elencamos algumas outras reestruturações necessárias

[35] A sala de quinto ano não participou da investigação porque a docente que lecionava para essa série não se dispôs a participar do estudo, de modo que alteramos a faixa etária com a qual trabalharíamos na investigação.

para que déssemos continuidade à nossa investigação rumo à compreensão do nosso objeto de estudo, a saber:

A primeira alteração foi em relação à entrevista estabelecida como instrumento de coleta de dados para a compreensão exploratória sobre os saberes, as experiências, os desafios e as dificuldades docentes com os temas da pesquisa, ou seja, ortografia e variação linguística. Dessa maneira, devido à sobrecarga de trabalho à qual as docentes estavam submetidas com o ensino remoto, foi unânime a preferência por um questionário, que poderiam responder em horários flexíveis, de modo que o roteiro de entrevista elaborado previamente foi adaptado para ser respondido como questionário pelas professoras participantes da investigação. O envio e a devolutiva desses questionários ocorreu via e-mail e/ou WhatsApp.

O segundo objetivo dizia respeito à coleta e análise das produções dos alunos, todavia também não puderam ser coletadas pela pesquisadora da maneira convencional, tendo em vista a situação pandêmica, de modo que a professora que forneceu os textos se dispôs a escanear e enviá-los via e-mail. Essa docente optou por enviar as redações sem a identificação dos alunos, de modo que foram analisadas, mas sem o conhecimento de quais estudantes tinham mais ou menos dificuldades ortográficas.

Para atender ao objetivo de averiguar quais as concepções dos alunos a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes, não foi possível realizar a entrevista com os alunos como previámos inicialmente, de modo que esse roteiro também foi reestruturado em formato de questionário, que foi realizado on-line por meio do *Google Forms*, tendo em vista que era a única maneira viável de alcançar alunos. Nesse contexto, as professoras se dispuseram a aplicar esse questionário com seus alunos e, posteriormente, repassaram os dados para a pesquisadora.

Outra modificação foi referente ao curso de curta duração que fazia parte da proposta formativa elaborada para as professoras colaboradoras do estudo. A intenção era que tal processo ocorresse de maneira presencial, abrangendo não só as participantes do estudo, mas todas as professoras que lecionavam na escola que era campo de nossa investigação. Entretanto, com a pandemia do coronavírus e o fechamento dos espaços educativos, as professoras estavam trabalhando em suas casas e a aglomeração de pessoas não era possível, causa pela qual também tivemos que restringir essa proposta formativa para as quatro docentes que escolheram participar do estudo, uma vez que devido às demandas relacionadas ao ensino remoto, não tivemos abertura por parte de outras professoras para participarem da investigação. Ademais, essa formação ocorreu de maneira remota via *Google Meet* e as

atividades foram mediadas por meio de eslaides e com o diálogo com as docentes de maneira virtual.

Diante de tudo isso, assim como a educação, a nossa pesquisa não poderia parar e, para isso, também tivemos que nos reinventar em meio às circunstâncias que se apresentaram, de maneira que foram necessárias modificações na pesquisa, conforme descrições anteriores, todavia, tais mudanças não limitaram a nossa compreensão acerca do fenômeno em estudo, muito pelo contrário, foi possível evidenciar que as tecnologias e os meios virtuais nos proporcionaram caminhos para a concretude de nossa investigação.

4.2 Corrente epistemológica da pesquisa

Nessa investigação nos ancoramos em autores que concebem seus estudos orientados pela psicologia cognitiva e pela metacognição (MORAIS, TEBEROSKY, 1994; KARMILOFF-SMITH, 1995; MORAIS, 2010; MORAIS, 2012, NÓBREGA, 2015; MORAIS, 2018; LEAL, ROAZZI, 2020; MORAIS, 2020), bem como por teorias da sociolinguística variacionista (BORTONI-RICARDO, 2004; LORANDI, 2013; CASTRO; GUIMARÃES, 2018), estudos críticos do letramento (STREET, 2014) e aqueles voltados à análise e compreensão do campo da formação docente (CARBONNEAU, HÉTU, 2001; CHARLIER, 2001; ANDRÉ, 2010; VAILLANT, MARCELO, 2012; FAINGOLD, 2001; PILATTI, 2015). A esse respeito, abordaremos alguns aspectos nos subitens seguintes.

4.2.1 A Psicologia Cognitiva de Piaget

A Psicologia cognitiva aborda a forma como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre as informações, de modo que um psicólogo cognitivo se preocupa em estudar “[...] como as pessoas percebem várias formas, porque elas se lembram de alguns fatos, mas se esquecem de outros, ou como aprendem a linguagem” (STENBERG, 2000, p. 19).

Levando em consideração a abordagem interacionista (MARONESE, MACHADO, 2019), destacamos Piaget como um dos principais representantes dessa linha o qual não se preocupou em elaborar uma teoria da aprendizagem, mas uma teoria do desenvolvimento mental. Assim, conforme Lovell (1976), a preocupação de Piaget centrou-se no crescimento do intelecto, que é construído pela criança em sua interação com eventos, pessoas e objetos, os modos gerais de conhecer não são esquecidos quando o indivíduo possui saúde mental. Nesse sentido, para Piaget existe uma diferença entre os modos gerais de conhecer e o

conhecimento particular obtido no contato com o meio, pois este último pode ser esquecido e talvez precise ser revisado.

De tal modo, os mecanismos de inteligência resultam da interação do sujeito (desde os primeiros meses de vida) com os objetos, tais ações são internalizadas a partir do momento em que o indivíduo produz linguagem, a qual é de extrema importância para a função do pensamento. Assim, para conhecer cada estado é necessário conhecer as transformações das quais ele origina. Vale destacar, ainda, a distinção que Piaget faz entre o conhecimento físico (obtido a partir da empiria) e o conhecimento lógico-matemático[36] (construído a partir de abstrações do raciocínio), pois tais conhecimentos possuem particularidades que devem ser consideradas (LOVELL, 1976).

Na concepção de Piaget (1971), é fundamental que entendamos a diferença entre dois aspectos os quais costumam ser tratados como sinônimos, mas não são, quais sejam: **desenvolvimento** o qual se dá a partir de um processo espontâneo, já que está ligado à embriogênese (desenvolvimento do organismo, desenvolvimento das funções mentais e do sistema nervoso) a qual só se encerra na idade adulta; e **aprendizagem** que se refere a algo provocado por um estímulo externo (pelo professor, por exemplo), não sendo algo espontâneo, além disso é um processo limitado - limitado a um simples problema e ou a uma simples estrutura.

No que diz respeito ao desenvolvimento, Piaget (1972) compreende que a ideia chave é a operação, pois o conhecimento não é uma cópia da realidade, ou seja, é preciso conhecer algo e não simplesmente olhar para algo e criar a sua cópia ou imagem mental. Assim,

> Conhecer é modificar, transformar o objeto, e entender o processo dessa transformação, é como uma conseqüência, compreender a maneira como o objeto é construído. Uma operação, desta forma, é a essência do conhecimento; é uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. Por exemplo, uma ação consistiria em juntar objetos em uma classe para construir uma classificação. Ou uma operação consistiria em ordenar ou por coisas em série. Ou uma operação consistiria em contar ou medir.
> Em outras palavras, é um conjunto de ações, modificando o objeto e fazendo com que os conhecedores sejam capazes de captar nas estruturas a transformação. (PIAGET, 1972, p. 2).

Diante disso, as estruturas operacionais são constitutivas do conhecimento, realidade psicológica natural sobre a qual devemos entender o desenvolvimento cujo problema compreende a formação, organização e desenvolvimento dessas estruturas. Diante disso,

[36] O conhecimento lógico-matemático é uma construção, e resulta da ação mental da criança sobre o mundo, mas não é inerente ao objeto, ele é construído a partir das relações que a criança elabora na sua atividade de pensar o mundo (PIAGET, 1978).

Conforme Maronese e Machado (2019), o desenvolvimento psicológico caminha para o equilíbrio, em um caminhar constante em um estado de menor para um de maior equilíbrio por meio do conhecimento.

No bojo do desenvolvimento, o autor delimita quatro períodos, quais sejam: estágio sensório-motor, o qual diz respeito à fase pré-verbal, isto é, durante os 18 primeiros meses de vida, caracteriza-se pela inteligência prática (sensorial e motora), não há a existência de operações, mas esse estágio possui estruturas que são indispensáveis para o próximo; estágio pré-operacional é aquele que tem início com a linguagem, a partir da qual surgem a função simbólica, o pensamento e a representação (reconstrução do que foi desenvolvido em nível sensório-motor); no estágio das operações concretas, em que se dão as primeiras operações, que, no entanto, são de natureza concreta, ou seja, não há a interação com hipóteses expressas verbalmente (abstrato); finalmente, operações formais ou hipotético-dedutivas, no qual o sujeito é capaz de raciocinar sobre hipóteses (aspectos abstratos) (PIAGET, 1972).

Nessa perspectiva, Piaget (1971) esclarece que são quatro os elementos que influem na mudança de uma estrutura para outras: maturação (que varia a depender do contexto); experiência (física – experiência com os objetos, - ou lógico-matemática, extração das ações efetuadas sobre o objeto – ações sobre o objeto); transmissão social e equilibração. Assim, isoladamente tais elementos não são capazes de explicar as mudanças de operações, porém, juntos, eles o são.

Em relação aos itens anteriores, um deles é apontado como um fator de maior importância nesse processo de mudança de operações, isto é, a equilibração: pelo fato de atuar como fator de equilíbrio entre os três outros processos (maturação, experiência e transmissão social) e por se configurar como um processo ativo de autorregulação a qual é fundamental no desenvolvimento (equilíbrio interno em relação aos fatores externos). Vale destacar que há uma sequência de níveis, pois o segundo, por exemplo, só se desenvolverá se o primeiro tiver sido atingido completamente (PIAGET, 1972).

Sendo assim, Piaget (1972, p. 12) enfatiza que "[...] no curso destes desenvolvimentos, sempre se achará um processo de auto-regulação e de equilibração [...] fator fundamental na aquisição de conhecimento lógico-matemático".

Nessa linha de pensamento, é importante deixar claro que Piaget considera o erro como um processo de adaptação, importante no processo de construção do conhecimento (TEIXEIRA, 2004). Desse modo, na concepção de ciclo "assimilação-adaptação-acomodação" que explica o processo de construção de conhecimentos, considera-se "[...] que são os desequilíbrios e os conflitos as fontes de progresso do desenvolvimento do

conhecimento e, uma vez perturbado, o sistema tende a se reequilibrar, porém em um nível majorante, com melhoramentos" (VALENTE, 2005, p. 70).

No que diz respeito à aprendizagem, Valente (2005) estabelece que ela se baseia comumente no sentido estímulo-resposta, contudo o autor aponta tal visão como sendo reducionista para a compreensão do processo de aprendizagem, pois entre o estímulo e a resposta há uma estrutura que permita tal resposta e é ela que o autor busca entender.

Deste modo, com base em estudos ligados às noções de conservação e transitividade, percebe que as estruturas só podem se desenvolver de acordo com determinadas condições, ou seja, enquanto a noção de conservação pode ser desenvolvida na criança com base na experiência concreta, a transitividade só poderá ser desenvolvida com base na experiência lógica (abstrato), além disso, é necessário que a criança tenha maturidade para aquela aprendizagem, bem como a aprendizagem só se torna possível se as estruturas mais complexas se formarem sobre outras mais simples (VALENTE, 2005).

Assim, Piaget (1971) esclarece alguns pontos: "[...] a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não vice-versa"; "[...] a relação fundamental desenvolvida em todo desenvolvimento e em toda aprendizagem não é a relação de associação" (o aluno é ativo no processo de assimilação – substituição de assimilação por auto-regulação interna); "Todo desenvolvimento é composto de conflitos momentâneos e incompatibilidades que devem ser ultrapassadas para alcançar um nível mais elevado de equilíbrio". "Portanto, você vê que realmente é uma teoria de S – R [...] mas 1º adicione operações e então, adicione equilibração" (PIAGET, 1971, p. 16-19).

Apesar de Piaget não ter elaborado uma teoria da aprendizagem, mas, sim, do desenvolvimento, trouxe muitas contribuições pertinentes para pensarmos a respeito de como se processa o ato de aprender na mente da criança, desde os processos implícitos (mais básicos) até os processos explícitos e verbalizáveis de conhecimentos. Diante disso, baseando-se em seus estudos, diversos outros autores fizeram esse trabalho de estudar sobre a aprendizagem, dos quais destacamos alguns que se debruçaram sobre a teoria de Piaget com o intuito de compreender a aquisição da linguagem (FERREIRO, 2012) e mais especificamente da ortografia e sua apropriação (MORAIS, TEBEROSKY, 1994; LEAL, ROAZZI, 2020; MORAIS, 2020). Tais estudos ressaltaram a importância da metacognição no contexto da aprendizagem.

4.2.1.1 Psicologia cognitiva: a metacognição na aprendizagem

No interior da Psicologia Cognitiva, surgiram os estudos sobre metacognição, nos Estados Unidos na década de 1970, com o psicólogo americano John H. Flavell, especializado no desenvolvimento cognitivo da criança cujos estudos avançaram ainda mais com base nas teorias de Jean Piaget (PORTILHO, DREHER, 2012).

Diante disso, com o desenvolvimento dos estudos sobre a metacognição, passou-se a considerar a reflexão sobre o processo de conhecimento e a autorregulação dos processos cognitivos como fatores preponderantes para a aprendizagem (JOU, SPERB, 2006).

Desse modo,

> A Psicologia Cognitiva através de seu enfoque do Processamento de Informação postula que a mente é um sistema cognitivo, que habilita o ser humano a interagir no seu meio. Este sistema, por sua vez, tem a capacidade de se monitorar e auto-regular, potencializando o próprio sistema. Essa capacidade foi definida como **metacognição**. (JOU, SPERB, 2006, p. 177).

Nesse contexto, a tomada de consciência sobre um processo cognitivo e a sua verbalização são aspectos importantes para que a aprendizagem se efetive de maneira plena, ou seja, para que o conhecimento esteja representado de maneira consciente na mente, como bem postula Karmiloff-Smith (1995, 2010).

Destarte, para a aprendizagem ortográfica são necessários procedimentos que levem os alunos à explicitação verbal e à tomada de conhecimento acerca dos saberes que adquire (NÓBREGA, 2015; MORAIS, 2018, MONTEIRO, 2020). Por isso, é importante propor tarefas e situações aos alunos que os levem a pensar sobre o seu próprio processo de aprender (reflexão sobre a reflexão), de maneira que esse é um caminho efetivo para estimular a aprendizagem. Assim,

> Os aprendizes mais competentes planejam as estratégias que consideram mais adequadas para alcançar as metas desejadas, partindo do conhecimento que possuem sobre seus próprios recursos para aprender, as demandas da tarefa e a efetividade das estratégias alternativas, dando-se conta de quando não estão aprendendo e buscando soluções para superar as dificuldades detectadas, e avaliando os resultados de seus esforços. Ao contrário, os aprendizes menos competentes, raramente planejam e avaliam sua própria aprendizagem para poder ajustá-la às demandas da tarefa e conseguir, assim, um rendimento mais satisfatório. (MATEOS, 2001, p.71).

Desse modo, apesar de as crianças não terem um conhecimento metacognitivo ou a capacidade de autorregulação dos processos cognitivos, é necessário ensiná-las, pois essas estratégias serão úteis no processo de aprendizagem. Para aprender ortografia, por exemplo, é necessário que o docente não só coloque a criança (sujeito) em contato com o objeto de conhecimento (ortografia), mas que a estimule a formular e testar as suas hipóteses de escrita,

pensar sobre o seu processo de produção da escrita, contrastá-la com hipóteses de outras crianças, verbalizar e justificar as suas escolhas (reflexões metalinguísticas), de modo que esse conhecimento atinja um nível explícito, de acesso consciente e verbalizável, último nível de aprendizagem que, conforme Karmiloff-Smith (1995; 2010), indica que a criança, de fato, aprendeu um conteúdo circunscrito a um domínio. No nosso caso, interessa-nos ressaltar o domínio da linguagem cujo subdomínio é a ortografia.

Ademais, convém ressaltar que a metacognição é um processo que deve ser utilizado não só pelas crianças em processo de aprendizagem, mas também pelos adultos em qualquer contexto de aprendizagem, pois o uso de estratégias metacognitivas influi na qualidade de representação do conhecimento na mente do indivíduo (FAINGOLD, 2001; FOGAÇA JÚNIOR; SALADINI, 2015). É o que adotamos, por exemplo, nos processos e estratégias utilizadas para o contexto formativo no qual inserimos as professoras colaboradoras da pesquisa em que foi realizada análise de casos, reflexão sobre a prática, explicitação e justificativa sobre a grafia de certas palavras etc.

4.3 Procedimentos metodológicos

A presente investigação se insere no contexto da pesquisa quali/quantitativa, tendo a clareza de que ambas as abordagens quando unidas para a resolução de um problema podem trazer luz sobre as respostas às quais se quer chegar. Dessa maneira, compartilhamos da posição de muitos autores (MINAYO, SANCHES, 1993; GAMBOA, 1995; LAVILLE, DIONNE, 1999; SCHNEIDER, FUJII, CORAZZA, 2017), que enfatizam que essa complementariedade de abordagens é importante no sentido de ampliar o nosso olhar sobre determinado objeto de estudo.

Nessa perspectiva, conforme Laville e Dionne (1999), é incoerente que se estabeleçam conflitos entre as abordagens qualitativas e quantitativas, uma vez que conforme tais autores:

> A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. **Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos**. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 43, grifo nosso).

Nessa mesma linha de pensamento, Minayo e Sanches (1993) destacam que:

> [...] se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição

> contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais "ecológicos" e "concretos" e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO, SANCHES, 1993, p. 247, grifos dos autores).

Desse modo, a pesquisa quantitativa foi-nos importante em determinadas etapas da pesquisa para analisarmos estatisticamente a ocorrência de alterações ortográficas nas produções dos alunos e também para mensurar a porcentagem das respostas relativas a alguns dados, todavia, aprofundamos essa análise com a utilização do olhar "qualitativo" para a interpretação dos fenômenos, de modo que já há alguns anos Gonzaga (2006) explicitava a impossibilidade de os estudos na área da educação se aterem apenas em dados quantitativos. Destarte, os dados quantitativos na pesquisa em educação precisam ser analisados à luz da pesquisa qualitativa a qual pode ser compreendida como:

> [...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Nessa perspectiva de complementariedade de duas abordagens (qualitativa e quantitativa) é que se situa esse trabalho para a interpretação do fenômeno em estudo, ou seja, a compreensão das dificuldades e dos desafios enfrentados por alunos e professores no ensino e na aprendizagem da norma padrão e da contribuição de proposta (proposta de intervenção formativa-colaborativa com as professoras) que atuou no sentido de minimizar essas dificuldades.

Já no que diz respeito aos tipos de pesquisa, Richardson e Peres (2012) explicitam que existem três tipos: pesquisas para resolver problemas (pesquisa social crítica); pesquisas para formular teorias e pesquisas para testar teorias. Nesse contexto, essa investigação se insere na perspectiva da pesquisa social crítica, ou seja, esse tipo de pesquisa, de acordo com o autor, fundamenta-se na busca para a solução de problemas práticos. Ainda de acordo com Richardson e Peres (2012, p. 17) "A maior parte dessas pesquisas não está destinada a formular ou testar teorias; o pesquisador está, apenas, interessado em descobrir a resposta para um problema específico ou descrever um fenômeno da melhor forma possível".

Diante disso, a pesquisa social crítica vai ao encontro dos objetivos aos quais nos propomos, uma vez que, diante da nossa experiência pesquisando sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia, notamos que há um entrave, dificultando que os alunos aprendam as normas ortográficas ao longo da escolarização. Um dos possíveis entraves em relação a tal

dificuldade diz respeito à falta de um embasamento teórico que subsidie a prática docente na elaboração de propostas pertinentes e significativas que auxiliem seus alunos a refletirem (e aprenderem) sobre a importância da utilização da escrita de acordo com as normas ortográficas, bem como a reflexão sobre as possibilidades dos usos linguísticos de acordo com a situacionalidade. Nesse viés, também se faz necessária a compreensão por parte das docentes das especificidades próprias da fala e da escrita, e das diversas possibilidades de utilização de cada uma delas nos diferentes contextos.

Nesse contexto, a nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa quali/quantitativa social crítica do tipo intervenção (DAMIANI, ROCHEFORT, DE CASTRO, DARIZ, PINHEIRO, 2013, p. 58) construtivo-colaborativa (IBIAPINA, 2008); interventiva porque envolve "[...] o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências", e colaborativa porque pressupõe "atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa" (IBIAPINA, 2008, p. 31).

4.3.1 Levantamento bibliográfico exploratório: situando o objeto de estudo

A primeira etapa de nossa investigação se deu a partir de um levantamento bibliográfico exploratório realizado sobre a temática sobre a qual nos debruçamos. Nesse contexto, priorizamos a investigação de trabalhos que abordassem os temas do ensino e a da aprendizagem da ortografia e da variação linguística nos anos iniciais.

Desse modo, delimitamos a pesquisa bibliográfica em duas plataformas digitais, quais sejam: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[37] e Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)[38]. As buscas em ambas as plataformas foram realizadas com base nas seguintes palavras-chave:

[37] A BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) tem como finalidade ser um espaço em que são reunidas todas as teses e dissertações publicadas no país ou no exterior por pesquisadores brasileiros. Foi um portal lançado em 2002 e é concebida e mantida pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), apoiada pela FINEP (Financiadora de Estudos e Pesquisas).

[38] Criado em novembro de 2011 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de acesso livre e gratuito, o Portal de Periódicos CAPES tem como principal objetivo a democratização do acesso à informação científica, de modo que reúne mais de 45 mil publicações nacionais e internacionais, diversas bases de dados (com trabalhos acadêmicos e científicos), patentes, teses e dissertações, entre outros materiais, com abrangência em todas as áreas do conhecimento.

"ortografia" e "variação linguística" e focalizamos apenas os trabalhos relativos ao ensino e à aprendizagem, uma vez que é o foco de nosso objeto de estudo.

O levantamento bibliográfico foi realizado em fevereiro de 2019 e o recorte temporal estabelecido foi de 06 anos, isto é, priorizamos as publicações referentes aos anos de 2013 a 2018.

Diante disso, na BDTD, com a palavra-chave "ortografia", inicialmente foram filtrados 61 trabalhos e, após a análise de todos os resumos e palavras-chave, selecionamos apenas 26 para serem lidos na íntegra aqueles que tinham relação com o nosso objeto de estudo, contudo apenas 10 eram relativos ao ensino fundamental I. Já com relação à palavra-chave "variação linguística", foram consultados os resumos e as palavras-chave de 137 trabalhos e selecionados 12 para serem lidos na íntegra, porém apenas 04 trabalhos eram relativos ao Ensino Fundamental I e foram objeto de nossa análise na íntegra.

Já na plataforma do Portal de Periódicos da Capes, no que diz respeito à palavra-chave "variação linguística", encontramos 353 trabalhos dos quais, após a leitura dos resumos, foram selecionados para serem lidos na íntegra apenas 03, pois os demais tangenciavam o nosso objeto de estudo, pois pouquíssimos trabalhos focalizavam o ensino e a aprendizagem da variação linguística nos anos iniciais. No que se refere à palavra-chave "ortografia", no portal de periódicos da CAPES foram encontrados 266 artigos dos quais, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados apenas 12 para serem lidos e analisados na íntegra os quais tinham relação direta com o nosso objeto de estudo.

Nessa perspectiva, os artigos, as dissertações e teses selecionadas e analisadas deram subsídios para situarmos o nosso objeto de estudo, bem como delimitarmos melhor a nossa proposta de pesquisa, além de servirem de aporte para o delineamento da seção 2 intitulada "Delimitando o objeto de investigação", e de seus subitens, apresentados na presente Tese.

4.4 Pesquisa de campo: a escola e os sujeitos da pesquisa

Para a concretude da investigação, selecionamos uma escola pública do município de Presidente Prudente como nosso *lócus* da pesquisa de campo[39] para que pudéssemos desenvolver as etapas propostas.

A escola em que foi realizada a nossa investigação está localizada no distrito de Montalvão, região pertencente ao município de Presidente Prudente (SP). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, o prédio da escola é composto por

[39] É importante frisar que o nosso projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa (CEP) da Unesp e aprovado sob o número CAAE: 24056719.2.0000.5402 no dia 09 de dezembro de 2019.

salas que atendem a educação infantil (crianças de três meses aos seis anos) e o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano (crianças com idades entre seis e onze anos), bem como o programa Cidadescola[40]. Em relação à etapa do ensino fundamental I, apresenta que em sua maioria são crianças que possuem bom desenvolvimento na aprendizagem, bem como interesse pelos estudos. Porém, também há uma pequena parcela de estudantes encaminhados que possuem desinteresse e dificuldades para entendimento dos conteúdos propostos. As crianças são caracterizadas como saudáveis, felizes e que possuem a escola como referência, gostando de frequentá-la (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

A instituição localiza-se em um distrito na zona norte da cidade de Presidente Prudente e atende as crianças do entorno (bairros do distrito e comunidades próximas, além da população rural adjacente) cuja população caracteriza-se como de classe média-baixa, contando com mão de obra diversa e não qualificada. Além disso, grande parte dos moradores não possui acesso ao lazer e a projetos culturais por indisponibilidade local e falta de recurso financeiros que os permitam usufruir desses benefícios em outros locais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

A infraestrutura do distrito em que a escola está alocada conta com posto de saúde, correio, escola estadual, campo de futebol, igreja católica e igrejas evangélicas, academia da terceira idade, rede wi-fi, além de uma área de lazer. Entretanto, são apontados os seguintes problemas do distrito: escassez de trabalho e de mão de obra especializada; falta de policiamento e de pronto socorro vinte e quatro horas; ausência de espaço para a construção de salas de aula para o ensino fundamental I; além de baixa instrução escolar por parte da população (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

É necessário deixar claro, no entanto, que o contexto escolar pesquisado apresenta uma situação específica e complexa, a saber: por falta de espaço na escola pertencente ao município, a instituição comporta apenas salas de aula da creche à pré-escola II, com secretaria específica que atende não só tais etapas de ensino, mas também o ensino fundamental I (anos iniciais), que acaba por ocupar salas de aula de uma escola estadual[41] bem próxima ao prédio do município. Tal escola estadual atende a alunos do ensino

[40] O programa Cidadescola é uma proposta que objetiva fomentar a educação integral nas escolas com vistas a possibilitar que as crianças fiquem mais tempo dentro da instituição escolar em processo de integração social e de aprendizagem. São priorizadas diversas atividades artísticas (atividades relacionadas às artes, cultura, esporte, lazer, inclusão digital, educação ambiental, musical e étnico-racial) que promovem a formação integral dos escolares (NAGAO, 2020).

[41] Há um projeto para que sejam construídas salas de aula de ensino fundamental no prédio pertencente ao município, mas esse intento ainda não se concretizou.

fundamental II e médio, além de ceder as salas para atendimento das crianças que frequentam o ensino fundamental I.

À época em que realizamos a coleta de dados, ou seja, no ano de 2020, a escola ocupava as salas do estado distribuídas da seguinte maneira: 2 salas de primeiro ano, 2 salas de segundo ano, uma sala de 3º ano, uma sala de 4º ano e uma sala de 5º ano. As aulas do ensino fundamental só ocorriam no período da tarde. Vale ressaltar que, por conta da pandemia, nesse período de coleta, o ensino estava ocorrendo de maneira remota.

Na última avaliação do Ideb, a escola municipal objeto de nossa investigação foi avaliada com a nota 7[42]. Tal escola foi selecionada pela receptividade da diretora e das docentes as quais se mostraram interessadas no processo de pesquisa e da formação, tendo em vista que sentiam falta de atividades formativas e direcionamentos voltados ao ensino e à aprendizagem de ortografia e variação linguística, mas também pelo fato de ser uma escola localizada em um distrito onde, geralmente, as pesquisas não chegam, de modo que tais professores também apresentam necessidades formativas a serem sanadas.

Inicialmente, fizemos contato com a diretora da instituição para solicitar permissão de realizar a nossa pesquisa na escola. Desse modo, com o aval da gestora, entramos em contato com 5 professoras, uma de cada série e, dessas, obtivemos o retorno positivo de 4, quais sejam: docente do 1º ano, do 2º ano, do 3º ano e do 4º ano. A professora do 5º ano seria importante para a pesquisa, tendo em vista que muitos dos nossos objetivos iniciais estavam direcionados para tal série, todavia, após tentarmos contato com ela de todas as maneiras, não obtivemos retornos favoráveis, o que nos levou a adequar os nossos objetivos, desconsiderando a participação dessa docente.

Nesse contexto, durante todas as etapas da investigação, contamos com a participação colaborativa das quatro docentes citadas, todas elas são do sexo feminino, portanto, nos referiremos a elas como professoras/docentes. Abaixo, expomos um quadro com a caracterização das professoras:

Quadro 12 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Sexo	Série em que leciona	Idade
Professora A (Profa. A - P.A)	Feminino	1º ano	35 anos
Professora B	Feminino	2º ano	29 anos

[42] Convém esclarecer que a nota 7 na avaliação do Ideb é considerada boa, tendo em vista que as notas atribuídas às escolas variam em uma escala de 0 a 10. Tal nota é medida a partir do resultado de dois conceitos importantes para a qualidade da educação, a saber: o fluxo escolar (evidenciado a partir do Censo Escolar) e as médias de desempenho obtidas nas avaliações (Saeb - Sistema de avaliação da Educação Básica- e Prova Brasil) (BRASIL, 2018).

(Profa. B - P.B)			
Professora C (Profa. C – P.C)	Feminino	3º ano	28 anos
Professora D (Profa. D – PD)	Feminino	4º ano	27 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora de acordo com as informações obtidas das docentes (2021).

O quadro com as informações detalhadas a respeito das colaboradoras pode ser encontrado na seção 6 da presente Tese.

Com relação aos alunos que participaram do nosso estudo, cursavam o 3º e o 4º ano nas turmas das professoras participantes da pesquisa, são aqueles que optaram por responder ao questionário, uma vez que foi encaminhado para todos os alunos de terceiro e quarto ano e dado um prazo para que respondessem. A seguir, expomos um quadro com as informações dos quinze alunos respondentes:

Quadro 13 - Caracterização dos alunos participantes da pesquisa

Alunos	**Sexo**	**Série**	**Idade**
Aluno 1 (A1)	Feminino	3ºA	9 anos
Aluno 2 (A2)	Masculino	3ºA	10 anos
Aluno 3 (A3)	Masculino	4ºA	9 anos
Aluno 4 (A4)	Masculino	3ºA	9 anos
Aluno 5 (A5)	Feminino	3ºA	9 anos
Aluno 6 (A6)	Masculino	3ºA	9 anos
Aluno 7 (A7)	Masculino	4ºA	9 anos
Aluno 8 (A8)	Masculino	3ºA	9 anos
Aluno 9 (A9)	Masculino	3ºA	9 anos
Aluno 10 (A10)	Feminino	3ºA	8 anos
Aluno 11 (A11)	Feminino	3ºA	9 anos
Aluno 12 (A12)	Feminino	4ºA	10 anos
Aluno 13 (A13)	Masculino	4ºA	9 anos
Aluno 14 (A14)	Feminino	4ºA	11 anos
Aluno 15 (A15)	Feminino	4ºA	10 anos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora de acordo com as informações obtidas sobre os alunos (2021).

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Tendo em vista os objetivos aos quais nos propomos neste estudo, recorremos a diversos instrumentos de coletas de dados, quais sejam: questionários com docentes e discentes e categorização das produções de textos de alunos do quarto ano, além da elaboração das atividades e da formação interventiva construtivo-colaborativa, que nos amparassem no sentido de compreender o nosso objeto de estudo.

Inicialmente, nos valemos de um questionário. Nessa etapa, foram selecionadas quatro docentes que se propuseram a participar do estudo, ou seja, uma do 1º, uma do 2º, uma do 3º e uma do 4º ano do Ensino Fundamental I, para abordarem sobre as suas dificuldades,

desafios e experiências no trabalho com a ortografia e a variação linguística em sala de aula. Desse modo, o questionário foi disponibilizado às docentes no início do mês de agosto de 2020 e as devolutivas ocorreram na primeira semana de setembro do mesmo ano. Tais dados foram analisados com base no referencial teórico utilizado na pesquisa, ou seja, autores que pesquisam sobre alfabetização, letramento, variação linguística e ensino e aprendizagem da norma ortográfica.

Tal etapa foi importante para termos um diagnóstico sobre as dificuldades e experiências das docentes em relação aos temas que focalizamos neste estudo, ou seja, ensino e aprendizagem da ortografia e da variação linguística e pensarmos nas etapas posteriores que fariam parte da formação, bem como na elaboração de atividades considerando o diagnóstico apresentado pelas colaboradoras.

Também analisamos textos dos estudantes cujo contexto de produção é explicitado na seção 5. Tal etapa se concretizou com a identificação, análise e categorização dos erros ortográficos de alunos de 4º ano. Dessa maneira, a partir da frequência das ocorrências das alterações ortográficas, foi possível apreender as dificuldades recorrentes dos estudantes e isso subsidiou a escolha dos contextos ortográficos que priorizamos durante a elaboração das atividades as quais fornecemos para as professoras trabalharem com os seus estudantes. Tais produções foram disponibilizadas pela professora no mês de setembro e foram analisadas entre os meses de setembro e outubro de 2020. Vale ressaltar que, conforme previsão inicial, os desvios ortográficos dos alunos foram analisados à luz das classificações das alterações ortográficas propostas por Morais (2018).

Estabelecemos, ainda, um questionário voltado aos alunos. Diferentemente dos questionários aplicados com as docentes, a via de aplicação do questionário aos alunos foi o *Google Forms*. Foram destinados aos alunos de 3º e 4º ano e obtivemos 15 devolutivas contando os respondentes de ambas as séries, ou seja, 9 alunos do terceiro ano e 6 alunos do quarto ano. O questionário com os estudantes objetivou investigar quais são suas concepções sobre ortografia e sobre a importância de se escrever corretamente em situações formais de escrita, bem como quais os fatores que apontam como responsáveis pelos seus erros ortográficos mais frequentes. Destacamos que tal etapa foi importante no sentido de subsidiar reflexões a respeito de quais são os fatores que interferem na (não) aprendizagem da escrita ortográfica.

Como etapa final, utilizamos um questionário com as docentes para a avaliação da proposta formativa e de seus resultados. Assim, após um curto período, para que pudéssemos apreender quais foram, na visão das professoras, as contribuições que a proposta formativa e

as atividades trouxeram no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem das regras ortográficas e da variante padrão de escrita, aplicamos um questionário cujas respostas nos direcionaram a compreender tais aspectos. Tal questionário foi enviado para as docentes na primeira semana de novembro e obtivemos as devolutivas após o dia 15 de dezembro de 2020.

As contribuições suscitadas pela proposta formativa para o trabalho com a ortografia e a variação linguística foram analisadas a partir dos questionários, com base no nosso referencial teórico, tendo a teoria como suporte para dialogar com os dados obtidos, de modo a analisá-los criticamente. Conforme Damiani, Rochefort, De Castro, Dariz e Pinheiro (2013, p. 60):

> [...] para que o relato de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. O componente interventivo, isto é, a intervenção propriamente dita, deve ter seu lugar assegurado no relatório, devendo ser apresentado com detalhes. O método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção.

Diante disso, nos tópicos seguintes, descrevemos os resultados a que chegamos a partir do caminho metodológico delineado nesta subseção.

5 O CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO DOS ALUNOS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

Nessa seção serão descritos os dados que obtivemos junto às crianças pesquisadas. Desse modo, os resultados são descritos nas duas subseções seguintes.

5.1 Análise das produções de texto dos alunos

Inicialmente, tínhamos como objetivo analisar as produções de alunos de 4º e 5º ano de uma escola pública do município de Presidente Prudente, tendo em vista serem as séries indicadas para a sistematização de conteúdos ortográficos, contudo a professora do 5º ano da escola que foi o *lócus* da nossa investigação não se propôs a participar da pesquisa, causa pela qual foram analisados apenas os textos dos alunos do 4º ano. Tal análise se mostrou importante para diagnosticarmos as dificuldades dos alunos no que se refere à apropriação ortográfica e termos um parâmetro de quais eram as dificuldades recorrentes dos estudantes com a finalidade de que, em conjunto com o diagnóstico exploratório aplicado às docentes (questionário inicial), tal análise subsidiasse a elaboração das atividades didáticas e do percurso formativo trabalhado com as docentes colaboradoras da pesquisa.

Nesse contexto, foram analisadas 14 produções de textos de alunos de 4º ano do ensino fundamental I. Tais produções tinham como proposta a elaboração do final da história "O conselho do doutor doido" (Anexo B, p. 262). Ressaltamos que as produções não possuíam identificação dos nomes dos alunos e que não houve nenhuma redação que não apresentou desvios.

Em relação ao contexto de produção, diz respeito a uma proposta de avaliação diagnóstica da Avaliação da Aprendizagem em Processo[43] prevista para o terceiro bimestre. Todavia a professora optou por trabalhar tal produção com os alunos. Seu objetivo era trabalhar com a estruturação textual e o processo criativo. Segundo a professora, os alunos não estruturavam os textos em parágrafos e tinham uma boa imaginação, desse modo pensou que o trabalho seria interessante para desenvolver a competência de estruturar textos adequadamente ao mesmo tempo em que trabalhava a questão da criatividade dos estudantes a qual sempre aflorava nas discussões orais em sala. Tal proposta, segundo a docente, era

[43] A avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) é um instrumento avaliativo de caráter diagnóstico, utilizada por escolas estaduais de São Paulo e por algumas redes municipais de ensino, visando identificar e monitorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. O município de Presidente Prudente aderiu à AAP no primeiro bimestre de 2017, objetivando acompanhar a aprendizagem e as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse processo para direcionar caminhos para o fazer docente, ressalta-se que "[...] o documento está articulado aos materiais e às ações formativas do Programa Ler e Escrever" (CRISTO, 2020, p. 103).

significativa porque, na criação literária, os alunos não se ateriam ao texto original do qual já conheciam a estruturação de memória (onde ficam os parágrafos, os travessões, por exemplo), e com a produção proposta, demonstrariam seus conhecimentos reais sobre a estruturação do texto em parágrafos, uma vez que foi realizado um trabalho prévio com os alunos sobre tais questões, de modo que anteriormente escreviam sem recuo de parágrafo ou em um bloco de um único parágrafo, não se adequando à formatação requerida para um texto.

A docente explicitou ainda que os aluno já conheciam muitos contos e sabiam como se configurava esse gênero, uma vez que era um conteúdo trabalhado no terceiro ano. A proposta era que os escolares produzissem o final do conto o qual já conheciam. Para tanto, foram realizadas diversas leituras do texto e foi feita a sua discussão, bem como foram sanadas as dúvidas dos alunos em relação à compreensão textual e às palavras desconhecidas do texto. Também foram feitas questões norteadoras sobre o texto (com qual das três moças o rapaz irá se casar?, Será que ele irá se casar? etc.) para instigar os alunos a pensarem no processo criativo da criação do final do conto, enfatizando a possibilidade de os alunos darem nomes aos personagens que não o possuíam e a necessidade da coesão, ou seja, de o texto fazer referência ao original, encaixando-se adequadamente na parte já descrita e que apresentava as reticências, indicando a necessidade de ser continuada (e finalizada) segundo a criatividade de cada um. Posteriormente, conforme a docente, os objetivos se modificaram e do meio do ano para frente as questões de pontuação e de ortografia também foram trabalhadas a partir do texto produzido pelos discentes.

Nas produções analisadas foram encontradas muitas alterações relacionadas a erros mais primários (segmentação indevida, forma morfológica diferente, transcrição fonética etc.), bem como interferência da modalidade oral na modalidade escrita e casos de variação linguística os quais não eram contempladas pelas categorizações de Morais (2018). Tais incidências são comuns nos anos iniciais, mesmo nos mais avançados da escolaridade, tendo em vista pesquisas anteriores realizadas as quais obtiveram resultados semelhantes (SOUZA, 2019; SOUZA, PARISOTTO, 2017). Todavia, tomando como parâmetro o nosso objetivo, as produções textuais foram analisadas à luz das categorizações de alterações ortográficas propostas por Morais (2018) sobre as regularidade e irregularidades ortográficas.

Os quadros com as transgressões ortográficas estão organizados do seguinte modo: em cada quadro há as transgressões ortográficas de uma categoria específica, porém evidenciamos casos de diferentes transgressões ortográficas em uma mesma palavra as quais destacamos nos quadros com a cor diferenciada (vermelha), o que indica que estão em mais de uma categoria de erros. Além disso, escrevemos a palavra com transgressão e na frente

dela a grafia correta entre parênteses, de modo que as alterações de cada categoria foram sublinhadas para evidenciar a alteração ortográfica que estamos enfocando.

É importante deixar claro, ainda, que na contagem dos desvios, ao encontrar várias vezes um mesmo erro em uma mesma palavra, contabilizamos como tendo ocorrido apenas um, tendo em vista que se tratava de uma transgressão em um mesmo contexto ortográfico. No entanto, embora não tenhamos contado tais casos, eles estão destacados nos quadros com a quantidade de vezes em que houve a ocorrência na produção de texto (ex.: 2x, 4x etc.). Optamos pela fidedignidade da contagem, por isso não levamos em consideração a contagem de uma mesma alteração no contexto de uma grafia porque diz respeito a uma dificuldade do aluno em relação à grafia de uma palavra específica.

Nessa perspectiva, para atender ao nosso objetivo de "Diagnosticar, categorizar, analisar e indicar a frequência dos erros ortográficos de alunos de 4ºs anos de uma escola pública" fizemos a categorização, quantificamos o número de ocorrências e realizamos a análise dos erros encontrados nas produções textuais dos estudantes, conforme é possível verificar, a seguir:

Quadro 14 – Formas desviantes envolvendo casos de regularidades diretas

Regularidades diretas - Morais (2018)			
Fou (vou); 2x Dudo (tudo); fida (vida); voi (foi); Canhou (ganhou);	dodos (todos); morafa (morava); gafida (grávida); Tela (dela); siquite (seguinte);	tauto (voltou); petiu (pediu); teu (deu); com vito (convidou);	Sembre (sempre); Critando (gritando); Seguinte (seguinte); Obricado (obrigado);

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base na análise das produções de texto (2020).

Como podemos evidenciar, alguns dos alunos do quarto ano ainda possuem dificuldades com relação às trocas entre consoantes surdas e sonoras. Morais (2018) explica que tais desvios são comuns nos anos mais iniciais da alfabetização, as correspondências regulares diretas dizem respeito às trocas entre o "P" e o "B", o "F" e o "V", o "T" e o "D", etc., mas em crianças que têm a pronúncia diferente da prestigiada serão observados erros não comuns como de outras crianças (*critando – gritando*). Tais desvios se devem à dificuldade que as crianças têm em fazer a diferenciação entre os sons envolvidos.

Ressaltamos que, quando se trabalha com ensino de ortografia, sempre há nas produções escritas dos estudantes uma imbricação da norma urbana de prestígio com casos de variação linguística e também não é incomum a interferência da modalidade oral na

modalidade escrita e isso não é algo negativo, pois os alunos fazem relações e transitam entre ambas as modalidade (falada e escrita), mas é preciso que compreendam quais são as especificidades de cada uma dessas modalidades a depender do contexto em que se inserem. Por isso, neste trabalho, defendemos a importância de o professor trabalhar de maneira integrada o ensino de ortografia e o trabalho com a variação linguística, pois isso possibilita que os alunos reflitam sobre as especificidades de cada um desses eixos da língua portuguesa, como defende Marquardt (2015), ao explicar que é necessário um trabalho sistematizado com a ortografia em relação aos problemas que os alunos acumularam ao longo da escolaridade, mas também voltar-se para as questões de variação linguística e do ensino da língua, pautadas em uma pedagogia culturalmente sensível.

Assim, destacamos que alguns poucos alunos da série analisada ainda possuem dificuldades com relação aos casos mais primários, como as trocas entre consoantes surdas e sonoras (dodos - todos -; morafa – morava-; gafida - grávida – etc.). Nesse contexto, é importante que a ortografia seja trabalhada ao longo da escolaridade de maneira sistemática, reflexiva e contextualizada, mas não somente isso, é essencial que o professor continue trabalhando com esses contextos ortográficos mais primários mesmo em anos mais avançados da escolaridade, pois os estudantes se encontram em etapas diferentes da aprendizagem ortográfica e isso não deve ser desconsiderado no planejamento do ensino das regularidades e irregularidades ortográficas.

O enfoque nesse contexto é utilizar atividades que ajudem a criança a analisar fonologicamente palavras em que tais sons aparecem, comparando-os com suas formas escritas (classificar em duas colunas as palavras que têm sons parecidos é um exemplo de atividade) (MORAIS, 2018).

Em relação aos casos de alterações ortográficas de regularidades contextuais, nas produções analisadas encontramos os desvios expostos no quadro, a seguir:

Quadro 15 – Formas desviantes envolvendo casos de regularidades contextuais

Regularidades Contextuais – Morais (2018)			
Atemderão (atenderam);	comversar (conversar);	siquite (seguinte);	guostei (gostei);
quamdo (quando);	comlicesa (com licença);	calçameto (casamento);	tamén (também);
comverçar (conversar);	vin (vim);	com vito (convidou);	qui (que);
ven (vem);	coreu (correu);	sicaso (se casou);	Sive (se vê);
cheganmos (chegamos);	sura (surra);	proto (pronto);	tida (te dar);
grade (grande);	erado (errada);	prota (pronta);	bon (bom);
7x Cicasar (se casar);	2x enta (então);	tanem (também);	nateve (não teve);

cicasarão (se casaram);	senpe (sempre);	4x Pedio (pediu);	Micasa (me casar);
Enteira (inteira);	cando (quando);	pade (padre);	Homen (homem);
2x queiro (quero);	gafida (grávida);	enbora (embora);	comcelho (conselho);
intão (então);	di (de);	con migo (comigo);	comquista (conquistar);
2x con (com);	ti (te);	si (sim);	sinpatico (simpático);
arume (arrume);	si (se);	Tabon (está bom);	semta (sentar);
mi (me);	Em comtrou (encontrou);	3x promto (pronto);	emcontro (encontro);
enconte (encontre);	comlicesa (com licença);	chegei (cheguei);	fo (for);
nen (nem);	3x presemte (presente);	venca (vem cá);	pelfumado (perfumado);
senpre (sempre);	legual (legal);	emcontro (encontro);	pelfumada (perfumada);
fin (fim);			

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base na análise das produções de texto (2020).

Como se observa no quadro anterior, os casos de desvios por regularidades contextuais são representativos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos erros, pois em algumas das produções analisadas encontramos erros que vão desde as trocas de C por QU (cando - quando) até trocas de relacionadas aos usos do R, por exemplo (*arume - arrume*).

Esses desvios estão relacionados ao contexto interno da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. A disputa entre "C" e "QU" é um bom exemplo. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som pode-se sempre gerar a grafia correta sem precisar memorizar. Para compreender essas diferentes regras "contextuais" o aprendiz precisa se atentar para vários aspectos das palavras. Assim, o aprendizado de regras contextuais distintas requer do aprendiz diferentes modos de raciocinar sobre as palavras, o que também precisa ser considerado no ensino de ortografia (MORAIS, 2018).

Morais (2018) define, ainda, que os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia estão ligados ao: uso de R ou RR; G ou GU, uso do J formando sílabas com A, O e U; uso do Z em palavras que começam "com som de Z; uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e ; uso do O ou U em palavras que terminam "com o som de U" e o uso de M, N, NH para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua.

Nesse contexto, consideramos importante que as regularidades contextuais sejam trabalhadas com os alunos, pois existem regras que podem ser explicitadas. Os próprios erros dos alunos podem servir de parâmetro para o professor sequenciar os casos que quer priorizar no ensino de ortografia, os erros podem suscitar uma reflexão em sala de aula, de modo a fazer os alunos debaterem, explicitarem seus conhecimentos e consolidarem o entendimento sobre as regras, gerando, assim, grafias coerentes no momento da escrita.

O enfoque no trabalho com tais casos está em contrastar as letras (ou dígrafos) que causam confusão aos alunos, através de atividades reflexivas e que fomentem a discussão coletiva e a formalização dos conhecimentos ortográficos (MORAIS, 2018).

Abaixo, apresentamos as ocorrências relacionadas aos casos de regularidades morfológico-gramaticais:

Quadro 16 – Formas desviantes envolvendo casos de regularidades morfológico-gramaticais

Regularidades Morfológico-gramaticais - Morais (2018)			
Atemderão (atenderam); gentilesa (gentileza); casarão (casaram); viverão (viveram); viverão (viveram); cicasarão (se casaram); casarão (casaram); vivero (viveram); Viverão (viveram); cicasarão (se casaram); falo (falou); Casa (casar);	Fala (falar); Dispidirão (despediram); ficarão (ficaram); tauto (voltou); 2x compra (comprar); falo (falou); sicaso (se casou); calçameto (casamento); com vito (convidou); eles chegou (chegaram); eles teve (eles tiveram); 2x calça (casar);	2x calça (casar); Falo (falou); casa (casar); Vivero (viveram); Pergunto (perguntou); 4x Vó (vou); toma (tomar); tida (te dar); pega (pegar); gosto (gostou); Micasa (me casar); saio (saiu);	comquista (conquistar); semta (sentar); 3x sai (sair); segui (seguir); busca (buscar); seguio (seguiu); a grada (agradar); terminaro (terminaram); almoça (almoçar); eles chegou (chegaram); viveu (viveram);

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base na análise das produções de texto (2020).

Como observamos anteriormente, os alunos possuem desvios ortográficos relacionados aos casos de palavras cujas grafias envolvem aspectos de morfologia e gramática (*casarão - casaram; gentilesa - gentileza*), o que não é incomum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente levando em consideração a complexidade para se ensinar e aprender esses casos nos anos iniciais.

No que diz respeito às regularidades morfológico-gramaticais, são contextos que envolvem um conhecimento metalinguístico, todavia o enfoque do ensino não deve estar no trabalho com nomenclaturas gramaticais que não farão sentido para o aluno, mas trabalhar com regras morfológico-gramaticais que permitem ao aprendiz inferir um princípio gerativo, assim, não há que se memorizar uma a uma a forma ortográfica das palavras. Dessa forma, o professor pode ajudar o aluno a compreender esse aspecto a partir do princípio gerativo das palavras, essa é uma maneira de trabalhar de modo contextualizado, chamando a atenção do aluno para as características das palavras (MORAIS, 2018).

Em relação aos casos morfológico-gramaticais, destacamos aquelas alterações que dizem respeito à interferência de casos de variação linguística e da modalidade oral na escrita, pois são as de maiores recorrências nessa categoria, por exemplo: *vivero (viveram); compra (comprar); Falo (falou); tida (te dar); pega (pegar); gosto (gostou); terminaro (terminaram) etc*.

Diante do que foi exposto no parágrafo anterior, mais uma vez nossos dados demonstram a importância de se considerar o trabalho com a variação linguística e a modalidade oral em paralelo com o ensino de ortografia, pois são coisas que se conectam a todo momento quando o assunto é escrita e usar essas incidências para levar os alunos a refletirem sobre tais ocorrências é uma via para a reflexão coletiva. Assim também defende Elias (2011), ao se referir à necessidade de um trabalho com a língua que correlacione as modalidades oral e escrita, bem como que seja capaz de levar os alunos a compreenderem ambas como variantes a depender do contexto em que se inserem e das situações nas quais estão presentes, uma vez que é isso, segundo a autora, que tornará um aluno competente comunicativamente. Lembramos que, para a autora, estudante competente é aquele que sabe utilizar a linguagem (oral e escrita) adequadamente em todos os contextos sociais. E essa é uma das funções da escola, tornar o aluno competentemente comunicativo, por isso não se pode deixar de lado o trabalho reflexivo com a linguagem em todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa.

Conforme estabelecido por Morais (2018), quanto aos critérios regulares, a sequenciação do ensino ortográfico deve levar em conta que, mesmo tendo o domínio da base alfabética, as crianças têm dúvidas quanto às regras contextuais e morfológico-gramaticais. Nesses casos regulares morfológico-gramaticais, ensinar o aluno também pressupõe trabalhar com atividades de contraste entre as formas de grafar as palavras (grafias certas e desviantes), bem como chamar a atenção dos alunos para as especificidades do uso das letras (ou dígrafos) a depender de seu princípio gerativo (*falo x falou; pobreza x portuguesa etc*.).

Além disso, a sequenciação dos conteúdos ortográficos deve levar em conta a conjugação dos casos regulares/irregulares com sua frequência de uso, por isso a importância de se ver as transgressões dos alunos como fontes excelentes para a reflexão sobre o que se ensinar e quando ensinar (MORAIS, 2018).

No que tange às transgressões por irregularidades ortográficas, encontramos os seguintes erros:

Quadro 17 – Formas desviantes envolvendo casos de irregularidades

Irregularidades - Morais (2018)			
intereçante (interessante); comverçar (conversar); Rapais (rapaz); comcelho (conselho); cempre (sempre); pasando (passando); desas (dessas); comesaram (começaram); felis (feliz);	serta (certa); 2x presiso (preciso); Mossas (moças); rapais (rapaz); mosas (moças); 3x mossa (moça); 4x Rapas (rapaz); 2x a seitou (aceitou); de chá (deixa);	conheseu (conheceu); axado (achado); Dispidirão (despediram); conheso (conheço); calçameto (casamento); rapais (rapaz); creseu (cresceu); siquite (seguinte);	apaichonou (apaixonou); serto (certo); Rapas (rapaz); terçera (terceira); poso (posso); cerio (sério); aseitou (aceitou); comcelho (conselho);

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base na análise das produções de texto (2020).

Como podemos evidenciar no quadro anterior, as redações dos alunos apresentaram ocorrências dessa natureza, embora em menor quantidade do que em outras categorias já analisadas, mas tais erros são comuns tendo em vista a natureza dessa dificuldade a qual não é possível ser trabalhada com regras e reflexão, mas a partir de memorização. De acordo com Morais (2018), a maneira correta de grafar as irregularidades ortográficas só pode ser explicada pela etimologia da palavra, não há regras a serem explicitadas como no caso das regularidades, por isso o aluno só as aprende quando memoriza a forma correta para poder escrever adequadamente, como por exemplo na grafia de palavras com o H inicial (**h**ora, **h**onra etc.) ou de palavras com o som do G inicial (**g**irafa, **j**iló).

Morais (2018) estabelece que as dificuldades referentes às irregularidades da ortografia da língua portuguesa concentram-se na escrita: do som do “S”, do som do “G”, do som do “Z” e do som do “X”. Envolvem ainda: o emprego do H inicial, a disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final da palavra; a disputa do L com o LH diante de certos ditongos e certos ditongos da escrita que têm pronúncia reduzida.

Quanto a esses casos, mesmo em fases mais avançadas da etapa escolar (e até após ela) as pessoas continuam tendo dificuldades na grafia de palavras irregulares, principalmente aquelas pouco usuais, por isso a necessidade de que o professor crie estratégias para que os alunos tenham a imagem fotográfica das palavras que mais utilizam e para que tenham a postura de consultar um dicionário quando tiverem dúvida para que possam escrever corretamente (MORAIS, 2018).

Possibilitar aos alunos o contato com materiais impressos que propiciem o conhecimento das palavras irregulares é fundamental para que eles as memorizem, o docente

pode começar seu trabalho com as palavras que os alunos mais utilizam em seu dia a dia para, posteriormente, iniciar um trabalho com aquelas palavras menos usuais. Alguns exemplos de atividades desse tipo são: tarefas que envolvam a utilização do dicionário, cartazes com palavras "que não se pode errar mais", definição de listas de palavras irregulares de uso frequente para que os alunos as memorizem etc. (MORAIS, 2018).

Além da natureza das transgressões, realizamos uma análise das recorrências das alterações de acordo com cada categoria, conforme é possível observar na tabela seguinte:

Tabela 1 – Frequência das ocorrências à luz das classificações estabelecidas por Morais (2018)

Morais (2018)	Quantidade de erros	Porcentagem dos erros
Regulares diretas	18	10%
Regulares Contextuais	73	43%
Regulares Morfológico-gramaticais	43	25%
Irregulares	37	22%
TOTAL	171	100%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa (2020).

Conforme se observa na tabela anterior, nas produções textuais dos alunos foram contabilizadas 171 alterações ortográficas relacionadas aos casos regulares e irregulares da ortografia da língua portuguesa, conforme delimitados por Morais (2018).

Evidenciamos, com base nos dados, que 79% dos erros dos alunos são referentes às regularidades ortográficas, ou seja, aqueles casos em que há regras que podem auxiliar os alunos na geração da grafia correta da palavra, enquanto apenas 21% dos casos são referentes aos casos irregulares, isto é, aqueles contextos em que não há regras e os quais os alunos necessitam memorizar para que possam escrever corretamente.

A maior dificuldade desse grupo de alunos do quarto ano, conforme as produções textuais analisadas, está relacionada às transgressões de casos de regularidades contextuais as quais contabilizaram 42% das ocorrências, ou seja, quase a metade das alterações encontradas nos textos. Diante dessa recorrência de erros, enfatizamos a necessidade de se considerar que

a grafia correta nesses casos tem princípios orientadores que podem ser aprendidos (MORAIS, 2018).

A outra maior dificuldade dos estudantes relacionou-se aos casos de desvios por regularidades morfológico-gramaticais. No que diz respeito a esses casos, há uma complexidade na aprendizagem dessas grafias que envolvem aspectos da morfologia e da gramática da língua, todavia, conforme Lemle (2011), o professor pode auxiliar o aluno nessa aprendizagem por meio do trabalho com afixos, não condenando os alunos a decorarem listas (de sufixos e prefixos), mas estimulando-os a pesquisar!

> Por exemplo: procurar afixos em textos de leitura, em textos produzidos por eles mesmos, em letras de músicas etc. É importante que o professor tenha alguma informação sistemática sobre a estrutura morfológica das palavras em português e, também, algum conhecimento sobre a história da língua. (LEMLE, 2011, p. 25).

Morais (2018) menciona que as questões ortográficas devem estar sempre presentes no dia a dia escolar das crianças, possibilitando, sempre (momento de leitura, escrita, reescrita etc.) a reflexão sobre a ortografia, não a restringindo, dessa forma, ao momento de atividades ortográficas. É pertinente abordar que todas as atividades ortográficas necessitam ser trabalhadas dentro de um contexto, pois tarefas mecânicas e que não fazem sentido para o aluno não o levam a refletir sobre a ortografia e nem a se apropriar dela de maneira consciente e explícita a ponto de verbalizar os seus conhecimentos sobre as regras.

Já as irregularidades somaram 21% das ocorrências, esperávamos mais erros dessa natureza, levando em conta a natureza da dificuldade e o ano de escolaridade em que os alunos se encontram. De acordo com Morais (2011, p. 81), "[...] no caso das irregularidades cabe tomar consciência de que não há regras e que aquilo precisa ser memorizado" (p. 81). Além disso, convém deixar claro que mais importante do que:

> [...] atividades específicas, como esse uso de listas de palavras, penso que, no caso das irregularidades, o importante é ensinar os alunos recém-alfabetizados a usar o dicionário e a incorporar a sua consulta como algo natural. Algo que pode ser feito e que, futuramente, deve se tornar obrigatório no momento de reescrita ou edição final dos textos que produziram. (MORAIS, 2011, p. 81).

Com a menor ocorrência de erros estão os casos de transgressões relacionadas às regularidades diretas (8%). Tais casos devem ser sanados, pois representam desvios de primeira ordem, isto é, são transgressões ortográficas que fazem parte de um conjunto de falhas que indicam que o aluno ainda se encontra na primeira etapa de alfabetização, essas são "[...] falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som (sabo em vez de sapo, gado em lugar de gato, pita em lugar de fita)" (LEMLE, 2011, p. 27).

Nessa perspectiva, nossos dados corroboram os resultados obtidos por Nobile e Barreira (2016) ao evidenciarem nos textos dos alunos que seus erros mais frequentes estiveram relacionados aos casos de regularidades contextuais, regularidades morfológico-gramaticais e irregularidades. Desse modo, embora em menor número, alguns alunos ainda possuem erros mais primários (regulares diretas) que já deveriam ter sido sanados ao longo dos três primeiros anos de escolaridade. Destacamos que são alunos específicos que ainda apresentam esse tipo de dificuldade.

Em relação à natureza das dificuldades ortográficas, destacamos o fato de a ortografia ser multifacetada e, portanto, envolver diferentes tipos de conhecimento para os quais o aluno aprendiz deve se atentar, mas não só ele, o docente necessita conhecer essas especificidades. Assim,

> [...] é necessário o professor saber distinguir os diferentes tipos de relação letra-som regulares de nossa norma e identificar os casos irregulares. Isso permite ver que os mecanismos de aprendizagem exigidos por aqueles diversos tipos de dificuldades ortográficas são variados e que, portanto, **muitas questões deverão ser aprendidas através da compreensão e da capacidade de o aluno gerar (e não decorar) regras, que ele poderá aplicar na escrita de novas palavras**. Ao lado disso, o professor passa a entender que outras dificuldades ortográficas, os casos irregulares, não têm explicação através de uma regra ou princípio gerador e que, aí, sim, o aluno terá que memorizar. Neste âmbito específico, o das irregularidades, os professores podem se tornar mais sensíveis à ideia de que não faz sentido, em pleno século XXI, com todos os recursos da informática – e com todos os dicionários impressos ou on-line –, ocupar as mentes dos alunos com a memorização de palavras que eles não vivem lendo e que, nunca ou quase nunca, usarão, ao produzir textos. (MORAIS, 2011, p. 80, grifo nosso).

Por isso, destacamos a importância de o professor receber formação coerente com os princípios que regem o complexo contexto do ensino e da aprendizagem da norma ortográfica.

Também realizamos a contagem da quantidade de erros por natureza de dificuldade para averiguar quais as principais dificuldades dos alunos, tendo em vista a necessidade de elaborar atividades que atendam às necessidades de aprendizagem que emergem deles. Nesse contexto, em relação às trocas entre consoantes surdas e sonoras, encontramos as seguintes ocorrências:

Quadro 18 – Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às regularidades diretas

Regularidades diretas (MORAIS, 2018)					**TOTAL**
Contexto / Sala	**P e B**	**T e D**	**F e V**	**Outros casos**	**Desvios**
1	01	06	05	06	18

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2020).

Com base na análise das recorrências, encontramos dezoito desvios dessa natureza e percebe-se que a maior dificuldade dos alunos esteve relacionada à troca entre as consoantes "T" e "D" (*dodos – todos; tela – dela* etc.), "F" e "V" (*gafida – grávida* etc.) e apenas um desvio (*Sembre - sempre*) com relação à troca entre a consoante surda "P" e a sonora "B". Tais dados corroboram os resultados obtidos em outra investigação (SOUZA, 2019).

Morais (2018), ao tratar desses casos, deixa claro que os alunos que têm uma pronúncia oral que destoa da prestigiada, pode cometer trocas entre consoantes surdas e sonoras que fogem ao padrão e é necessário que o docente esteja atento à essas especificidades. Nessa perspectiva, também observamos alguns desvios cometidos por algumas crianças que são trocas entre consoantes surdas e sonoras distintas das comumente esperadas. Assim, classificamos como outros casos os quais contabilizaram seis ocorrências. Essas trocas foram entre as consoantes C e G e Q e G*: Critando (gritando); Sequinte (seguinte); Obricado (obrigado)* etc.

Diante disso, Franchi (2012) aponta que o professor também se coloca como aprendiz, pois terá que pesquisar e aprender sobre a realidade social e linguística dos estudantes, pois esse conhecimento será necessário para tomar decisões quanto ao que ensina aos seus alunos. Por isso, é fundamental que o docente seja um observador sensível e que utilize essa sensibilidade a favor da aprendizagem. Além disso, defende a necessidade de o professor também se valer de um ensino individualizado quando for o caso, já que existem alunos que possuem certas particularidades, como é o caso dos estudantes mencionados anteriormente, os quais cometem desvios específicos.

Quadro 19 – Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às regularidades contextuais

Regularidades Contextuais (MORAIS, 2018)								**TOTAL**
Contexto / Sala	**R ou RR**	**G ou GU**	**J formando sílabas com A, O e U**	**Uso de O ou U no final de palavras "com o som de U"**	**Uso de E ou I no final de palavras que terminam "com o som de I":**	**M, N, NH e todas as formas de nasalização**	**C ou Q**	**Desvios**
1	12	03	00	01	16	40	01	73

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2020).

Observando e analisando os resultados do quadro 19, é revelado que das 73 ocorrências, as maiores dificuldades dos alunos se concentraram em quatro casos: uso de M e

N e outras formas de nasalização (40); Uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (16) e Uso de R ou RR (12).

No que se refere ao primeiro caso, isto é, trocas entre M e N, há uma regra contextual de que “antes de P e B sempre há um M, e no final de palavras (com exceção de nomes de pessoas e palavras estrangeiras) também deve-se utilizar M, nos outros casos utiliza-se a consoante N”. Contudo, os alunos pesquisados parecem ainda desconhecer essa regra, o que não é incomum, tendo em vista que tivemos resultados semelhantes que indicaram que essa foi a maior dificuldade de alunos de quintos anos (SOUZA, 2019). Para ilustrar, expomos alguns desses desvios: *Homen (homem); comcelho (conselho); comquista (conquistar); sinpatico (simpático)* etc.

Em segundo lugar ficaram as transgressões pelo uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I”. Tais casos são decorrentes de formas utilizadas na oralidade (*ti (te); si (se); sive (se vê)* etc.), por isso os alunos sentem dificuldade em discriminar qual é a forma correta de se escrever. De tal modo, é necessário que o professor trabalhe com as formas padrões para que os alunos não tenham dúvidas quanto a esses contextos.

Com 12 ocorrências estão os desvios relacionados aos usos inadequados de R ou RR no interior das palavras, desconsiderando a regra que motiva a inserção de um R ou de dois a depender do contexto: *coreu (correu); sura (surra); erado (errado)* etc.

Os três contextos com o maior número de ocorrências também foram evidenciados como a maior dificuldade de alunos de quintos anos na investigação de Souza (2019).

Com a menor ocorrência, observamos os casos de: uso de C ou Q (01); Uso de O ou U no final de palavras “com o som de U” (01); Uso de G ou GU (03). Vale destacar que houve um contexto que não apresentou nenhuma incidência nas redações analisadas, qual seja: J formando sílabas com A, O e U. Dessa forma, todos os casos anteriores orientam-se por uma regra contextual, por meio da qual é possível internalizar como gerar a grafia correta.

Quadro 20 – Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às regularidades morfológico-gramaticais

Regularidades Morfológico-Gramaticais em substantivos e adjetivos (MORAIS, 2018)			**Regularidades Morfológico-Gramaticais presentes nas flexões verbais (MORAIS, 2018)**				**TOTAL**
Contexto / Sala	**Adjetivos que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com**	**“milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L**	**Formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do**	**AM x ÃO**	**Todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS**	**Infinitivo (Uso do R final)**	**Desvios**

	EZA:		indicativo) se escrevem com U no final				
1	01	00	10	16	00	16	43

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2020).

No que se refere aos desvios de natureza regular morfológico-gramatical, encontramos quarenta e três ocorrências nas quatorze produções analisadas, de modo que apenas 3 categorias de transgressões concentraram 36 dessas ocorrências, quais sejam: Uso do R final em palavras que estão no infinitivo (16); AM x ÃO (16) e formas verbais da terceira pessoa do singular do passado que são escritas com U no final (10). Tais resultados estão totalmente alinhados com uma investigação que realizamos a respeito das dificuldades ortográficas de alunos de quintos anos (SOUZA, 2019).

É crucial ressaltar que os casos de uso de R final em palavras no infinitivo e uso de U no final de formas verbais da terceira pessoa do singular do passado são desvios que os alunos cometem influenciados pela oralidade ou variação linguística que utilizam.

Encontramos, ainda, um equívoco de grafia por se desconsiderar que "Substantivos derivados de adjetivos que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA" (*gentilesa – gentileza*).

Quadro 21 – Ocorrências de desvios nos contextos relacionados às irregularidades

Irregularidades (MORAIS, 2018)									TOTAL
Contexto / Sala	Som de S	Som de G	Som de Z	Som de X	H inicial	Disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final da palavra	Disputa do L com o LH diante de certos ditongos	Ditongos da escrita que têm uma pronúncia "reduzida"	Desvios
1	24	00	06	03	00	03	00	01	37

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, de acordo com os resultados da pesquisa (2020).

Como se observa anteriormente, no caso das dificuldades irregulares, localizamos nas produções dos alunos 37 ocorrências das quais a maior dificuldade se concentrou na grafia de palavras com o som de S (24): *serta - certa; mossas - moças; comcelho - conselho; cempre - sempre* etc.

Também encontramos alguns casos de erros relacionados à grafia de palavras com o som de Z (*feli<u>s</u>* - *feli<u>z</u>*), com o som de X (*apai<u>ch</u>onou* - *apai<u>x</u>onou*); com a disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final da palavra (*d<u>i</u>spidirão* - *d<u>e</u>spediram*), além de um caso de monotongação (*ter<u>ç</u>era – terce<u>i</u>ra*), ou seja, quando um ditongo é reduzido a uma única vogal, tal fenômeno é um bom exemplo de variação linguística porque é um caso muito comum na fala.

Destacamos a ausência de transgressões relacionadas aos casos de palavras grafadas com o som de G, uso do H inicial, disputa de L e LH diante de certos ditongos. Tais ausências de erros já denotam um avanço na memorização da grafia de certas palavras, tendo em vista que observamos palavras de natureza irregular escritas adequadamente nas redações dos alunos, e os acertos também são um aspecto importante que não podem deixar de serem ressaltados, principalmente por se tratar de alunos que ainda frequentam o quarto ano do Ensino Fundamental I.

Esses são os casos mais compreensíveis de erros, pois se trata de erros de natureza irregular, cujas grafias são arbitrárias, isto é, tem sua explicação na origem da língua escrita. Não há, portanto, princípios gerativos que auxiliem os alunos quando têm que escrever, todavia, o professor pode usar recursos específicos para os ajudar na memorização dessas palavras, conforme nos propõe Morais (2018).

A respeito dessas partes arbitrárias do sistema ortográfico, é preciso que fique claro que:

> Essa terceira etapa dura toda a vida. Ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara. Quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária. Pelas regras de distribuição de sons e de letras em português, *rosa*, que se escreve com *s*, poderia igualmente ser aceita com *z*; do mesmo modo, *exame* tem *x*, mas poderia igualmente ser escrita com *s*, ou com *z*, e *hora* tem *h*, mas *ora* não, apesar da identidade fonética. (LEMLE, 2011, p. 21, grifo da autora).

Por isso, tais desvios são compreensíveis, contudo, isso não significa que tais erros são irrelevantes no processo de ensino e de aprendizagem da ortografia da língua portuguesa, é preciso que o professor auxilie os alunos na memorização dessas grafias. Lemle (2011, p. 22) estabelece que é importante que o docente ofereça explicações relacionadas à história da língua que expliquem por que se utilizar uma letra e não outra, pois “Explicações desse tipo consolarão um pouco os alunos pelo esforço a ser investido na memorização da escrita das palavras. Se bem dadas, tais explicações poderão, até, despertar certo brio pela historicidade da língua e da comunidade que a usa”.

Destacamos também que quanto a esses casos, o docente "[...] não deve dar muita importância [...]. Gradativamente, com a prática da leitura e da escrita, tais erros diminuirão. A preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita da criança" (LEMLE, 2011, p. 23).

5.2 Concepções infantis sobre ortografia e dificuldades ortográficas

Com o objetivo de averiguar quais as concepções dos alunos de 3º e 4º ano a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes, serão analisadas as respostas[44] de 15 alunos, ou seja, respostas de 9 alunos de terceiro ano e de 6 alunos de 4º ano, os quais se dispuseram a responder o questionário aplicado *on-line* por meio do *Google Forms*. Os alunos participantes, à época em que responderam, possuíam entre 8 e 11 anos de idade.

É importante deixar claro que, no caso de perguntas em que as respostas foram categorizadas, existirão maior número de respostas do que de alunos, tendo em vista que a resposta dos estudantes poderia se encaixar em mais de uma categoria de análise. Além disso, para expor as respostas das crianças delimitamos uma sigla "AX" na qual A representa a sigla aluno e o X indica um número de aluno conforme a ordem de resposta ao questionário, tal ordem se manteve igual em todas as perguntas.

A primeira pergunta era se os alunos já haviam ouvido falar sobre ortografia. Obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 1 – Você já ouviu falar em ortografia?

[44] É importante ressaltar que os alunos responderam ao questionário de forma on-line, ou seja, não estavam sob a supervisão da pesquisadora, de modo que não podemos saber se houve interferência ou não de um adulto quando formularam as suas respostas.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2021).

Como podemos evidenciar, apenas um terço dos alunos demonstrou conhecer o termo “ortografia”, dos 5 alunos que mencionaram ter conhecimento, 2 alunos eram do terceiro ano e 3 do quarto ano. Assim, 67% dos alunos ainda desconhecem o termo, todavia é algo totalmente compreensível, uma vez que ainda estão no início do processo de escolarização no qual, conforme Morais (2018), os discentes não devem ser obrigados a conhecerem as terminologias específicas da gramática, todavia é importante que compreendam a importância de se escrever ortograficamente nos contextos em que tal escrita se fizer necessária.

A segunda pergunta foi a seguinte: “Você sabe o que é ortografia? Se sim, explique”. Apenas os 5 alunos que mencionaram conhecer o termo o explicaram, pois os outros desconheciam-no. Desse modo, obtivemos as seguintes respostas: “*A escrita correta*” (A5.3); “*Sim, é escrever direito*” (A6.3); “*Escrever correto*” (A13.4); “*É quando você tem que escrever certo*” (A14.4) “*Ortografia é quando escrevemos*” (A15.4).

Dessa maneira, conforme é possível perceber, quatro das cinco respostas associam a ortografia à escrita normativa, padronizada pela gramática, o que está totalmente coerente, uma vez que Morais (2018) esclarece que a ortografia diz respeito à forma correta do uso das palavras definida socialmente, que, atualmente, define não só o uso de letra e dígrafos, mas também o emprego de acentos e a segmentação das palavras no texto. Um dos alunos diz apenas que é “quando escrevemos”, talvez porque já tenha internalizado que na escrita devemos escrever corretamente de acordo com o estabelecido pela norma ortográfica. Contudo, é preciso que os alunos compreendam as situações de adequação da linguagem (falada ou escrita), de modo a desmistificar o preconceito linguístico e estarem cientes de que existem gêneros textuais que, mesmo na escrita, não seguem à risca as normas da ortografia padrão definida na língua portuguesa.

Além disso, faz-se necessário que os alunos compreendam a importância da ortografia, tendo em vista que ela cristaliza a escrita, facilitando a comunicação, pois, se não fosse ela, teríamos dificuldades em entender a escrita que seria de acordo com os diferentes modos de pronúncias presentes em cada região do país (MORAIS, 2018).

Também foi perguntado aos alunos se eles consideravam importante escrever de acordo com o que a ortografia estabelece. Os dados das respostas podem ser visualizados no gráfico, a seguir:

Gráfico 2 – É importante escrever ortograficamente?

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2021).

A pergunta também pedia que o aluno justificasse a sua resposta, contudo nem todos responderam a segunda parte da indagação. Dessa maneira, oito alunos justificaram, contudo um deles apenas reiterou o seu desconhecimento sobre o tema ao abordar "*Não. Porque eu nunca ouvi falar de ortografia*" (A8), ou seja, o aluno não compreendeu a pergunta porque não conseguiu associar a ortografia à escrita conforme a gramática normativa da língua portuguesa. Dos demais alunos, seis justificaram suas respostas com base na necessidade de escrevermos corretamente para entendermos o que escrevemos e sermos entendidos por aqueles que leem nossos escritos: *"[...] sim, porque assim se outra pessoa precisar ler o que você escreveu é mais fácil para pessoa que está lendo entender*" (A3); "*Sim, porque todos escrevem certo e bonito*" (A5); "*Sim, porque, só assim, podemos entender melhor o que estamos escrevendo*" (A6); "*Sim , para poder entender*" (A11); "*Sim . É importante pois devemos ler e escrever corretamente para respeitar a nossa língua portuguesa*" (A13) e "*Sim, porque as outras pessoas vão entender o que escrevemos*" (A15).

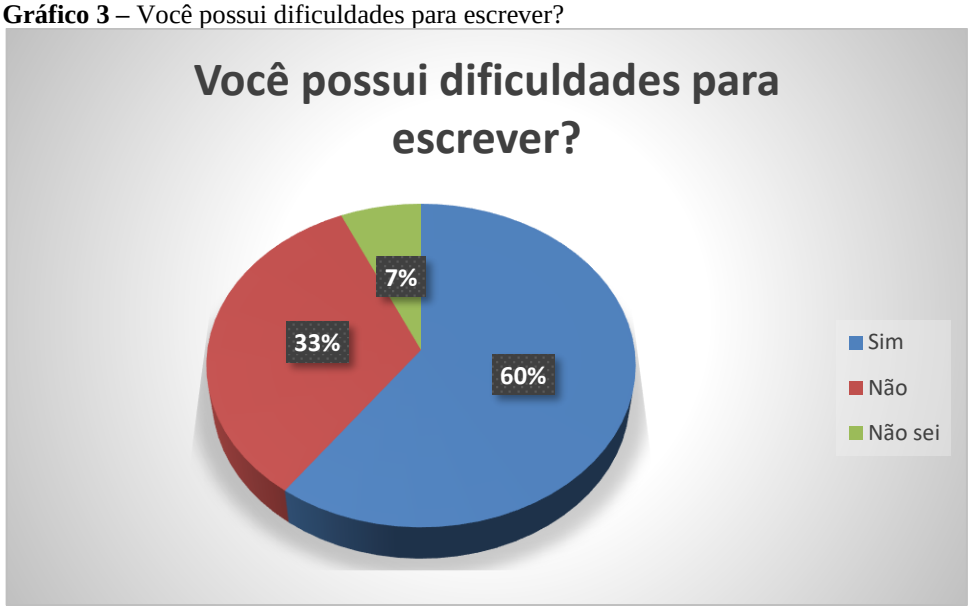
Com base nas respostas anteriores, percebemos que esses alunos já conseguiram internalizar a importância da escrita ortográfica e a função essencial da ortografia que, como define Morais (2018), é facilitar a comunicação, por meio da padronização de uma escrita convencionada socialmente. Tais dados apontam para algo positivo, tendo em vista que, ao realizar pesquisas com crianças, Morais (2018) indagou se era importante escrever

ortograficamente: todas responderam que sim, mas suas justificativas se pautavam em questões escolares (tirar boas notas, passar de ano etc.), dessa forma, foram poucas que se usaram da justificativa de que escrever ortograficamente era importante para uma comunicação de modo eficaz com o leitor que lê o que escrevemos.

Uma aluna falou da importância de se escrever ortograficamente apontando aspectos específicos da ortografia: "*Sim. Porque, assim, a gente pode aprender cada vez mais que cada palavra tem um significado deferente. Exemplo: Carro=Carro, caro=preço*" (A10). Ou seja, escrever ortograficamente, conforme esta resposta, é não só compreender a sua importância, mas conhecer o uso adequado das palavras de acordo com a sua especificidade, no caso o exemplo se baseia em um contexto de regularidade contextual, a qual a aluna já demonstra conhecer.

A próxima pergunta feita aos alunos foi a seguinte: "Pense nos momentos em que pratica a escrita. Você considera que tem dificuldades para escrever? Por quê?". Obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 3 – Você possui dificuldades para escrever?



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2021).

Diante disso, um dos alunos (A1) respondeu "não sei", cinco deles consideraram não ter dificuldades na escrita, dois deles justificaram do seguinte modo: "*Porque eu escrevo em casa*" (A8) e "*Por que pra mim eu não tenho problemas para escrever*" (A12). Desse modo, os alunos devem ter considerado as dificuldades de escrita como problemas mais crassos, tendo em vista que, por estarem em processo de escolarização inicial, possuem dificuldades

com a escrita seja em maior ou em menor grau, pois três a quatro anos não são suficientes para se internalizar todas as habilidades necessárias para uma escrita proficiente.

Já em relação aos nove estudantes cujas respostas foram positivas, ou seja, que reconheceram que possuem dificuldades com a escrita, obtivemos 3 alunos que não justificaram e seis que mencionaram as dificuldades: "*porque esqueço de pôr a pontuação, as vírgulas no lugares certo e deixar espaço no começo do texto*" (A6); "*porque ainda não sei algumas palavras*" (A9); "*porque têm palavras com som de z mais se escreve com s. Exemplo: Isabella, mas meu nome se escreve com s*" (A10); "*Eu tenho dificuldade. Porque tenho que ler mais*" (A13); *"[...] sim porque tem [...] vezes que, sabe? me embola*" (A14); e "*Português têm muitas regras, às vezes confunde*" (A15). Desse modo, as respostas apontam para diversas dificuldades (pontuação; irregularidades; palavras e regras difíceis; ausência de conhecimento da imagem visual da palavra) as quais, de fato, interferem na aprendizagem da língua escrita. Isso denota que alguns alunos já têm conhecimento de quais são suas dificuldades, isso é importante para que se possa pensar em intervenções adequadas, tanto da parte dos próprios alunos como da parte de professores, por exemplo.

Também perguntamos aos estudantes quais eram as suas principais dificuldades no momento da escrita e obtivemos as seguintes respostas as quais foram categorizadas, conforme o quadro seguinte:

Quadro 22 – Dificuldades discentes apontadas pelos alunos[45]

Categoria	**Respostas**	**Quantidade de respostas**	**Porcentagem das respostas**
Respostas vagas	"Não sei" (A1); "Quase todas" (A2); "Minha letra" (A4); "palavras difícil" (A9); "É eu ñ sei mas é q tem as vezes q eu quero termina rápido e me embola sabe" (A14).	05	23,8%
Sinais de pontuação	"pontos como , [vírgula] e . [ponto final]" (A3); "Pontuação" (A5); "É saber os pontos" (A6); "Sinais e pontuação" (A11); "Sinais de pontuação" (A12). "deixar espaço no começo da frase" (A6)	05	28,6%
Palavras regulares	"L ou U. rr. R". (A10); "Saber se a palavra	03	14,2%

[45] As categorias elencadas foram definidas pela pesquisadora com base nas respostas dos alunos, as quais encontram-se transcritas no quadro entre aspas duplas.

	escreve com 1 r ou 2" (A15).		
Palavras irregulares	"quando tem c ou s na palavra" (A10); "ss. s". (11).	03	14,2%
Acentos gráficos	"Com acentuação" (A10); "[...] onde colocar os acentos" (A15).	02	9,6%
Variação linguística	"A fala" (A7).	01	4,8%
Nenhuma	"Nenhuma" (A8).	01	4,8%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2021).

Conforme os dados, verificamos que 28,6% das respostas, ou seja, seis delas se relacionaram às respostas vagas e aquela que diz respeito à ausência de dificuldades na escrita, conforme reposta de A8. Todavia, as demais respostas apontam para problemas relacionados à ortografia e aos sinais de pontuação: 28,4% das respostas abordam as dificuldades com relação aos casos regulares e irregulares da ortografia, algo comum no processo de escolarização em que se encontram, conforme estabelece Morais (2018), ao explicitar que os erros fazem parte do processo de aprendizagem, e o reconhecimento desses desvios por parte dos alunos evidencia que eles já têm clareza de suas dificuldades e já são capazes de explicitar isso conscientemente, algo fundamental para a aprendizagem ortográfica.

Também é possível verificar que 28,6% das dificuldades apontadas pelos alunos se referiam aos sinais de pontuação, 9,6% aos acentos, além da variação linguística (4,8%). De todos esses problemas, destacamos o fato de uma aluna ter reconhecido a interferência da fala na escrita padrão, isso reitera a importância de se levar em consideração os aspectos atinentes à modalidade oral e à variação linguística quando se ensina a ortografia, pois esses casos se fazem presentes nas salas de aula desde que os alunos adentram na escola.

Diante dos dados anteriores, é possível observar que os próprios alunos, mesmo nos anos iniciais, já são capazes de reconhecerem as suas dificuldades com relação à escrita. Por isso, a importância de promover momentos em que os estudantes possam explicitar seus conhecimentos infantis sobre a ortografia, conforme enfatiza Morais (2018), porque, assim, o professor terá mais evidências para pensar sobre as dificuldades ortográficas que ajudará seus alunos a superar, bem como a respeito da sequenciação adequada do ensino da norma de acordo com as dificuldades mais frequentes deles.

Além de indagar sobre as dificuldades dos estudantes, também foi perguntado se saberiam explicar o porquê de suas dificuldades. Diante dessa pergunta, sete crianças

afirmaram não saber respondê-la e as outras respostas se subdividiram segundo o quadro, abaixo:

Quadro 23 – Justificativa para os desvios, conforme o entendimento infantil[46]

Categorias	Respostas	Quantidade de respostas	Porcentagem
Desconhecimento das regras	"Por aínda não saber bem pontuação devo colocar" (A5); "Porque a língua portuguesa e muita coisa" (A10); "Por que eu não consigo saber aonde fica cada sinal" (A12).	03	37,5%
Processo de aprendizagem	"porque ainda estou aprendendo isso" (A3); "Eu ainda estou aprendendo" (A15).	02	25%
Variação linguística	"[...] quando se fala de um jeito e na escrita é outro" (A9).	01	12,5%
Ausência de práticas de leitura	"Eu não gosto muito de ler" (A13).	01	12,5%
Falta de atenção	"Pq eu escrevo rápido sabe ou pelo menos eu tento" (A14).	01	12,5%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2021).

Com base nos dados anteriores, enfatizamos que, mesmo os alunos no início da escolarização (terceiros e quartos anos do ensino fundamental), já são capazes de inferir que a escrita não se resume às palavras, pois a referência à pontuação, quando questionados sobre as dificuldades na escrita, é indicativa disso.

Desse modo, percebemos que os alunos apontaram algumas causas de suas dificuldades, quais sejam: desconhecimento das regras (3 alunos), ou seja, eles conseguem compreender que é necessário seguir as convenções para gerar grafias corretas, para tanto será necessário que aprendam as regularidades ortográficas por meio de um ensino sistematizado e direcionado à essas dificuldades; processo de aprendizagem (2 alunos), ou seja, os estudantes reconhecem que isso faz parte do processo de aprendizagem da escrita, isto é, não veem essas dificuldades como um problema, o que é totalmente coerente; variação linguística (1 aluno), fator este que já temos conhecimentos segundo os nossos estudos (SOUZA, PARISOTTO, 2017; SOUZA, 2019) que mostram que, de fato, esse é um aspecto que interfere na geração de

[46] É importante frisar que as categorias foram definidas pela pesquisadora com base na semelhança de respostas dadas pelos estudantes, de modo que a transcrição das suas respostas se encontra no quadro situadas entre aspas duplas.

grafias que sejam adequadas à variante padrão de escrita; em dois casos (ausência de práticas de leitura – 1 caso – e falta de atenção – 1), os alunos justificam que as dificuldades se devem às suas próprias faltas como alunos.

Em uma das perguntas queríamos que os alunos explicassem o que causava as suas dificuldades na escrita. Dessa maneira, tiveram a oportunidade de marcar várias opções dentre as categorias pré-estabelecidas, além disso, tinham a possibilidade de assinalar o item "outros" e explicitar mais respostas que não estavam pré-estabelecidas. Assim, tivemos as seguintes ocorrências:

Quadro 24 – Causas das dificuldades na escrita, conforme compreensão dos alunos

Categorias	Quantidade de respostas	Porcentagem
você lê pouco, por isso não conhece a escrita de muitas palavras.	8	25%
a falta do professor presencialmente (como na sala de aula).	7	21,87%
algumas palavras são complicadas, de difícil entendimento	6	18,76%
você escreve pouco e não se lembra como escrever as palavras	5	15,62%
a forma como a atividade é explicada	2	6,25%
Outros	4	12,5%

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2021).

Assim, conforme dados, acima, 25% das respostas consideram que a ausência de leitura é um problema; 15,62% indicam a pouca prática de escrita. Tais dados, de fato, são aspectos que ajudam o aluno a evoluir na aprendizagem, mas a imagem visual da palavra só é importante, como aponta Morais (2018), para os casos irregulares da norma ortográfica os quais precisam ser memorizados e escrever ou visualizar a imagem da palavra correta são atividades que auxiliam na memorização. Com relação aos demais casos da ortografia, é necessário um trabalho reflexivo, sistemático e explícito que contribua para uma aprendizagem consciente.

Além disso, 18,76% das justificativas versaram sobre a existência de palavras difíceis; 6,25% destacaram o modo como a atividade é explicada, talvez pelo fato de o ensino ter sido remoto, as possibilidades de reflexão conjunta tenham diminuído e isso afetou a aprendizagem; 21,87% das respostas enfatizou a ausência do professor fisicamente, tendo em vista a modalidade remota de ensino devido à pandemia de Covid-19. Isso reforça a

importância da figura do professor e da necessidade de valorização docente, porque o professor não é indispensável e nenhuma máquina pode fazer com que os alunos aprendam.

Também tivemos quatro alunos que destacaram o item "Outros" e apontaram: "*não entendo direito*" (A3); "*Para saber como escrever correto temos que saber as regras. São muitas. Me confundo as vezes*" (A10); "*Eu conheço a escrita das palavras mais não sei onde fica cada sinal de pontuação*" (A12); "*E minha rapidez*" (A14).

Com a indagação "O que você acha que o professor poderia fazer para te ajudar a superar as suas dificuldades na escrita? Você teria alguma sugestão? Explique", contabilizamos oito respostas negativas e mais uma em que o estudante respondeu apenas "sim", porém não justificou. Das demais respostas, três destacaram a importância da presença do professor, tendo em vista as aulas remotas por conta da pandemia do Covid-19: "*Que as aulas voltassem, aprenderia melhor com a professora perto de mim*". (A5); "*Só com a ajuda dela [da professora] em sala de aula eu acho que conseguiria aprender melhor*". (A6); "*Ah, eu realmente não sei, com certeza é mil vezes melhor na sala de aula*" (A14).

Dois alunos mencionaram a importância da leitura: "*E a dona Odete mandar mais de um livro por semana para ler. Pois lendo vemos como escreve corretamente*". (A10); "*Ler mais*" (A13). Nesse sentido, de acordo com Morais (2018), a leitura de palavras com a ortografia correta ajuda os alunos a aprenderem grafias que precisam memorizar, contudo, alguns bons leitores apresentam dificuldades ortográficas se não passarem a olhar as palavras não só como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento em si.

E obtivemos duas respostas que destacaram que é importante focalizar as dificuldades: "*focar mais nesse tipo [de dificuldade]*" (A3); "*Sim. Mandando mais lição nesta parte de ortografia*". (A10).

Finalizamos o questionário com a pergunta: O que você ou sua família poderiam fazer para superar as suas dificuldades na escrita? Você teria alguma sugestão? Explique. Em relação à essa questão, sete alunos mencionaram não saber respondê-la e um deles apenas respondeu "sim" e não justificou.

Os alunos que conseguiram justificar a resposta, destacaram a importância do auxílio dos pais e a importância da leitura: "*me ajudar nisso*" (A3); "*Leio sempre que posso*" (A5); "*Minha mãe ajuda do jeito dela, mas pra ela é difícil também devido ao trabalho e às coisas que ela não se lembra do tempo de escola dela, só com a ajuda da professora que conseguimos realizar melhor as tarefas*". (A6); "*Ler em casa. Já estou fazendo isso*". (A13); "*Minha mãe me ajuda e gosta que eu leia livros*" (A15).

> *Minha mãe já está fazendo, imprimindo tarefas para mim e me explicando o que sabe. Também manda áudio perguntando das tarefas para minha professora [...]. Que manda explicações para mim assistir e aprende sobre o que tenho dúvidas. Também leio livros na casa da minha avó. Assim estou aprendendo cada vez mais*. (A10)

Outra resposta destacou a importância do treino: "*Treinar muito"* (A9). Desse modo, conforme as respostas, verificamos que os alunos elencam tarefas mais passivas (leitura, treino etc.) as quais podem ser úteis para a aprendizagem das grafias irregulares da língua, o que já é muito relevante. Todavia, são necessárias tarefas reflexivas e contextualizadas que promovam um conhecimento explícito que vá se consolidando ao longo dos anos escolares, o que os alunos não elencam pelo fato de, talvez, já terem internalizado que a ortografia não é um objeto de reflexão, mas apenas de memorização. Por isso, destacamos a importância de os professores compreenderem adequadamente tal objeto de ensino para mudar a concepção dos alunos a esse respeito e fazer com que entendam a verdadeira importância da ortografia para a língua portuguesa, pois o prestígio social que é dado àqueles que escrevem e falam corretamente em situações formais não pode ficar à margem das discussões escolares.

6 DESAFIOS, DIFICULDADES E EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E DO TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS ANOS INICIAIS (1º a 4º ANO)

Para atender ao objetivo de investigar como os docentes trabalham com a ortografia e a variação linguística nos anos iniciais e quais as dificuldades com relação à abordagem desses conteúdos em sala de aula, utilizamos um questionário com as colaboradoras que se dispuseram a participar da pesquisa. Nesse contexto, foram contempladas perguntas sobre formação e docência, bem como sobre as práticas, os desafios e as dificuldades relacionadas ao trabalho com os temas de ortografia e de variação linguística no contexto da sala de aula.

No que se refere ao tempo de docência, obtivemos os seguintes dados, conforme o quadro, a seguir:

Quadro 25 – Tempo de docência das colaboradoras da pesquisa

Colaboradoras da pesquisa/ano de atuação em 2020	Tempo de docência	Tempo de exercício docente no Ensino Fundamental I	Tempo de exercício docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental II e médio
Profa. A (1º ano)	10 anos	2 anos	8 anos
Profa. B (2º ano)	6 anos	6 anos	0
Profa. C (3º ano)	6 anos	5 anos	1 ano
Profa. D (4º ano)	4 anos	4 anos	0

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Ao observar o tempo de experiência docente das professoras investigadas, percebemos que estão no início da carreira, principalmente se considerarmos apenas o tempo que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, isto é, a etapa de ensino focalizada pela presente investigação.

Huberman (2013) define alguns estágios que constituem o ciclo da carreira docente. Para o autor as fases não são estáticas, pois podem variar de pessoa para pessoa, mas elas servem como parâmetro para o que ocorre desde a inserção na carreira docente até a sua finalização. O autor delimita que de 1 a 3 anos é a fase de entrada na carreira a qual é marcada pelo "tateamento", ou seja, o professor iniciante vai tateando constantemente, caracterizada pela "sobrevivência" e pela "descoberta". Sobrevivência porque o docente tem um "choque de realidade", confrontando-se com a complexidade da situação profissional (alunos que criam problemas, materiais didáticos inadequados, distância entre o ideal e a realidade, dificuldades inerentes à docência e à relação pedagógica, preocupação consigo próprio etc.) e descoberta

por conta da novidade, do entusiasmo inicial, a experiência de ter a sua própria sala de aula, o sentir-se parte de um corpo profissional etc. Tais características podem aparecer paralelamente ou uma sobrepuja a outra, dependendo do docente.

De acordo com Huberman (2013), de 4 a 6 anos é a fase de estabilização, ou seja, a fase de efetivação nas quais os docentes se sentem pertencentes ao corpo profissional e com independência, afirmando-se com mais experiência perante os colegas e as autoridades. Nessa fase, o professor se sente mais confiante e confortável na relação pedagógica e é capaz de lidar com situações de imprevisibilidade, descentra-se de si e concentra-se mais nos objetivos didáticos, de modo que com a consolidação no plano pedagógico há uma sensação de libertação e surgem as características de flexibilidade, humor e prazer em relação à docência; de 7 a 25 anos é a fase de diversificação na carreira, nela o professor já não apresenta tanta insegurança e, por isso, é capaz de diversificar materiais didáticos, modos de avaliação, maneira de agrupação dos alunos, sequência dos programas de ensino, entre outras coisas, ou seja, essa fase é marcada pela experiência em relação ao novo e diversificação. O professor, nesta fase, está em busca de novos desafios para romper com a rotina, de modo que dentro de uma instituição escolar, eles seriam "[...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou "selvagens") (HUBERMAN, 2013, p. 42).

No ciclo da carreira docente, a etapa de 25 a 35 anos de docência é a fase de serenidade, isto é, aquela na qual o docente já é capaz de se aceitar como é e de não se importar com os julgamentos alheios (de diretores, colegas, alunos etc.), bem como já tem um controle tal da situação pedagógica que consegue prever os acontecimentos na sala de aula e lidar com as situações, nela a sensação de confiança e serenidade aumentam, todavia há um decréscimo do investimento na carreira e um distanciamento afetivo do professor em relação aos estudante; e com mais de 35 anos, geralmente, é a fase de desinvestimento na profissão, tendo em vista já se tratar do final da carreira docente. Nessa fase, o professor interioriza que já está no final da carreira e passa a investir mais em sua vida pessoal e nos interesses externos à escola (HUBERMAN, 2013).

Tomando como parâmetro as fases elencadas anteriormente, as colaboradoras da pesquisa estão em fases bem próximas. As Profas. B, C e D encontram-se na fase de estabilização enquanto a Profa. A já está em uma fase posterior, ou seja, na de diversificação, o que se confirma pelo fato de há apenas dois anos essa docente estar trabalhando com alunos do Ensino Fundamental I.

Quadro 26 – Formação docente das pesquisadas

Colaboradoras da pesquisa	Primeira graduação	Segunda graduação	Pós-Graduação
Profa. A	Licenciatura e bacharelado em geografia	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Geografia
Profa. B	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em História	"Práticas textuais: literatura e jornalismo" "Neurociência aprendizagem" "Gestão educacional"
Profa. C	Licenciatura em Pedagogia	___	Especialização lato sensu em "alfabetização e letramento" Mestrado em Educação
Profa. D	Licenciatura em Pedagogia	___	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

No que diz respeito à formação docente das professoras parceiras da pesquisa, percebemos que a Profa. A e a Profa. B possuem duas graduações. A Profa. A tem a sua formação inicial em geografia (bacharelado e licenciatura) e a sua segunda graduação em Pedagogia, e também concluiu um mestrado em geografia recentemente. Já a Profa. B tem a sua formação inicial em Pedagogia e a segunda graduação em História (licenciatura), além de ter finalizado três Pós-Graduações lato sensu (Práticas textuais: literatura e jornalismo; Neurociência e Aprendizagem; Gestão educacional).

As professoras que lecionam para o terceiro e o quarto ano têm uma formação inicial em pedagogia e resolveram investir em pós-graduações nessa área. A Profa. C, além do Mestrado em Educação (Pós-Graduação stricto sensu), realizou uma especialização em nível lato sensu na área de "alfabetização e letramento", isto é, na área da língua portuguesa. A Profa. D possui formação inicial em Pedagogia e realizou uma Pós-Graduação lato sensu em "Educação Especial e Inclusiva".

Assim, percebemos que, apesar de terem um tempo relativamente curto na carreira docente, as professoras já sentiram a necessidade da atualização em relação aos seus saberes, pois o Desenvolvimento Profissional Docente é constante e deve provocar mudanças que qualifiquem tanto o ensino quanto a aprendizagem no contexto escolar, conforme ressalta André (2010). Tal mudança deve ter um caráter intencional que vislumbre objetivos que se deseja alcançar, ou seja, as lacunas observadas pelas docentes devem ser supridas na busca de contextos (formativos, por exemplo) que atuem na modificação de práticas.

Consideramos, portanto, o que Zeichner (1993) defende quando explicita que os docentes são capazes de refletir sobre sua própria prática e alcançar melhorias, pois eles têm

conhecimentos mais amplos, se considerarmos a relação com a sua própria sala de aula, que os qualifica para pensar em soluções para os seus problemas de prática diária. Nesse sentido, é importante considerar os saberes docentes, mas também os saberes que os especialistas têm na área e que podem contribuir com o enfrentamento das dificuldades em sala de aula, por isso, nessa pesquisa nos pautamos em uma pesquisa social crítica interventiva construtivo-colaborativa (HORIKAWA, 2008; IBIAPINA, 2008; AGUIAR, ARANHA, MACHADO, LEAL, MELO, 2014) que leva em conta tais pressupostos. Desse modo, buscamos contribuir com a qualidade do ensino de língua materna, especificamente no que tange ao ensino de ortografia e ao trabalho com a variação linguística no contexto escolar.

6.1 Ortografia

Abaixo, iremos expor os dados relacionados ao ensino e à aprendizagem da ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental:

Quadro 27 – Concepção sobre a necessidade de um ensino específico da ortografia

Colaboradoras da pesquisa	**Você considera necessário um ensino específico da norma ortográfica?**
Profa. A	"Sim. Atualmente as pessoas escrevem muito mal. Graças aos meios de comunicação instantâneos como o WhatsApp, a situação ficou ainda pior. Se existe um jeito certo de se escrever o correto é utilizá-lo, mas para isso é preciso que seja ensinado"
Profa. B	"Sim. Cada vez mais os livros didáticos, o Ler e Escrever tem colocado o trabalho com a ortografia de modo vinculado com o estudo do texto. O que acho de extrema importância. Entretanto é preciso que haja alguns momentos de dedicação exclusiva ao estudo ortográfico, pois existem regras a serem explicadas, existem palavras que são exceções à regra e deste modo precisam ser lembradas pelo aluno. O que é impossível de ser feito trabalhando apenas uma vez no contexto de um texto."
Profa. C	"Sim, pois no dia a dia precisamos empregar as regras ortográficas em práticas sociais de escrita. E o ensino da ortografia faz parte do conteúdo escolar, integra o Plano de Ensino."
Profa. D	"Sim. É fundamental trabalhar de forma específica as regularidades e irregularidades ortográficas. Sabemos que a aprendizagem da ortografia não é fácil, por esse motivo devemos expor as crianças a situações didáticas em que possam refletir sobre a escrita adequada da língua. É necessário que as crianças abstraiam os princípios da norma adequadamente. As crianças não vão descobrir por si só a forma correta de grafar as palavras."

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Todas as docentes colaboradoras da investigação, e que lecionam de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental, consideram importante o ensino de ortografia de modo específico. Isso é um aspecto importante, tendo em vista entendimentos que caminham no sentido de que não é preciso ensinar ortografia (CAGLIARI, 2002), todavia, mesmo quem partilha dessa visão, tende a cobrar que o aluno saiba as convenções ortográficas (MORAIS, 2018).

As professoras compreendem que o aluno deve aprender a forma correta de se escrever, destacam que a escrita segundo as convenções da gramática normativa é uma prática exigida socialmente e que os alunos, acostumados com a forma de escrita nos meios digitais, devem internalizar a forma correta de se grafar as palavras.

A Profa. A enfatiza que "*Atualmente as pessoas escrevem muito mal. Graças aos meios de comunicação instantâneos como o WhatsApp, a situação ficou ainda pior*" (P.A). Esse é um aspecto importante a se considerar, todavia é necessário fazer com que os alunos reflitam sobre as situações de escrita, isto é, os graus de formalidade nos contextos de oralidade e escrita, conforme defende Bortoni-Ricardo (2004). A autora explicita que diante de uma produção não padrão pelo aluno, muitas vezes, o professor não sabe como reagir, uma vez que se justapõem duas variedades na sala de aula. Por isso, "[...] é pedagogicamente incorreto usar a incidência do desvio do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como enfrentar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38)

Enfatizamos que trabalhar tais aspectos (transgressões na escrita, oralidade, variação linguística, graus de formalidade etc.) que emergem das falas, das redações e das situações didáticas de sala de aula tornam o ensino significativo para os alunos.

A Profa. B explicita que os livros e outros materiais didáticos têm apresentado uma preocupação com o ensino de ortografia, o que direciona os professores a trabalharem com esse conteúdo. Isso é um avanço, contudo é necessário observar se tais atividades são coerentes para a apropriação ortográfica por parte dos alunos, uma vez que muitos autores (CAVALCANTI; SILVA; MELO, 2005; POSSENTI, CAVALCANTI, MIQUELETTI, FRANCHI, 2008; DUARTE, 2012) criticam as atividades ortográficas presentes em livros didáticos, apontando que os livros e os materiais de apoio docente não têm contribuído para que os alunos se apropriem da norma padrão de escrita.

Tal docente também mostra conhecer que há regras que regem as palavras e outras palavras que não se valem de uma regra, ou seja, demonstra conhecimentos quanto aos casos regulares e irregulares da ortografia. Além disso, considera necessário um ensino específico das regras ortográficas que não se restrinja apenas ao trabalho com textos. Nesse contexto, Morais (2018) explicita que há três possibilidades de se trabalhar com a ortografia em sala de aula: atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos; atividades de reflexão sobre palavras fora de textos e atividades de revisão das produções infantis, ou seja, em todos os

momentos didáticos há espaço para que os alunos construam os seus conhecimentos ortográficos.

A Profa. C, assim como a Profa. B, esclarece que *"[...] o ensino da ortografia faz parte do conteúdo escolar, integra o Plano de Ensino*" (P.C). O que é importante, pois a ortografia não pode ser excluída da sala de aula e do processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e muito menos ser colocada em um patamar secundário, pois é um conteúdo importante que os alunos não aprenderão sem um ensino (CAGLIARI, 2002). Tal docente explicita também que "[...] *no dia a dia precisamos empregar as regras ortográficas em práticas sociais de escrita*", algo fundamental e que nos chama a atenção porque sua prática se articula à concepção de linguagem que defendemos neste trabalho, qual seja, a da linguagem como forma de interação.

Ressaltamos a compreensão da Profa. D sobre o ensino de ortografia quando expõe que "*É fundamental trabalhar de forma específica as* ***regularidades e irregularidades ortográficas***. *Sabemos que a aprendizagem da ortografia não é fácil, por esse motivo devemos expor as crianças a situações didáticas em que possam refletir sobre a escrita adequada da língua*" (P.D, grifo nosso). Ou seja, a docente deixa claro que tem uma compreensão de que existem regularidades e irregularidades ortográficas na ortografia da língua portuguesa, e que as crianças têm que ser expostas a um ensino que as leve a compreender cada um desses casos. Ainda de acordo com ela, "*É necessário que as crianças abstraiam os princípios da norma adequadamente. As crianças não vão descobrir por si só a forma correta de grafar as palavras*" (P.D).

Diante dessas respostas, fica claro que as docentes têm um bom embasamento teórico que pode auxiliá-las na forma como ensinam os casos de transparências e opacidades ortográficas aos alunos. De modo que "Sabemos que para propiciar a aprendizagem de ortografia de maneira reflexiva, o [...] professor precisa ter a compreensão em nível explícito do objeto a ser ensinado" (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015, p. 13929).

Quadro 28 – Conteúdo priorizado no ensino de ortografia e frequência de ensino sobre as normas ortográficas

Colaboradoras da pesquisa	**Como você define o que priorizar no ensino de ortografia? Há dias ou momentos específicos nos quais trabalhe com os conteúdos ortográficos?**
Profa. A	"De acordo com o plano de ensino anual, não há dias específicos, mas sim sequências didáticas que envolvem ortografia, gramática, leitura e interpretação de texto, entre outros".
Profa. B	"Como trabalhamos com livro didático e o Ler e Escrever, quase não temos tempo e oportunidade de escolher/priorizar o que deve ser ensinando de ortografia. O mesmo acontece com os dias específicos, pois seguimos a ordem que os livros nos trazem. Porém eu aproveito quando o livro e o Ler trazem alguma atividade ortográfica e aprofundo o tema trazendo atividades extras, cartazes com as regras,

	etc.”
Profa. C	“O livro didático (Ápis) e o Ler e Escrever abordam o ensino da ortografia, então uso estes materiais para direcionar o conteúdo a ser trabalhado. Também elaboro atividades com base no conteúdo proposto nos materiais mencionados e ainda, busco observar a linguagem das crianças e seus textos, planejando assim atividades que proporcione a reflexão sobre a linguagem formal e informal. O livro traz algumas atividades que necessitam de dias específicos para o desenvolvimento do trabalho, contudo não costumo eleger e determinar um dia para trabalhar apenas ortografia, porque busco agregar também a interpretação textual ou partir de um texto, seja escrito pelos alunos ou não. É importante destacar que, os conteúdos são muitos e extensos, o tempo também é escasso e muitas vezes o trabalho com a ortografia não é prioridade, visto que por tudo isso ainda é preciso caminhar de acordo com a sala, com a turma, assim o tempo que temos para o desenvolvimento de um trabalho é menor ainda (limitante), inclusive o tempo para estudar e pesquisar sobre as normas ortográficas, além disso a minha turma apresenta bastante dificuldades, inclusive vários alunos em processo inicial de alfabetização, o que requer um trabalho diferenciado e mais estudos para ajudá-los a avançar”.
Profa. D	“Eu trabalho ortografia seguindo o plano de ensino e o que é estipulado para o ensino de ortografia no 4ºano de acordo com a BNCC. Além disso, sempre que vejo a necessidade, retomo algumas normas que os alunos ainda não dominaram. No planejamento semanal, reservo um dia específico para o trabalho com ortografia. Além disso, insiro o conteúdo ortográfico em outros assuntos e momentos durante a semana”.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Com relação à indagação se existem momentos específicos em que são trabalhados os conteúdos ortográficos, observamos que, com exceção da Profa. D (“*No planejamento semanal, reservo um dia específico para o trabalho com ortografia*” – P.D), as outras não possuem um dia específico para trabalhar tais conteúdos com os alunos, pois se pautam nas dificuldades que emergem dos próprios alunos e isso não há como “controlar”. Além do que, no discurso de todas há a afirmação de que seguem os materiais didáticos e planos previstos para o ano em que lecionam, tendo em vista a necessidade de se cumprir com os conteúdos curriculares previstos para o ano letivo em que ministram aulas. Nesse sentido, reiteramos a importância de se ter um conhecimento crítico sobre tais materiais e se conduzem adequadamente a criança no processo de aprendizagem da norma ortográfica, já que não podemos desconsiderar as críticas (CAVALCANTI; SILVA; MELO, 2005; POSSENTI, CAVALCANTI, MIQUELETTI, FRANCHI, 2008; DUARTE, 2012) que são atribuídas à grande parte deles.

No que diz respeito aos conteúdos ortográficos que as informantes decidem priorizar, são aqueles que estão previstos nos materiais didáticos, os quais estão imersos em um contexto de situação didática. Todas as quatro docentes também mencionam que, além de seguir orientações didáticas, se pautam nas dificuldades ortográficas observadas em seus alunos, o que também indica uma contextualização das atividades relacionadas ao ensino de ortografia. Destarte, consideramos positivo que as docentes elenquem essa preocupação de

trazer para os estudantes atividades significativas e contextualizadas com as quais se envolvam.

Todavia, é preciso deixar claro que são necessários momentos específicos (contextualizados) de trabalho com a ortografia para que esse conteúdo não fique diluído no meio de outros, pois o estudante precisa ter claro qual é o foco da atividade, isto é, a ortografia, caso contrário esse conteúdo pode passar despercebido pelo aluno, que, para aprender de maneira consciente e explícita, precisa se concentrar nas regularidades e irregularidades ortográficas (MORAIS, 2018).

Quanto à sequenciação do ensino de ortografia, a Profa. A aponta que *"[...] não há dias específicos, mas sim sequências didáticas que envolvem ortografia, gramática, leitura e interpretação de texto, entre outros*". Destacamos a importância de os docentes terem essa preocupação de trabalhar de modo que a tarefa faça sentido para os alunos, pois sem interesse por parte deles que desencadeie uma atenção, será impossível um despertar para a aprendizagem, e as sequências didáticas são importantes nesse sentido. E de modo diametralmente oposto, as tarefas mecânicas não favorecem:

> [...] a descoberta das normas ortográficas e a consciência de sua importância em um contexto real de uso linguístico, a criança é simplesmente induzida a preencher lacunas, lidar com termos desconexos e fazer o jogo da escola em tarefas carentes de desafio ou motivação. (COLELLO, 2007, p. 123).

A Profa. B e a Profa. C destacam que o que é previsto como componente curricular para o ano letivo acaba engessando o trabalho com certos conteúdos, deixando-os diluídos em outros conteúdos pela ausência de tempo suficiente para rever essas questões: "*Como trabalhamos com livro didático e o Ler e Escrever, quase não temos tempo e oportunidade de escolher/priorizar o que deve ser ensinando de ortografia. O mesmo acontece com os dias específicos, pois seguimos a ordem que os livros nos trazem*" (P.B).

> *É importante destacar que, os conteúdos são muitos e extensos, o tempo também é escasso* ***e muitas vezes o trabalho com a ortografia não é prioridade, visto que por tudo isso ainda é preciso caminhar de acordo com a sala, com a turma, assim o tempo que temos para o desenvolvimento de um trabalho é menor ainda (limitante)****, inclusive o tempo para estudar e pesquisar sobre as normas ortográficas, além disso a minha turma apresenta bastante dificuldades, inclusive vários alunos em processo inicial de alfabetização, o que requer um trabalho diferenciado e mais estudos para ajudá-los a avançar*. (P.C, grifo nosso).

Entretanto, apesar da dificuldade, não com a sistematização necessária, mas com aquela que é possível dentro do prazo que se tem, as professoras dizem trabalhar os conteúdos ortográficos. Porém, Morais (2018) defende que a proposta para o ensino de ortografia é que

não volte ao ensino tradicional, mas é fazer com que a ortografia seja trabalhada de forma sistemática, por isso é preciso que, de fato, se invista no ensino ortográfico.

Ainda em relação às dificuldades apontadas pela Profa. C para trabalhar adequadamente com os conteúdos ortográficos, destacamos que compreendemos que as condições de trabalho nem sempre são favoráveis, contudo, a professora destaca que é preciso se formar para poder formar os alunos, isto é, pesquisar os assuntos que irá ensinar. Por isso, ressaltamos que o Desenvolvimento Profissional Docente é algo inerente ao ensino e de extrema relevância para que o docente possa continuar ensinando aos seus alunos. Ter consciência disso é, portanto, um aspecto positivo que não pode ser secundarizado por aquele que leciona.

Mas não podemos desconsiderar que a ortografia que se deve trabalhar de 1º a 3º ano é aquela adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos, ou seja, questões mais primárias (como trocas entre consoantes surdas e sonoras e questões, variação linguística, entre outros), de modo que uma sistematização só se faz essencial após os alunos terem atingido o estágio alfabético de alfabetização. Nessa perspectiva,

> É de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir. O professor só deve cobrar do aluno tarefas compatíveis com a etapa de saber atingida. Assim, se num ditado fica evidente que certos alunos ainda estão cometendo muitas falhas de primeira ordem, o professor não pode propor tarefas de escrita que requerem leitura e compreensão de um texto. Até mesmo tarefas que exigem a leitura das frases do enunciado da questão são prematuras, em casos de alunos que apresentam erros de primeira ordem. (LEMLE, 2011, p. 28).

Segundo o relato da Profa. D, que já deve preocupar-se com as questões relacionadas ao ensino das normas e das restrições ortográficas, há um trabalho coerente, sistematizado e com investimento no ensino ortográfico em diversos momentos das aulas, pois explicita: *"[...] sempre que vejo a necessidade, retomo algumas normas que os alunos ainda não dominaram. No planejamento semanal, reservo um dia específico para o trabalho com ortografia. Além disso, insiro o conteúdo ortográfico em outros assuntos e momentos durante a semana* (P.D). Tal prática se faz coerente, tendo em vista que seus alunos já atingiram a etapa alfabética de escrita (LEMLE, 2011; MORAIS, 2018), de modo que a sistematização do trabalho com atividades ortográficas já se faz necessária, pois os alunos precisam dominar as regras ortográficas, uma vez que são conhecimentos exigidos socialmente.

Destacamos, todavia, que não é possível estabelecer metas ortográficas de acordo com a série em que os alunos se encontram, pois existem variações de sala para sala, de escola para escola, de aluno para aluno etc. Entretanto, as metas podem ser definidas de acordo com

uma reflexão do professor sobre a sala através de uma sondagem, por meio da qual poderá planejar o que priorizar com a turma durante um determinado período escolar. Se, coletivamente, todos os professores fizerem essa tarefa, será possível ter clareza do que trabalhar sobre as questões ortográficas em cada série. Assim, o ensino de ortografia terá um avanço significativo se seu processo de ensino e de aprendizagem se iniciar logo após as crianças terem o domínio alfabético, pois isso suscitará uma reflexão sobre as normas ortográficas desde cedo (MORAIS, 2018).

Quadro 29 – O trabalho com a ortografia e os recursos utilizados

Colaboradoras da pesquisa	Como você trabalha com ortografia? Quais recursos utiliza?
Profa. A	"De várias formas, seja por meio de jogos, de atividades impressas, atividades na lousa. As vezes peço para identificar o erro em algo que já está pronto. Outras atividades envolve[m] que os alunos produzam um texto e juntos corrigimos o que foi escrito errado"
Profa. B	"Como anteriormente citado, além do material didático já obrigatório, eu trabalho com atividades extras de fixação no caderno, também utilizo com bastante frequência cartazes com banco de palavras e com regras ortográficas. Em alguns momentos também trabalho com vídeos e atividades lúdicas/jogos que envolvem ortografia".
Profa. C	"Considerando este ano, atípico, e com base em anos anteriores, para trabalhar ortografia tento seguir o conteúdo do livro de Língua Portuguesa, mas uso bastante o Ler e Escrever para o ensino de ortografia, seja através de letra de músicas, parlendas ou quadrinhas. E com frequência utilizo as produções escritas dos alunos para planejar e elaborar atividades relacionadas à ortografia. Os recursos utilizados são os materiais didáticos; letra de músicas; ditado de palavras, parlendas e quadrinhas, contos; poemas; produções textuais dos alunos; vídeos, explicações em áudio, eslaides, jogos de forca e atividades para preencher lacunas. Ainda, costumo trabalhar oralmente, com correções coletivas e discussões com os alunos".
Profa. D	"Trabalho com ortografia por meio de sequências didáticas interligadas aos conteúdos de Língua Portuguesa. Em muitos casos, o ensino da ortografia surge a partir de alguma dúvida do dia-a-dia e através das análises das produções de texto. As sequências didáticas são importantes porque por meio delas, os alunos podem passar por diversas situações: observar as diferenças e semelhanças na grafia das palavras, refletir sobre a forma adequada de escrever, entender e construir as regras ortográficas. Dentre os recursos utilizados: ditado comum, ditado interativo, atividade que auxilia na reflexão da escrita; dicionário, para procurar alguma palavra (regular ou irregular); confecção de cartazes com os alunos com explicação de regras (palavras com regularidades) ou então com os erros frequentes da turma (palavras regulares e/ou irregulares); revisão de texto (individual, dupla, coletivo); troca de pares para revisão e correção de texto; exposição de vídeos com explicação das regras ortográficas".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

No que diz respeito ao modo como os professores trabalham com a ortografia em sala de aula, as docentes de primeiro a terceiro ano indicam atividades ortográficas que se desenvolvam a partir de recursos lúdicos, o que é fundamental porque os alunos da faixa etária com a qual trabalham necessitam dessas estratégias para se interessarem por conteúdos

complexos como esses. Além disso, as três professoras (A, B e C) mencionam que se utilizam de jogos de ortografia, nesse aspecto é importante esclarecer, conforme estudos realizados por Almeida (2013), que esse é um recurso interessante e válido para se trabalhar com os estudantes, mas aponta que não é a única alternativa de apoio docente para se trabalhar com o objeto de conhecimento "ortografia", mas as professoras têm clareza disso, pois se valem de outros recursos também.

Todavia ressalta-se que o trabalho com jogos é lúdico, mas nem sempre eficiente, tendo em vista que tira o foco do aluno sobre o que está sendo estudado, a ortografia, e transfere-o para a tensão provocada pelo jogo com o desafio proposto, e os conteúdos acabam sendo perdidos de vista pelos alunos. Por isso, é necessário ter cuidado com esse tipo de atividade, deixar bem claro que o objetivo principal é ensinar e aprender a ortografia das palavras e não jogar apenas por diversão.

Assim, as docentes da etapa de alfabetização se utilizam de recursos diversos no ensino de ortografia, quais sejam: "*De várias formas, seja por meio de jogos, de atividades impressas, atividades na lousa. As vezes peço para identificar o erro em algo que já está pronto. Outras atividades envolve[m] que os alunos produzam um texto e juntos corrigimos o que foi escrito errado*" (P.A); "*além do material didático já obrigatório, eu trabalho com atividades extras de fixação no caderno, [...] cartazes com banco de palavras e com regras ortográficas. Em alguns momentos também trabalho com vídeos e atividades lúdicas/jogos que envolvem ortografia*" (P.B); A Profa. C diz seguir os conteúdos curriculares de língua portuguesa e os que são previstos no Ler e Escrever[47], de modo que lança mão também de recursos variados, ou seja, *"[...] letra de músicas; ditado de palavras, parlendas e quadrinhas, contos; poemas; produções textuais dos alunos; vídeos, explicações em áudio, eslaides, jogos de forca e atividades para preencher lacunas. Ainda, costumo trabalhar oralmente, com correções coletivas e discussões com os alunos*" (P.C).

Já a Profa. D que está em fase de trabalhar ortografia com os alunos de maneira sistemática e explícita, tendo em vista que já ultrapassaram o estágio de alfabetização inicial, também o faz de maneira coerente aos princípios que defendemos aqui neste trabalho e segue princípios orientadores fundamentais para que os alunos consigam se apropriar do conhecimento sobre as normas ortográficas, conforme podemos visualizar em sua resposta:

[47] O Programa "Ler e Escrever" objetiva promover a melhoria do ensino de língua materna em toda a rede de ensino do Estado de São Paulo. Para tanto, constitui-se como um programa que comporta formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Tais ações estão voltadas para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

> *Trabalho com ortografia por meio de* ***sequências didáticas interligadas aos conteúdos de Língua Portuguesa***. ***Em muitos casos, o ensino da ortografia surge a partir de alguma dúvida do dia-a-dia e através das análises das produções de texto***. *As sequências didáticas são importantes porque por meio delas, os alunos podem passar por diversas situações:* ***observar as diferenças e semelhanças na grafia das palavras, refletir sobre a forma adequada de escrever, entender e construir as regras ortográficas***. *Dentre os recursos utilizados:* ***ditado comum, ditado interativo, atividade que auxilia na reflexão da escrita; dicionário, para procurar alguma palavra (regular ou irregular); confecção de cartazes com os alunos com explicação de regras (palavras com regularidades) ou então com os erros frequentes da turma (palavras regulares e/ou irregulares); revisão de texto (individual, dupla, coletivo); troca de pares para revisão e correção de texto; exposição de vídeos com explicação das regras ortográficas***. (P.D, grifo nosso).

A docente anterior menciona utilizar o dicionário como um recurso para trabalhar com a ortografia, algo essencial. Dessa maneira, é preciso que o professor ajude o aluno a se familiarizar com o dicionário para que saiba consultá-lo quando tiver dúvidas, pois ele faz com que avancemos em nosso conhecimento sobre as irregularidades da ortografia e, além de tudo, o docente deve fazer com que o escolar utilize o dicionário como um objeto de conhecimento sobre o qual possa ter curiosidade, isto é, duvidar, comparar, antecipar soluções etc. (MORAIS, 2018).

Enfatizamos, com relação aos recursos, que não é o que se utiliza, mas o modo como essas atividades são conduzidas que fazem a diferença no nível de elaboração do conhecimento ortográfico do aluno, ou seja, se as atividades ortográficas são conduzidas por meio de tarefas reflexivas e debates coletivos que culminem na apropriação explícita das regras ortográficas e da memorização de palavras irregulares ou se com apoio em atividades repetitivas e que não fazem sentido para os alunos e tampouco contribuem para uma aprendizagem consciente e explícita por parte dos aprendizes.

Ainda no que diz respeito ao modo como os professores ensinam ortografia aos escolares, destacamos que a Profa. A, a Profa. C e a Profa. D mencionam que uma das atividades é o trabalho com a ortografia a partir das produções escritas dos alunos, algo fundamental, tendo em vista que, conforme Morais (2018, p. 126), é uma meta obrigatória de todas as escolas a preocupação “[...] com o leitor de nossos escritos”. Assim, o professor deve ajudar os alunos para que tenham o hábito de eles próprios corrigirem o que escrevem buscando um aperfeiçoamento do texto.

A Profa. B descreve a utilização de tarefas de fixação para trabalhar a ortografia, contudo é preciso saber como tais atividades são conduzidas, levando em consideração as dificuldades que focaliza, o nível de capacidade de o escolar abstrair os conhecimentos trabalhados e se tais atividades são coerentes com a natureza ortográfica que está sendo trabalhada.

Quadro 30 – Dificuldades no ensino de ortografia

Colaboradoras da pesquisa	Você sente dificuldades para trabalhar com ortografia com seus alunos?
Profa. A	"Sim, porém como trabalho com o primeiro ano isso é comum e aceitável, pois a escrita ainda é muito apoiada na fala".
Profa. B	"Sim. Na verdade, a dificuldade está em ver o resultado. Muitas vezes trabalho uma questão ortográfica de várias maneiras e usando diversos recursos, mas ainda assim as crianças apresentam dificuldade na hora da escrita".
Profa. C	"Sim, sinto dificuldade em elaborar atividades específicas e contextualizadas para o ensino da ortografia, para abordar as regras. Algumas atividades nos livros não são muito bem contextualizadas, estão fora da realidade dos alunos (com textos considerados pouco atrativos para eles), no livro por exemplo existem poucas atividades com foco na linguagem formal e informal e no Ler e Escrever faltam orientações para o ensino das regras, além disso a maneira que as atividades são propostas nos materiais não atraem as crianças. Por isso, busco partir de produções dos alunos ou das próprias linguagens deles. Contudo, percebo que eu como aluna do ensino básico, estudante de Pedagogia, pós-graduanda e professora não tive aulas ou cursos que favorecem a minha prática segura e confiante ao ensinar ortografia, procuro pesquisar sobre o ensino de ortografia, mas frente aos muitos conteúdos que temos que lecionar e as diversas cobranças do campo burocrático, reconheço que falta o desenvolvimento de mais atividades relacionadas à ortografia".
Profa. D	"Sim. Tenho dificuldade em pensar a melhor forma em abordar alguma regra ou até mesmo o quanto devo aprofundar ou não o assunto".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Quando indagado às docentes se elas sentem dificuldades para trabalhar ortografia com os seus estudantes, todas as professoras que colaboraram com a pesquisa responderam afirmativamente a essa questão, o que traz luz ao fato de que as professoras dos anos iniciais, a considerar o grupo com o qual trabalhamos, sentem insegurança quando o assunto é ensino e aprendizagem da ortografia, algo que é comum tendo em vista a necessidade de um conhecimento profundo para se trabalhar com os conteúdos ortográficos. Nesse sentido, isso reafirma a pertinência de uma formação e um direcionamento que as auxiliem nesse processo, assim como trabalhamos nessa pesquisa, fornecendo subsídios para que elas adquiram conhecimentos para que possam trabalhar adequadamente e de forma autônoma com o ensino e a aprendizagem das normas ortográficas.

As professoras que trabalham em processo inicial de alfabetização (primeiro e segundo ano) declaram quanto às dificuldades que: "*Sim, porém como trabalho com o primeiro ano isso* ***é comum e aceitável****, pois* ***a escrita ainda é muito apoiada na fala***" (P.A, grifo nosso); "*Sim. Na verdade,* ***a dificuldade está em ver o resultado****. Muitas vezes trabalho uma questão ortográfica de várias maneiras e usando diversos recursos, mas ainda assim* ***as crianças apresentam dificuldade na hora da escrita***" (P.B).

Diante dessas respostas, percebemos que a professora do primeiro ano aponta duas questões importantes: a primeira diz respeito ao fato de a ortografia não ser uma preocupação

na etapa de alfabetização, o que é totalmente adequado, conforme destacam Morais (2018) e Lemle (2011), essa não é a questão principal nesse nível escolar; o outro aspecto é o de que a escrita das crianças é apoiada na fala, Franchi (2012) já nos alertava para essa questão quando expõe uma pesquisa realizada com alunos de primeiro ano do ensino fundamental. A autora explica que a alfabetização deve partir da oralidade dos alunos e nascer com fortes marcas orais na escrita, pois assim os alunos constroem uma significação no processo de aprendizagem da língua escrita. Ou seja, para Franchi (2012), a aprendizagem das grafias por parte das crianças deve sempre estar associada a um contexto que garanta a significação para que elas relacionem o aprendizado com aspectos de sua vida cotidiana. Por exemplo, começar pelo nome dos alunos é algo que garante uma aprendizagem significativa.

Já a Profa. B preocupa-se pelo fato de trabalhar a ortografia com os alunos de diversos modos e com diferentes recursos, mas os alunos continuam tendo dificuldades ortográficas. Tal professora, apesar de bem-intencionada, deve compreender que a ortografia é um objeto de conhecimento complexo e que, mesmo os alunos de anos mais avançados da escolaridade, continuam tendo dificuldades ortográficas, o que é comum e faz parte do processo de aquisição da escrita, ainda mais quando estamos trabalhando com os estudantes que estão aprendendo a base alfabética. Por isso, destacamos a necessidade de uma formação adequada que possa tirar "das costas" do professor essa necessidade de fazer com que os alunos se apropriem de conteúdos para os quais ainda não estão preparados. Nessa perspectiva, uma boa estratégia é trabalhar com os pequenos o contraste entre a norma padrão, a variação linguística e/ou oralidade e os contextos de inserção de cada um dos casos. Desse modo,

> À medida que a pessoa progride nos estudos, vai restringindo suas dúvidas a poucos casos ou a palavras especiais: escrita com X ou com outras letras; como se escrevem exceção, extenso, estender, obsessão etc.? **No começo, entretanto, a situação é diferente. O alfabetizando identifica as letras e vai aprendendo ao mesmo tempo a ortografia, a partir das lições do professor e dos livros ou do material didático**. (CAGLIARI, 2002, p. 13, grifo nosso).

Com um olhar crítico, a Profa. C enfatiza que sente dificuldade e destaca a necessidade de melhorias dos materiais didáticos que trazem os conteúdos ortográficos, conforme se verifica, a seguir:

> *Sim, sinto dificuldade em **elaborar atividades específicas e contextualizadas para o ensino da ortografia**, para abordar as regras. Algumas atividades nos livros não são muito bem contextualizadas, estão fora da realidade dos alunos (com textos considerados pouco atrativos para eles), no livro por exemplo existem poucas atividades com foco na linguagem formal e informal e no Ler e Escrever faltam*

> *orientações para o ensino das regras, além disso a maneira que as atividades são propostas nos materiais não atraem as crianças*. (P.C, grifo nosso).

A docente ainda destaca a insegurança para trabalhar com o objeto de conhecimento "ortografia" quando admite que, nesse aspecto, sua formação foi falha:

> *[...] percebo que eu como aluna do ensino básico, estudante de Pedagogia, pós-graduanda e professora não tive aulas ou cursos que favorecem a minha prática segura e confiante ao ensinar ortografia, procuro pesquisar sobre o ensino de ortografia, mas frente aos muitos conteúdos que temos que lecionar e as diversas cobranças do campo burocrático, reconheço que falta o desenvolvimento de mais atividades relacionadas à ortografia*. (P.C).

A Profa. D, que leciona no quarto ano, explica que tem *"[...] dificuldade em pensar a melhor forma em abordar alguma regra ou até mesmo o quanto [...] [deve] aprofundar ou não o assunto*" (P.D). Tal insegurança é compreensível, tendo em vista que o conhecimento ortográfico envolve regras, morfologia, gramática, etimologia das palavras, a depender do nível de dificuldade ortográfica com o qual se trabalha. Por isso, Morais (2018) explica que o professor tem que trabalhar ortografia, mas isso não se faz com base na memorização de nomenclaturas gramaticais, mas a partir da reflexão que possibilite aos alunos compreender e internalizar os conhecimentos ortográficos.

Quadro 31 – Exemplo de aula bem-sucedida sobre ortografia

Colaboradoras da pesquisa	**Relate uma aula dada por você ou atividades utilizadas para trabalhar com conteúdos ortográficos as quais você utilizou com seus alunos e que julgou serem bem-sucedidas**
Profa. A	"Nas aulas com o primeiro ano as atividades de ortografia estão mais relacionadas a formação das sílabas e das palavras. Uma atividade que faço: uso do M antes do P e B. Costumo usar um vídeo explicativo, explico na lousa e fazemos atividades impressas e na lousa. Os alunos gostam muito de ir a lousa completar as palavras".
Profa. B	"> Partindo de um estudo e interpretação de texto, foi retirado do texto em estudo palavras escritas com R e com RR. > Essas palavras foram organizadas em duas colunas, separando as escritas com um R só e as escritas com dois Rs. > Foi solicitado aos alunos que lessem uma coluna inteira e depois a outra. Perguntando aos mesmos se perceberam diferença na pronúncia. Deixei que falassem suas impressões. > Foi passado um vídeo explicativo sobre a regra do uso do R. > Pedi para que as crianças falassem toda a família silábica do R usando apenas um e depois usando os dois. Ao falar pedi para que as crianças sentissem o que acontece na garganta e na língua deles. Percebendo que com um R só, nossa língua vibra para pronunciar. Já na pronúncia de dois Rs a língua não vibra, mas a garganta "arranha". > Para finalizar foi feito atividades de fixação sobre o que foi aprendido > Também confeccionamos cartazes que ficaram durante o ano na parede e que eram sempre revistos por mim com a sala".
Profa. C	"Considerando a atual situação pandêmica, o trabalho foi bem limitante, visto que as aulas presenciais foram poucas, e a muitas crianças não dão devolutiva das suas atividades, assim foi limitante o trabalho com conteúdos ortográficos. No entanto, no início de agosto iniciei um trabalho sobre separação de sílabas e tonicidade das palavras, em seguida trabalhei o uso do c ou ç, conforme o proposto

	no Plano de Ensino e no livro didático, mas com adaptações. Ao planejar as atividades de separação silábica observei os textos dos alunos, muitos apresentavam dificuldades em separar as sílabas. Por isso, agreguei outras atividades as já apresentadas no livro didático. Assim, usei apresentação de eslaides e vídeos, formulários online (da Plataforma Google Sala de Aula), aulas online, explicações individuais e coletivas. Para finalizar a sequência de atividades sobre separação silábica, os discentes fizeram um formulário em que teriam que ler uma parlenda que tinha sido escrita em um espaço pequeno, e separações silábicas foram necessárias. Logo, deveriam identificar se as sílabas foram separadas corretamente, em seguida separaram as sílabas de outras palavras da parlenda e fizeram a classificação. Depois deveriam pensar e escrever uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. Retomou-se as regras de acentuação dos monossílabos. E por fim, deveriam desenhar no caderno um retângulo, de medidas 10 cm de altura por 3cm de base, e dentro dele escrever um lembrete: "não existe sílaba sem vogal, visto que ela é a base da sílaba, ou seja, a vogal é um elemento obrigatório". Esta atividade foi indicada para retomar uma regra importante e para que as crianças escrevessem em um local pequeno e delimitado, utilizando assim o que aprenderam acerca da separação silábica A partir de uma história em quadrinhos, que já havia sido introduzida para o trabalho com onomatopeias, os estudantes fizeram uma atividade em formulário (na plataforma) em que deveriam analisar um quadrinho com as palavras: delícia, alface e Horácio. Os alunos deveriam verificar quais as vogais vinham depois da letra C nessas palavras. Depois, fizeram a leitura das palavras: cocada, casa, cuíca, cebola, cevada e cinema. E foram indagados, sobre qual mudança do som da letra c em cada conjunto de palavras, foram apresentadas as alternativas sobre o som da letra c e o uso de correto das vogais. Os discentes também responderam à pergunta sobre o ç, qual a posição na palavra. Em seguida, trouxe uma explicação sobre: o cedilha; o sinal gráfico, o som ss; a regra de nunca começar uma palavra com ç; o ç sempre é usado antes das vogais a, o e u; não podemos usar ç antes de e ou i. Na próxima questão deveriam reescrever as palavras: doce, danca, bacia, licão, coracão, onca, alface, palhaco, pescoco, céu, cipó, e se necessário inserir o c com o cedilha. Outras atividades serão planejadas e elaboradas a partir das dificuldades ortográficas presentes em produções textuais dos estudantes".
Profa. D	"Ao trabalhar o gênero fábula, busquei introduzir as regras ortográficos do R e RR. Lemos várias fábulas, dentre elas: "A raposa e a cegonha" e "A cigarra e a formiga". Iniciei com uma indagação – Você sabe responder por que a palavra RAPOSA se escreve somente com uma letra R e cigarra se escreve com duas letras RR? Será que tem alguma regra especial? Em seguida pedi que procurassem nos textos propostos palavras com R e as organizassem em uma tabela levando em consideração a posição que a letra R ocupa na palavra. A tabela tinha a seguinte organização: rainha, apareceu, cigarra, abrindo, porta, honra. Após preencher a tabela, deveriam ler as palavras em voz alta, refletir e indicar as diferenças que há na pronúncia das palavras quanto ao uso do R e RR. Na atividade seguinte, os alunos analisaram uma lista de palavras e agruparam palavras com R no início, com R no meio e palavras com RR. Para aprofundar e evidenciar que há regras no uso do R, fiz um quadro e um pequeno texto onde expliquei sobre o R com pronúncia(som) brando e R com pronúncia forte e pedi que completassem algumas palavras com R e RR. Como estamos realizando atividades remotas preparei um vídeo de animação no PowerPoint que explica e dá algumas "dicas" de quando usar R e RR. No mesmo dia, também por meio de vídeo propus um ditado para verificar se os alunos haviam compreendido. Como desafio procurei alguns trava-línguas que tivessem palavras com R. A ideia era ver se conseguiam aplicar as regras que aprenderam e praticar a leitura. Gravei em áudio os trava-línguas e os enviei para fazerem a tarefa. Como devolutiva, pedi que enviassem as fotos e um áudio com a leitura deles".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Ao analisar as aulas descritas pelas docentes, percebemos que os pilares para o ensino de ortografia estão presentes, quais sejam: a reflexão, a discussão que leve os alunos a um conhecimento consciente da regra, sistematização e ensino contextualizado, algo que destacamos como de extrema relevância para fazer com que os alunos se apropriem das regras ortográficas da maneira como concebemos.

De tal modo, a Profa. A, do primeiro ano, explicita que o ensino sistemático da ortografia não é uma preocupação ainda, tendo em vista a iniciação dos alunos com a escrita, por isso trabalha com sílabas e palavras. Tal concepção é importante porque Cagliari (2009) deixa bem claro que, no início da alfabetização, a criança começa cometendo erros ortográficos, no entanto isso só se fará importante logo depois que os alunos aprenderem a escrever, ou seja, quando tiverem compreendido o sistema de escrita alfabética (o valor sonoro das letras) e já forem capazes de ler e produzir pequenos textos. Todavia, ela também explicita trabalhar uma regularidade contextual com os alunos (M antes de P e B), a partir de recursos lúdicos que façam com que se envolvam com as atividades. Tal ensino, via de regra, ainda não deve ser uma preocupação no primeiro ano, no qual sugere-se trabalhar com atividades relacionadas às regularidades diretas (MORAIS, 2018), isto é, trocas entre consoantes surdas e sonoras ou diferenças entre fala e escrita (oralidade, variação linguística) em um contexto significativo para as crianças, conforme defende Franchi (2012). Todavia, sabemos que os manuais (ou livros) didáticos tendem prescrever no currículo conteúdos que, segundo o planejamento escolar, devem ser seguidos, de modo que a professora afirma conduzir o trabalho a partir de algo que signifique esse processo de aprendizagem da ortografia.

Já a Profa. B, do segundo ano, descreve uma aula na qual trabalha com R e RR, uma regularidade contextual, contextualizando o trabalho a partir dos sons dos Rs, por meio de um ensino significativo com leituras, debates e análise das diferenças existentes entre as palavras. Ressalta-se que a docente buscou fazer com que os alunos compreendessem a escrita das palavras com apoio na análise e na observação da fala (sons do R), bem como fixou as palavras em cartazes para que os alunos pudessem consultá-las quando a dúvida surgir. Assim, com exceção da inserção das regras acerca do uso do R, consideramos a proposta da professora coerente para os alunos. Mas é preciso reiterar que o trabalho com regras ainda não é uma preocupação que se faz necessária nessa etapa de aprendizagem da língua escrita. Contudo, como já mencionado, temos consciência de que essa é uma regra já inserida nos

livros didáticos do segundo ano e que, consequentemente, ocupa lugar nos planejamentos curriculares da instituição escolar.

A Profa. C, do terceiro ano, explicita que a situação de pandemia[48] acabou por prejudicar o momento dedicado ao trabalho com a ortografia. "*No entanto, no início de agosto iniciei um trabalho sobre separação de sílabas e tonicidade das palavras, em seguida trabalhei o uso do c ou ç, conforme o proposto no Plano de Ensino e no livro didático, mas com adaptações*" (P.C). Desse modo, a docente descreve uma aula na qual privilegiou o ensino de C, Ç e SS, separação de sílabas (palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas), além de algumas regrinhas: "*a regra de nunca começar uma palavra com ç; o ç sempre é usado antes das vogais a, o e u; não podemos usar ç antes de e ou i. Na próxima questão deveriam reescrever*" (P.C) adequadamente as palavras cujas grafias tinham uma transgressão intencional (c ou ç?). Dessa maneira, consideramos que a proposta da professora está coerente, ela buscou contextualizar o ensino à luz de outros conteúdos de língua portuguesa, bem como tornou-os significativos, trabalhando a partir da centralidade de um texto (parlendas) e levando os alunos a refletirem sobre os usos das letras (ou dígrafos) trabalhadas. Ressaltamos a atividade de transgressão intencional proposta a qual leva a fomentar a reflexão dos alunos sobre as formas correta de se grafar as palavras.

A professora enfatiza, também, que "*Outras atividades serão planejadas e elaboradas a partir das dificuldades ortográficas presentes em produções textuais dos estudantes*" (P.C). Para Morais (2018, p. 76) "[...] a curiosidade sobre questões ortográficas deve ser estimulada e transformada em objeto de discussão eventual sempre que os alunos atentem para as 'complexidades' de nossa escrita alfabética, desde a etapa da educação infantil". Sendo assim, "[...] fomentar a curiosidade" dos alunos é uma estratégia para chamar a atenção deles para as normas ortográficas.

A Profa. D, assim como a Profa. B, descreveu uma aula na qual trabalhou com seus alunos o uso de R ou RR. Enfatizamos que a proposta docente está totalmente coerente com os pressupostos de ensino e aprendizagem da ortografia que defendemos, pois ela está na etapa de investir no conhecimento ortográfico e o tem feito por meio de um ensino contextualizado cuja centralidade é o texto (partindo de fábulas e trava-línguas), privilegiando a reflexão (colunas com a inserção de palavras no qual o R ocupa diferentes posições, listas de

[48] A Pandemia se refere ao surto de Coronavírus (SARS-CoV-2) o qual ainda está em curso. Diz respeito à Síndrome Respiratória aguda grave da qual o primeiro caso foi identificado em dezembro de 2019. Desde então, medidas de isolamento e de proteção têm sido tomadas para conter esse vírus que se espalhou pelo mundo inteiro e que fez (e continua fazendo) muitas vítimas, de modo que as vacinas e os procedimentos de utilização de máscara e álcool em gel amenizaram um pouco a situação.

palavras com as dificuldades trabalhadas), explicações complementares (sobre as questões trabalhadas), propondo desafios e questionamentos que levem os alunos à descoberta das formas ortográficas de se grafar as palavras (MORAIS, 2018).

6.2 Variação linguística

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da variação linguística nos anos iniciais, também foram contempladas algumas questões que nos ajudaram a elucidar como as professoras de primeiro a quarto ano trabalham com esse conteúdo, quais as suas dificuldades e a compreensão que possuem sobre essa temática. Tais questões são analisadas, abaixo:

Quadro 32 – Concepção sobre a importância do trabalho com variação linguística

Colaboradoras da pesquisa	Você considera importante trabalhar com a temática da variação linguística com seus alunos?
Profa. A	"Sim, o Brasil é um país de vários Brasil. Trabalhar a variação linguística não só enriquece o vocabulário como também contribui para minimizar situações de preconceito".
Profa. B	"Sim, para a valorização cultural e para que as crianças entendo a diversidade que existem no modo de falar, entretanto percebendo que para a escrita é preciso utilizar a linguagem padrão".
Profa. C	"Sim, porque faz parte das práticas sócias em que os alunos estão inseridos, integram o mundo deles. Eles precisam saber as diferenças, as regras e como usar a linguagem adequada de acordo com as situações do cotidiano, bem como respeitar a fala do outro".
Profa. D	"Sim, pois penso que a temática da variação linguística está diretamente relacionada com questões ortográficas e outras questões cotidianas da escola, por exemplo, o modo de falar das crianças. Em muitos casos as crianças tendem a escrever de acordo com o que ouvem no seu meio social. Elas associam a fala à escrita ortográfica, transferem para a escrita marcas da variação linguística. É importante que as crianças compreendam que a fala e a escrita devem ser adequadas de acordo com o contexto em que está. Por exemplo: a maneira de falar com diretor, não deve ser a mesma que quando fala com um amigo no recreio. A forma como escreve um bilhete para um amigo, não é a mesma se for escrever uma carta de leitor. Além disso, é fundamental para trabalhar a valorização da diversidade e questões sobre preconceito".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Quando indagado às colaboradoras se consideram o trabalho com a variação linguística algo importante, todas as professoras pesquisadas responderam afirmativamente.

De acordo com a Profa. A "*o Brasil é um país de vários Brasil. Trabalhar a variação linguística não só enriquece o vocabulário como também contribui para minimizar situações de preconceito*" (P.A). Nesse sentido, ela considera que há uma diversidade linguística no país e que é necessário considerar isso no ensino.

Um aspecto importante, senão fundamental, é o fato de a professora mencionar que o trabalho com a variação linguística também atua no sentido de evitar situações de preconceito, no caso estava se referindo às situações de preconceito linguístico. Tal compreensão da

docente está coerente com o que defendemos, no mesmo sentido do que Crescitelli e Reis (2011) destacam ao explicitar que o trabalho especificamente com a variação linguística possibilita que os estudantes ampliem o seu repertório de conhecimento sobre as variedades linguísticas adequadas às situações comunicativas, bem como desmistifica o preconceito linguístico, destacando aspectos de variação e mudança da língua, algo de extrema relevância para ser trabalhado nos conteúdos curriculares de língua portuguesa.

A Profa. B destaca que trabalhar com o tema da variação linguística é importante *"[...] para a valorização cultural e para que as crianças [...] [entendam] a diversidade que existem no modo de falar, entretanto percebendo que para a escrita é preciso utilizar a linguagem padrão*" (P.B). Tal resposta também demonstra uma preocupação com a variação e a mudança da língua, contudo apenas na modalidade oral.

Todavia, é preciso que os alunos compreendam que nem sempre na modalidade escrita será necessário utilizar a linguagem padrão, pois a escrita se modifica dependendo do contexto em que se insere, por exemplo, ao conversarem com amigos em redes sociais os alunos costumam se valer de recursos próprios desse contexto (abreviação de palavras, emoticons etc.), também há gêneros textuais que comportam uma linguagem mais próxima da linguagem informal (bilhete, por exemplo). A norma padrão na escrita não pode ser utilizada como único referencial linguístico, pois isso legitima situações de preconceito.

Nesse caso, o importante é que os alunos saibam utilizar a monitoração estilística[49] para transitar nesses diversos contextos de leitura e escrita. A esse respeito, Araújo (2014) defende o trabalho com os termos "adequado" e "não adequado" nas diferentes situações comunicativas (faladas e escritas), pois, para ela, trabalhar a linguagem a partir dessa perspectiva inibe situações de preconceito linguístico.

Nesse contexto, destacamos a fala da Profa. C que vai ao encontro do trabalho que defendemos *"[...] porque faz parte das práticas [...] [sociais] em que os alunos estão inseridos, integram o mundo deles.* ***Eles precisam saber as diferenças, as regras e como usar a linguagem adequada de acordo com as situações do cotidiano, bem como respeitar a fala do outro***" (P.C, grifo nosso).

A Profa. D também pontua aspectos essenciais no trabalho com a variação linguística em sala de aula, demonstrando que a nossa preocupação em defender um trabalho que correlacione a modalidade oral e a escrita, a norma padrão e a variação linguística, é algo

[49] A monitoração estilística diz respeito à capacidade de um indivíduo monitorar a sua fala e a sua escrita dependendo do contexto em que se insere, ou seja, do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa (BORTONI-RICARDO, 2004).

coerente e que se faz necessário para possibilitar que os alunos reflitam sobre a língua em toda a sua complexidade, considerando todos os seus aspectos, inclusive a existência das variações linguísticas:

> *[...] penso que* ***a temática da variação linguística está diretamente relacionada com questões ortográficas e outras questões cotidianas da escola, por exemplo, o modo de falar das crianças****. Em muitos casos as crianças tendem a escrever de acordo com o que ouvem no seu meio social****. Elas associam a fala à escrita ortográfica, transferem para a escrita marcas da variação linguística****. É importante que as crianças compreendam que a fala e a escrita devem ser adequadas de acordo com o contexto em que está****. Por exemplo: a maneira de falar com diretor, não deve ser a mesma que quando fala com um amigo no recreio. A forma como escreve um bilhete para um amigo, não é a mesma se for escrever uma carta de leitor. Além disso,* ***é fundamental para trabalhar a valorização da diversidade e questões sobre preconceito***. (P.D, grifo nosso).

Todos os princípios que a professora anterior aponta estão alinhados ao trabalho que buscamos ressaltar nessa Tese, pois, de fato, as influências da oralidade e da variação da língua intersectam com a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Por isso, a importância de possibilitar momentos de reflexão em sala de aula sobre todos esses aspectos, isso garantirá a formação de leitores e escritores proficientes.

Quadro 33 – Dias ou momentos reservados para o trabalho com variação linguística no contexto da sala de aula

Colaboradoras da pesquisa	Você reserva momentos específicos para trabalhar com a variação linguística em sua sala de aula?
Profa. A	"Não exatamente, a variação linguística é trabalhada nas sequências didáticas e muitas vezes na leitura deleite".
Profa. B	"Quando leciono no 5 ano costumo trabalhar bastante essa questão. Entretanto no 2º ano não trabalhei muito essa temática".
Profa. C	"Sim, não com frequência, mas sim".
Profa. D	"Nos anos anteriores que lecionei e neste ano, trabalhei de forma mais específica com a variação linguística após introduzir o gênero diário, que possui uma linguagem mais informal. Posteriormente, a temática é abordada nos momentos em que é trabalhado os diversos gêneros textuais: bilhete, carta pessoal, carta de leitor, convite, reportagem, entrevista, história em quadrinho. Sempre promovo discussões acerca da forma de escrever e falar de acordo com cada situação. Sabemos que cada gênero possui características distintas, e cada qual deve ser adequada ao seu contexto".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Apesar da importância dessa temática, observamos que nem todas as docentes o priorizam quando o assunto é ensino. Quanto ao trabalho específico com essa temática, as Profas. A e B explicam que: "*Não exatamente, a variação linguística é trabalhada nas sequências didáticas e muitas vezes na leitura deleite*" (P.A); "*Quando leciono no 5 ano costumo trabalhar bastante essa questão. Entretanto no 2º ano não trabalhei muito essa temática*" (P.B). Nesse sentido, destacamos que essa é uma temática importante de ser trabalhada desde os primeiros anos do ensino fundamental, tendo em vista que a oralidade e a

variação da língua são características que estão muito presentes no cotidiano das crianças e, como defende Franchi (2012), esse é o material mais significativo que o professor tem para trabalhar o processo de alfabetização com os seus alunos.

Em relação ao que foi dito pela professora A, é interessante que o ensino dessa temática seja trabalhado de maneira contextualizada nas sequências e nas leituras realizadas, contudo há um contexto mais significativo para trabalhar esse tema com as crianças, pois ele emerge das próprias falas delas. Trazer reflexões sobre as diversas facetas da língua a partir disso é fundamental. Existem diversas atividades que podem ser utilizadas para se trabalhar com isso e as crianças costumam se envolver com atividades dessa natureza. Nesse sentido, Franchi (2012) propõe atividades como a gravação das falas das crianças para posterior reflexão sobre as modalidades oral e escrita e seus contextos de uso.

A autora defende a alfabetização pautada no letramento porque a escrita como mero código sem significação não pode ocorrer no processo de ensino da escrita. "Seja qual for esse objeto linguístico escrito – letra, sílaba, palavra, sentença, texto -, eles devem ganhar sentido em um contexto vital, em situações dialogais, cotidianas, mesmo quando simuladas em sala de aula" (FRANCHI, 2012, p. 119).

Em relação ao fato de a Profa. B, do segundo ano, retratar que essa atividade costuma ser trabalhada de maneira mais específica com alunos do 5º ano, os do segundo também podem (e devem necessariamente) estar imersos nessa temática. Desse modo, destacamos a pesquisa desenvolvida por Rosa e Simioni (2018) que objetivou expor uma reflexão sobre a modalidade oral, a modalidade escrita da língua e a variação linguística com alunos de um primeiro ano do ciclo de alfabetização, cuja proposta contemplou a produção de um documentário por parte das crianças. As autoras enfatizaram que o trabalho com a variação linguística e a reflexão sobre a língua possibilitou que os alunos construíssem os processos de leitura e escrita de maneira significativa e crítica, pois entenderam que a língua se modifica e com ela podemos interagir com os outros e com o mundo.

A Profa. C também diz trabalhar com o tema da variação da língua em sala: "*Sim, não com frequência, mas sim*" (P.C). Todavia, não a trabalha frequentemente. Consideramos e sabemos que o tempo em sala de aula é escasso para se trabalhar todos os conteúdos, todavia uma atividade de dez a quinze minutos por dia pode auxiliar nesse trabalho, tendo em vista que o docente pode trabalhar com a transposição de frases, seja de maneira oral (para os primeiros anos) ou escrita. Ou seja, pedir para que os alunos transponham frases da modalidade oral (Nois vai saí pra aula di educação física hoji?) para a variante padrão ou vice e versa. Vale destacar que os próprios alunos podem produzir essas frases.

A Profa. D explica que trabalha frequentemente com essa temática a partir dos gêneros textuais, possibilitando que os alunos reflitam sobre os aspectos de variação e mudança da língua a depender dos contextos em que se inserem:

> *Nos anos anteriores que lecionei e neste ano, trabalhei de forma mais específica com a variação linguística após introduzir o gênero diário, que possui uma linguagem mais informal. Posteriormente, a temática é abordada nos momentos em que é trabalhado os diversos gêneros textuais: bilhete, carta pessoal, carta de leitor, convite, reportagem, entrevista, história em quadrinho.* ***Sempre promovo discussões acerca da forma de escrever e falar de acordo com cada situação. Sabemos que cada gênero possui características distintas, e cada qual deve ser adequada ao seu contexto***. (P.D, grifo nosso).

Assim, consideramos positivo que exista uma consciência por parte das professoras sobre a necessidade de se trabalhar esse tema, tendo em vista que isso possibilita a formação de um aluno crítico, mas para isso é necessária uma formação adequada e, infelizmente, nem todos a tem.

Quadro 34 – Dificuldades para trabalhar com o tema da variação linguística nas aulas

Colaboradoras da pesquisa	**Você sente dificuldades para trabalhar com variação linguística com seus alunos?**
Profa. A	"Os alunos estranham um pouco, mas entendem muito bem. Acho mais fácil trabalhar variação linguística com os alunos das séries iniciais".
Profa. B	"Sim, ao meu ver as crianças, principalmente as menores, tem grande dificuldade em distinguir a linguagem falada da escrita".
Profa. C	"Não, sinto insegurança. Sinto falta de uma formação sobre variação linguística que ajude no desenvolvimento de um trabalho sistemático e seguro".
Profa. D	"Sim. Pois é um tema que não lembro ter sido abordado de modo específico na minha graduação. Além disso, é um tema que não recebe tanta prioridade, acabamos enfatizando os conteúdos que são mais cobrados e trabalhando mais oralmente, não é trabalho sistemático".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Quando perguntamos se as docentes possuem dificuldades em trabalhar com a variação linguística em sala de aula, três delas (Profa. A, Profa. B e Profa. D) responderam afirmativamente, enquanto uma (Profa. C) respondeu que não tem dificuldade, contudo sente insegurança ao abordar esse tema com os alunos. Ou seja, para todas uma formação se faz necessária, pois só assim poderão trabalhar adequadamente com o tema e com mais segurança.

Conforme a professora do primeiro ano "*Os alunos estranham um pouco, mas entendem muito bem.* ***Acho mais fácil trabalhar variação linguística com os alunos das séries iniciais***" (P.A). Isso porque, como defende Franchi (2012), há um contexto de significação para os alunos menores, é algo que emerge das próprias falas deles, acostumados

com o apoio na oralidade, e quando entram na escola esse é o parâmetro de linguagem que elas tiveram até o momento.

A professora do segundo ano explica que *"[...] as crianças, principalmente as menores, tem grande dificuldade em distinguir a linguagem falada da escrita*" (P.B). E isso é comum e de fato acontece porque esse a linguagem oral é o único referencial de linguagem que as crianças tiveram por muito tempo. Assim, consideramos aqui o trabalho de Guimarães e Barbosa (2013) com alunos de segundo ano, tal trabalho concebe que para os alunos partirem da oralidade e chegarem à escrita há um caminho a ser percorrido e o professor deve atuar nesse percurso levando os alunos a refletirem sobre ambas as modalidades e as especificidades de cada uma delas.

A Profa. C desabafa que sente *"[...] falta de uma formação sobre variação linguística que ajude no desenvolvimento de um trabalho sistemático e seguro"* (P.C). A Profa. D também justifica essa ausência de uma formação sólida para trabalhar com o tema da variação linguística com os seus alunos e explica que "*é um tema que não lembro ter sido abordado de modo específico na minha graduação. Além disso,* ***é um tema que não recebe tanta prioridade, acabamos enfatizando os conteúdos que são mais cobrados e trabalhando mais oralmente, não é trabalho sistemático***" (P.D, grifo nosso).

Compreendemos que as professoras apontam lacunas formativas, talvez porque não tenham tido, na formação inicial, conteúdos linguísticos com o aprofundamento que se faz necessário para garantir um conhecimento mais sólido. Nessa perspectiva, como Pontes (2017) afirma, o problema da formação docente ainda é um desafio a ser superado, de modo que são necessárias lutas coletivas para que se fortalecem medidas de formação e desenvolvimento profissional alinhados à educação de qualidade tão referenciada socialmente.

Em relação à indagação quanto aos procedimentos para se trabalhar com a variação linguística em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 35 – Como a variação linguística é trabalhada na sala de aula?

Colaboradoras da pesquisa	**Como você trabalha com o tema da variação linguística em sala de aula? Quais recursos utiliza?**
Profa. A	"Com textos e atividades das sequências didáticas, mostrando para os alunos a riqueza do nosso vocabulário. É importante salientar aos alunos a diferença entre variação linguística e fala e escrita errada. Algumas vezes, fica difícil diferenciar uma coisa da outra, mas é importante. Lembrando que existe uma diferença entre a língua falada e a língua escrita".
Profa. B	"Texto que trazem a temática, vídeos mostrando diferentes variações linguísticas encontradas no país, uso de celular para fazer um trabalho de perceber como digitamos e relacionar com a diferença de como devemos escrever em um texto formal".

Profa. C	"As atividades sobre variação linguística costumam partir da fala das crianças, uso as frases delas ou trechos de produções escritas para elaborar as atividades. Atividades orais também são realizadas, através de discussões e conversas".
Profa. D	"Trabalho com o tema variação linguística por meio de atividades do livro didático e atividades complementares como suporte. Dentre os tópicos do livro que tratam mais especificamente da variação linguística estão: prática de oralidade e de escuta de texto, conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais (Língua: usos e reflexão). Geralmente utilizo rádio para expor gravações, canções; livros com textos literários, gibis, etc. Promovo diversos momentos em que os alunos podem falar e se expressar. É importante que os alunos entendam que as variações nos modos de falar não são um "erro", mas um uso diferente da língua, um modo diferente de se expressar".

Fonte**:** Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Quando indagado às docentes sobre como trabalham com a variação linguística em sala de aula, isto é, quais recursos utilizam, foram citados diversos recursos a depender das docentes, de modo que houve alguns pontos em comum entre os materiais citados e a forma de trabalhar. Algo que destacamos é que em todas as práticas vislumbra-se o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre a linguagem, a modalidade oral, a modalidade escrita e as variações da língua. Tais reflexões sobre a fala e a escrita já são defendidas desde os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para os anos iniciais (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, pela BNCC (2018).

É pertinente ressaltar que a BNCC (2018) define um eixo que trata especificamente do trabalho com esses aspectos da língua, qual seja "relação entre fala e escrita", contemplando a reflexão sobre gêneros que articulam a fala e a escrita e as especificidades de cada uma das modalidades; a oralização do texto escrito e suas características; bem como o trabalho com as variações linguísticas. Desse modo, os documentos oficiais já legitimam a necessidade de trabalho com essa temática, portanto, são conteúdos importantes que não devem ser deixados em segundo plano nas aulas de língua portuguesa.

Nesse contexto, a Profa. A mencionou que trabalha com base em textos e sequências didáticas, de modo a mostrar a riqueza do vocabulário que utilizamos. Além disso, destaca que "***É importante salientar aos alunos a diferença entre variação linguística e fala e escrita errada***. *Algumas vezes, fica difícil diferenciar uma coisa da outra, mas é importante. Lembrando que existe uma diferença entre a língua falada e a língua escrita*" (P.A, grifo nosso). Assim, a prática da docente permeia os princípios de reflexão, trabalho contextualizado e o ensino das especificidades de ambas as modalidades (oral e escrita) da língua. Todavia, ela chama a atenção para que os alunos compreendam o que é uma fala e uma escrita "errada", talvez a docente tenha se expressado mal, pois o que existe são falas e

escritas em contextos que não convergem com a sua inserção a depender do grau de formalidade que a situação comunicativa exige.

Desse modo, é necessário que o docente esteja atento à maneira como se expressa para não legitimar o preconceito linguístico, o qual também tem um caráter social, de acordo com o que explicita Bortoni-Ricardo (2004). Por isso, reiteramos a necessidade da utilização dos conceitos "adequado" e "não adequado" conforme a situação comunicativa em que o indivíduo se insere, como defende Araújo (2014), pois o uso desses termos evita situações preconceituosas. Ressaltamos, no entanto, que não há uma unanimidade por parte dos autores em relação à utilização desses termos, embora seria uma forma eficaz para reduzir formas de preconceito linguístico.

A Profa. B explica que trabalha a variação linguística com "*Texto que trazem a temática, vídeos mostrando diferentes variações linguísticas encontradas no país,* ***uso de celular para fazer um trabalho de perceber como digitamos e relacionar com a diferença de como devemos escrever em um texto formal***" (P.B, grifo nosso). Tais práticas mencionadas por essa professora do segundo ano estão coerentes com o que propomos, pois se valem dos princípios que defendemos, quais sejam: reflexão, trabalho com as modalidades da língua, suas especificidades e diferenças, contextos formais e informais. Para além disso, destacamos o fato de a professora trazer um recurso que está presente no cotidiano dos alunos, o celular, e possibilitar que tomem esse objeto como ponto de reflexão sobre a linguagem. Tais práticas devem ser enaltecidas, pois é uma maneira de aproximar o aluno do conteúdo e de tornar a aprendizagem prazerosa e significativa.

A Profa. C explicita que "*As atividades sobre variação linguística costumam partir da fala das crianças, uso as frases delas ou trechos de produções escritas para elaborar as atividades.* ***Atividades orais também são realizadas****, através de discussões e conversas*" (P.C, grifo nosso).

Nessa perspectiva, enfatizamos que trabalhar a partir das produções orais ou escritas das crianças é de extrema relevância porque são elas que dão um diagnóstico para o docente sobre as marcas de oralidade e variação linguística que os estudantes imprimem nos seus textos, bem como servem de material para a reflexão sobre os fenômenos que ocorrem na linguagem. Assim, destacamos que Diniz (2013) analisou a imbricação da fala e da escrita na produção de alunos de quarto ano do ensino fundamental I e de oitavo ano de ensino fundamental II, os quais, à época, eram séries de fechamento de ciclo, e evidenciou que a imbricação ocorria em textos de ambos os grupos, por isso a necessidade de ter mais espaços em sala de aula para que esse tipo de reflexão aconteça, visando a formação de escritores,

leitores e falantes competentes que saibam se adequar às situações comunicativas às quais estão expostos.

A professora que leciona para o quarto ano lança mão de uma diversidade de práticas e recursos para trabalhar com os seus alunos, adequando-se ao que é estabelecido pela BNCC (2017) no eixo "relações entre fala e escrita". Assim, descreve que trabalha:

> *[...] com o tema variação linguística por meio de atividades do livro didático e atividades complementares como suporte. Dentre os tópicos do livro que tratam mais especificamente da variação linguística estão: prática de oralidade e de escuta de texto, conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais (Língua: usos e reflexão). Geralmente utilizo rádio para expor gravações, canções; livros com textos literários, gibis, etc. Promovo diversos momentos em que os alunos podem falar e se expressar.* ***É importante que os alunos entendam que as variações nos modos de falar não são um "erro", mas um uso diferente da língua, um modo diferente de se expressar***. (P.D, grifo nosso).

Diante do discurso anterior, é possível verificar que existem práticas positivas ocorrendo dentro da sala de aula e elas não podem ficar escondidas, pois a professora, mesmo tendo mencionado não ter tido formação sobre o tema durante sua trajetória formativa, utiliza recursos e práticas que contribuem com qualidade para a formação crítica e competente dos alunos no que diz respeito aos diferentes eixos da linguagem. Isso é algo enfatizado já há alguns anos por Zeichner (1993) quando deixa claro que os professores também são produtores de conhecimentos e que esses saberes devem ser valorizados.

Quadro 36 – Exemplo de aula bem-sucedida sobre variação linguística

Colaboradoras da pesquisa	**Relate uma aula dada por você ou atividades utilizadas para trabalhar com conteúdos relacionados à variação linguística as quais você utilizou com seus alunos e que julgou serem bem-sucedidas**
Profa. A	"Uma aula: coloquei um vídeo divertido do face: sobre como são algumas frases e palavras utilizadas pelos mineiros (MG). Os alunos gostaram. Mas depois mostrei que essa variação é utilizada na fala. Realmente é um problema a língua fala da escrita. O importante é que aquilo que não seja erro ortográfico, seja incorporado como é o caso da palavra "você" que originalmente era Vossa Mercê e foi sendo alterada ao longo dos anos".
Profa. B	"Através do texto "A menina que falava internetês" foi trabalhado interpretação de texto e um estudo orográfico do mesmo. Também foi desenvolvida uma roda de conversa sobre o texto, para que as crianças percebessem a linguagem informal ali presente. Nesse sentido foram levadas a pensar se falamos do mesmo modo com nossos pais, com nossos amigos, quando vamos ao médico, etc.; se todas as crianças, em todos os estados brasileiros falavam igual; se no nosso dia a dia falamos do mesmo modo que escrevemos; etc. Posterior a isso, foi solicitado que as crianças trouxessem os celulares e digitassem uma mensagem para um amigo. O amigo deveria reescrever a mensagem no caderno transformando-a em linguagem formal".
Profa. C	"Devido à pandemia provocada pelo Covid-19, as aulas e os conteúdos sofreram grande atraso e a metodologia de ensino foi afetada, por isso ainda não desenvolvi nenhuma atividade relacionada à variação linguística até o momento desta entrevista, mas por ainda estarmos no segundo bimestre letivo, agora (segunda quinzena de setembro) que estou iniciando um trabalho sobre a variação linguística, com atividades e discussões orais (em aulas online). Primeiro foi introduzido o

	gênero textual carta pessoal (conteúdo do livro e do Plano de Ensino), depois os alunos vão realizar atividades sobre o tipo de linguagem nas cartas e em bilhetes, identificar as palavras empregadas, o grau de familiaridade e espontaneidade presentes ou não nos textos e farão atividade de reflexão sobre o uso da linguagem empregada nos gêneros, quando podemos empregar determinada linguagem. Partindo destes exercícios, trarei frases usadas em conversas entre amigos e em famílias, forma coloquial, e os alunos reescreverão as sentenças de acordo com a norma culta. Em aulas online discutiremos as atividades. Também vou usar produções dos alunos para trabalhar a variação linguística. No entanto, desde o início do ano e sempre que for preciso, busco chamar a atenção dos alunos, conversando sobre a maneira de falar em determinadas situações ou ambientes, retiro frases que frequentemente falam ou ouvimos e falo para os estudantes, questionando se seria apropriado usar este tipo de linguagem para falar com a diretora da escola, por exemplo. Eles gostam bastante deste tipo de discussão, porque acham diferente a professora falar a linguagem coloquial, considerada "errada" por eles, e algumas crianças fazem correções prontamente. No projeto do Ler e Escrever "Quem reescreve um conto, aprende um tanto!", iniciamos produções coletivas e individuais de textos, em ambas as situações atividades de reflexão foram feitas durante a escrita, buscava questionar os estudantes sobre o uso da linguagem correta em contos".
Profa. D	"Durante o trabalho com o gênero diário pessoal, trabalho a temática enfatizando a linguagem adotada e a quem se destina. Vale destacar que por ser algo pessoal, neste tipo de diário usa-se linguagem mais espontânea, informal. Nos momentos de leitura, escuta e interpretação, sempre procuro ouvir as opiniões dos alunos, enfatizando boas atitudes para uma conversa: aguardar a vez para falar; quando precisar falar, levantar a mão; respeitar as diferentes formas de falar e pensar. No decorrer da atividade, há uma comparação do trecho de um diário e um verbete de dicionário na qual os alunos devem refletir sobre as diferenças e observar que o tipo de linguagem está adequado a cada situação. Dando continuidade ao gênero diário, início o trabalho com as gírias. Pergunto às crianças se eles sabem o que é, se usam, se ouviram os pais falando palavras desconhecidas, e se sabem o significado delas. Ressaltando aos alunos que em conversas, situações mais informais, podemos usar gírias e uma linguagem mais casual. Ainda ressalto que, em situações mais formais, precisamos usar uma linguagem mais elaborada, mais adequada. Após o entendimento sobre o assunto é hora de esquematizar mais especificamente o que é a linguagem formal e informal".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Se observarmos as aulas descritas pelas quatro docentes investigadas, percebemos que todas, cada uma a sua maneira, lançam mão de práticas que consideramos exitosas, tendo em vista que são atividades que levam em conta todos os princípios necessários a um bom trabalho com o tema em sala de aula. Desse modo, consideramos positivo que as docentes tenham esse olhar sensível para ensinar aspectos linguísticos com os quais os alunos lidam cotidianamente e que, muitas vezes, acabam sendo excluídos do contexto da sala de aula.

Tais relatos podem contribuir com outras professoras que tenham dificuldade em trabalhar com essa temática, pois são atividades que servem de parâmetro para a replicação de práticas, tendo em vista que o saber docente também deve ser considerado, conforme Zeichner (1993) defende, os docentes são capazes de pensar em soluções para as problemáticas, pois não são executores, mas práticos reflexivos e essas quatro colaboradoras usaram a reflexão em favor do ensino de língua materna, de modo que elaboraram sequências

de ensino que contribuem para a reflexão sobre a linguagem, a língua e sua apropriação de maneira crítica, consciente e contextualizada.

Nessa linha de pensamento, defendemos a necessidade de um trabalho contextualizado com a linguagem que envolva tanto a aquisição da variante padrão (incluindo a necessidade de aquisição de regras ortográficas) quanto a necessidade da compreensão e valorização das variações linguísticas e da modalidade oral, algo que foi contemplado nas atividades descritas pelas professoras com as quais trabalhamos nessa pesquisa.

Quadro 37 – Outros comentários

Colaboradoras da pesquisa	**Há alguma outra coisa que queira comentar e que não foi abordado nesta entrevista? O que?**
Profa. A	"Não".
Profa. B	_____
Profa. C	"Não".
Profa. D	"O assunto é de extrema importância, pois é fato que as variações linguísticas estão diretamente relacionadas ao modo com que as crianças se expressam, falam e escrevem; interferem nas questões ortográficas, em saber aplicar as regras de ortografia diante a determinadas exigências sociais. É fundamental que os alunos saibam adequar a escrita e a ortografia frente às práticas sociais da língua falada ou escrita. Penso que deveria ser tema recorrente nas formações de professor. No entanto, o assunto é pouco explorado e discutido nos momentos de formação".

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Além das perguntas previamente estabelecidas, as professoras tiveram um espaço para comentar ou acrescentar algo, e apenas uma docente utilizou tal espaço, isto é, a Profa. D que, à época, lecionava para o quarto ano:

> *O assunto é de extrema importância, pois é fato que as variações linguísticas estão diretamente relacionadas ao modo com que as crianças se expressam, falam e escrevem; interferem nas questões ortográficas, em saber aplicar as regras de ortografia diante a determinadas exigências sociais. É fundamental que os alunos saibam adequar a escrita e a ortografia frente às práticas sociais da língua falada ou escrita.* ***Penso que deveria ser tema recorrente nas formações de professor. No entanto, o assunto é pouco explorado e discutido nos momentos de formação***. (P.D).

A reflexão trazida pela docente legitima a importância da nossa investigação no sentido de que são necessárias práticas formativas que contemplem esses aspectos da língua aos quais não se tem dado um aprofundamento nas formações (iniciais ou continuadas) e, consequentemente, via de regra, aparecem de maneira tímida na sala de aula ou são temáticas que se tornam secundárias.

7 ATIVIDADES PARA O TRABALHO COM A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Um dos objetivos da nossa investigação foi o de elaborar um manual didático[50] contendo atividades[51] (e orientações didáticas) para os professores trabalharem com a ortografia e a variação linguística em sala de aula, tal manual foi compartilhado com as docentes que integraram a investigação e contempla aspectos teóricos, além das atividades sobre ortografia (regularidades e irregularidades de diferentes naturezas), variação linguística, oralidade e relações entre fala e escrita, totalizando setenta e oito páginas.

Contudo, tendo em vista que o material elaborado possui setenta e oito páginas, a título de exemplificação, nessa seção, exporemos apenas algumas das atividades que foram organizadas para serem socializadas com as docentes. Vale destacar que são atividades que estão consoante aos princípios que defendemos, quais sejam: possibilitar que os alunos reflitam (individual e coletivamente) sobre a língua portuguesa, as variações linguísticas e a norma ortográfica; fomentar a explicitação e construção de regras que auxiliem os estudantes na escrita de outras palavras que seguem a mesma regra; fomentar a apropriação consciente de normas que regem a ortografia de palavras regulares da língua portuguesa e memorização de grafias irregulares; propiciar um ensino de ortografia de maneira contextualizada a partir das descobertas que os alunos fazem sobre a língua escrita.

No entanto, é pertinente explicitar que o nosso intuito não é oferecer "receitas" para se ensinar ortografia em sala de aula, mas o de estabelecer caminhos nos quais os professores possam se apoiar para sozinhos poderem elaborar estratégias em sala de aula que permitam que seus alunos se apropriem da ortografia da maneira como concebemos e defendemos neste trabalho.

Diante disso, a seguir, apresentamos algumas das atividades elaboradas:

1 - Atividades sobre **norma padrão** e **variação linguística** (reescrita com transgressão e correção)

- Leia os seguintes diálogos:

[50] https://drive.google.com/drive/folders/1ycSh43cCXPiWhkycLPue_N1cUylh3Qq1?usp=share_link.

[51] É importante deixar claro que, quando utilizamos textos literários (poemas, parlendas, frases, HQ etc.), a nossa intenção não foi descaracterizá-los, pois sabemos que cumprem uma função literária específica. Desse modo, é importante que, ao trabalhar os contextos ortográficos no interior dos textos, o professor leve o aluno a compreender que não se trata de uma representação da realidade, mas de uma situação de utilização simulada do texto para fins didáticos.

Fonte: https://metsul.com/atlas-no-ceu/

Fonte: https://beduka.com/blog/materias/portugues/o-que-e-linguagem-culta-e-coloquial/

a) Qual das histórias em quadrinhos representa a linguagem mais formal e qual representa a menos formal?

_____

_____

_____

b) Que diferenças vocês perceberam entre a linguagem usada pelo personagem Chico Bento e os demais personagens da outra tirinha?

_____

_____

_____

c) Reescreva a tirinha do Chico Bento de acordo com a linguagem formal:

_____

_____

_____

d) Reescreva a primeira tirinha de acordo com a linguagem menos formal:

_____

_____

_____

2 – Observe a imagem:

Fonte: Freepik

a) Descreva a imagem usando palavras que você utiliza com os seus amigos no dia a dia.:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

b) Se você estivesse fazendo a descrição dessa mesma imagem para a sua professora, o que você modificaria?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3 - Observe a imagem:

Fonte: http://causosecoisasdemineiros.blogspot.com/2019/09/feice-buque.html

a) Qual tipo de linguagem o personagem da imagem acima usou para se expressar: a linguagem do dia a dia, que é mais despreocupada, ou a linguagem formal, ou seja, aquela em que nos preocupamos em pronunciar todas as palavras corretamente?

_____

_____

b) No dia a dia, em situações informais, são comuns falas como a do personagem, pois não nos preocupamos muito com a linguagem. Com quais pessoas ou em quais ambientes utilizamos a fala menos formal? Explique:

_____

_____

d) Escreva outras palavras que você fala de uma forma, mas sabe que na hora de escrever elas devem ficar de outro modo. Ex.: Tô cantano – Estou cantando.

_____

_____

_____

3 – Observe a linguagem e as roupas que são utilizadas pelo personagem na praia:

Fonte: https://www.todamateria.com.br/variacoes-linguisticas/

a) Você acredita que as roupas e a linguagem do personagem estão de acordo com o ambiente (praia) no qual ele está? Explique:

_____

_____

_____

b) O tipo de linguagem utilizada pelo personagem apresenta semelhança com a fala mais formal (utilizada por advogados em seus trabalhos, utilizada por governadores em palestras etc.) ou com a menos formal (aquela com a qual falamos com os nossos amigos e familiares mais próximos)? Explique:

_____

_____

_____

c) O tipo de roupa e de linguagem estariam adequados se o homem estivesse em quais ambientes? Escreva alguns e explique:

_____

_____

_____

d) Reescreva a fala do personagem, ajustando-a com a situação de informalidade do ambiente "praia".

_____

_____

_____

4 – Pedir para que os alunos façam a transposição das frases que são ditas/produzidas na oralidade ou em situações de letramento em um contexto menos formal para um contexto de fala e/ou escrita mais formais:[52]

1. Vamu brinca di bola di tardi?
2. Cuma que ocê consiguiu fazê esse pobrema di matemática?
3. Fessora, ele jogô um lápis no meu zóio.

[52] Se os alunos ainda se encontrarem na etapa inicial da alfabetização, tal tarefa pode ser realizada oralmente, de modo que, desde cedo, eles iniciem a reflexão sobre as diferenças linguísticas de acordo com a situacionalidade. Caso contrário, a atividade pode ser realizada oralmente e de forma escrita.
Vale destacar que as próprias crianças podem elaborar esse tipo de frases e fazer a transposição, tudo dependerá da dinâmica que o docente se propõe a trabalhar com os seus estudantes. O ideal é que haja momentos coletivos para que se possa refletir coletivamente sobre tais fenômenos linguísticos com os discentes.

4. Nois vai sai pra aula di educação física hoji?

5. Eu tava vino pra escola i lembrei qui esqueci di trazê o lanche.

6. A prô disse qui a gente ia te prova di portugueis amanhã e nois ficô tudu preocupadu.

7. Toda veiz qui tem aula de portugueis a prô pede pra nois lê uns textos qui ela iscolhe.

8. Minha mãe dissi qui não é pra mim bagunçar na aula, sinão eu vô fica de castigo a semana intera, sem sisti TV.

9. Otro dia eu nem tava fazenu bagunça e a fessora me mandô pa diretoria.

10. Toda veiz qui eu venho pra escola, eu passo no bar pra compra uns doce e uns chicrete pá cume na hora qui sai po recreio.

11. Tava vino do banhero e vi que a diretora tava muito braba na sala do primero ano.

12. Temus qui pensa no tema pro teatro qui vamu apresenta na semana que vem.

13. A Maria ta nu hospital desdi onti, mas pareci qui amanhã vão dá alta pra ela purque ela já tá miorano.

14. Toda vez que eu pido emprestado o lápis do João, ele fala qui num pode mi impresta porque sinão a mãe dele vai briga com ele.

15. Minha borsa é rosa de bichim e a da Manuela é verdi e cheia di bolinha branca, mas ela dissi que queria te uma qui nem a minha.

4 - Oralidade e escrita[53]

Sugestões de atividades
- Gravar conversas dos alunos e depois apresentar a eles para que reflitam sobre os traços da oralidade, característicos da fala coloquial. - Posteriormente pedir para que os escolares transcrevam as falas para a escrita com as devidas adequações exigidas na linguagem escrita formal. - Refletir coletivamente com os alunos sobre os fenômenos observados e as descobertas feitas a partir da realização da atividade.

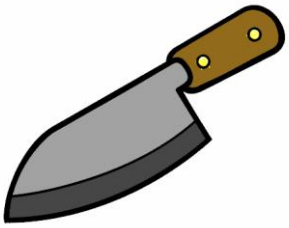
- ORTOGRAFIA

[53] Atividades como essa são importantes para que, ao trabalharem com a retextualização, os alunos reflitam sobre as diferenças entre texto oral e texto escrito e compreendam as diferenças entre ambas as modalidades, bem como a importância de utilizá-las de acordo com os contextos (graus de formalidade).

REGULARIDADES DIRETAS[54]

- F e V

1 – Leia as frases e preste atenção nos sons das letras F e V.

"F"	"V"
	
"**F**lora do seu **F**loripes **f**abrica **f**lores **f**abulosas e **f**az **f**ortuna vendendo **f**lores, vendendo rosas. na **f**eira das sextas-**f**eiras".	"**V**ovô, de tanto **v**ai-e-**v**em de tanto **v**em-e-**v**ai, **v**ai casar com uma **v**iúva, uma u**v**a, no in**v**erno que **v**ai ou no **v**erão que **v**em"

Fonte: http://www.conteudoseducar.com.br/conteudos/arquivos/4217_1.pdf

- Agora pronuncie as palavras com F e com V e tente perceber o que elas têm de diferente. Explique:

_____

_____

_____

2 - Existem muitas palavras parecidas que podemos confundir na hora da escrita. Você se lembra de algumas que envolvem o uso de F e V? Tente completar o quadro:

PALAVRAS COM F	PALAVRAS COM V
FOTO	**V**OTO
FILA	**V**ILA

[54] Se referem às grafias P, B, T, D, F e V. Trocas entre o P e o B, entre o T e o D são explicadas pelo fato de os sons serem parecidos em sua realização no aparelho fonador. Chama-se "pares mínimos" porque em um as cordas vocais vibram e no outro não. Em crianças que têm a pronúncia diferente da prestigiada (barrer ao invés de varrer, por exemplo) serão observados erros não comuns como de outras crianças (MORAIS, 2018)

3 - Leia o poema que foi escrito por uma criança[55] que ainda troca algumas letrinhas na escrita:

A FOCA[56] (Vinicius de Morais)[57]

Quer fer a voca
Vicar veliz?
É pôr uma bola
No seu nariz.

Quer fer a voca
Bater palminha?
É dar a ela
Uma sardinha.

Quer fer a voca
Vazer uma briga?
É espetar ela
Bem na barriga!

- Circule as palavras do texto que devem ser escritas de outro modo para ficarem sem erros de ortografia. Depois, reescreva o poema corretamente

_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____

- Se você pudesse ajudá-lo a não cometer erros, o que você diria? Pense em uma maneira para explicar o que ele pode fazer para não cometer mais esses erros:

[55] A situação foi simulada apenas à nível didático, as alterações nas palavras foram elaboradas pela pesquisadora.
[56] https://www.letras.com.br/vinicius-de-moraes/a-foca
[57] As palavras com desvios propositais nesse e em outros textos utilizados foram alteradas para situações didáticas.

_____

_____

_____

- REGULARIDADES CONTEXTUAIS[58]

- USO DE M OU N

1 - Leia o poema:

As **Meninas**[59] (Cecília Meireles)

Arabela
abria a **janela.**

Carolina
erguia a **cortina**.

E **Maria**
olhava e sorria:
"**Bom** dia!"

Arabela
foi **sempre** a **mais** bela.

Carolina,
a **mais** sábia **menina**.

E **Maria**
apenas sorria:
"**Bom** dia!"

Pensaremos em cada **menina**
que vivia **naquela janela**;

uma que se **chamava** Arabela,

uma que se **chamou Carolina**.

Mas a **profunda** saudade
é **Maria, Maria, Maria**,

que dizia **com** voz de **amizade**:
"**Bom** dia!"

[58] Nesses casos, é o contexto que definirá a letra (ou dígrafo) a ser usada na palavra (MORAIS, 2018).
[59] https://leituradeclasse.blogspot.com/2018/03/as-meninas-cecilia-meireles.html

- Releia o texto, observe as palavras grifadas e preencha os quadros com elas:

USOS DO M E DO N

M inicial	M entre vogal e consoante	M final	M entre vogais	N inicial	N entre vogal e consoante	N entre vogais

- Você consegue perceber alguma regularidade nas palavras? Ou seja, algo que se repete e que poderia ser uma regra para te ajudar a escrever as palavras e decidir quando usar M ou N? Explique:

_____

_____

_____

_____

- Discuta com os seus colegas e, se conseguirem chegar a algumas regras, copiem-nas no caderno.

- R E RR

1 – Leia o poema “O menino azul” de Cecília Meireles, mas preste atenção, pois quem digitou[60] o poema não sabia como escrever muitas palavras e acabou errando algumas. Encontre esses erros e pinte-os:

O Menino Azul[61] – Cecília Meireles

O menino querr um burinho
parra passear.
Um burinho manso,
que não cora nem pule,
mas que saiba converrsar.
O menino quer um burrinho
que saiba dizerr
o nome dos rrios,
das montanhas, das flores,
– de tudo o que aparecer.
O menino quer um burinho
que saiba inventar histórrias bonitas
com pessoas e bichos
e com barrquinhos no mar.
E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.
(Quem souber de um burinho desses,
pode escreverr
para a Ruas das Casas,
Númerro das Porrtas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

- Agora reescreva corretamente as palavras com erros e tente explicar o porquê de ser um erro, caso saiba alguma regrinha para escrever certo, escreva-a:

_____

_____

_____

_____

_____

[60] O texto foi adaptado (transgressões intencionais) com finalidade didática.
[61] https://www.educlub.com.br/o-menino-azul-poema-de-cecilia-meireles/

2 – Se você tivesse que explicar para um colega, como explicaria:

- O uso de apenas um R na palavra “CA**R**TA”:

_____

_____

- O uso de dois R na palavra “CACHO**RR**O”:

_____

_____

- O uso de apenas um R na palavra “HON**R**A”

_____

_____

- O uso de apenas um R na palavra “**R**IO”

_____

_____

- O uso de apenas um R na palavra “FALA**R**”

_____

_____

- O uso de apenas um R na palavra “P**R**ATO”

_____

_____

- Agora, converse com os seus colegas e tentem chegar a conclusões coletivamente. Caso consigam definir regras para esses usos do R, escreva-os em um cartaz e colem na parede da sala de aula para consultarem quando precisarem.

- ISSE OU ICE?1 - Leia o texto, abaixo:

ALEGRIA DE VIVER COM ELA

Aquela menina linda com todo sua meiguice me encantava os olhos e me enchia o coração.

Me convencia a fazer peraltices que eu duvidava que poderia.

E se eu sorrisse então, ela se alegrava ainda mais e não se importava com quem visse toda aquela tolice.

Há quem julgava ser pura chatice, mas não se culpava com toda as doidices que fazia.

Apenas não queria chegar na velhice sem ter aproveitado a vida.

Eu agradeço a cada esquesitice que me fez fazer, a cada minuto que passei com ela, porque sabia que quando ela partisse, minha vida se tornaria novamente uma chatice.

Ah... menina linda nunca me deixes assim, sem tua alegria de viver!

Autor: Karen Oliveira

Agora, releia o texto, identifique as palavras com as terminações ICE e ISSE e separe-as em duas colunas:

Palavras terminadas em ICE	Palavras terminadas em ISSE

2 - Tente explicar o porquê de essas palavras terem terminações diferentes:

_____

_____

_____

3 - Siga o exemplo e complete a tabela: **MEIGUICE – MEIGO**

Meiguice	Meigo
	Tagarela
Bobice	

	Peralta
Meninice	
Gulodice	
Velhice	

- Siga o exemplo e complete a tabela: **SORRISSE - SORRIR**

Cantasse	
	Beber
Dormisse	
Seguisse	
	Alegrar
	Partir
Corresse	
	Fugir

- Agora, observe a atividade 1 e a atividade 2 e tente justificar o porquê de as palavras serem escritas com terminações diferentes (**ISSE** e **ICE**) apesar de serem pronunciadas da mesma maneira:

_____

_____

4 - Preencha corretamente as lacunas e depois apresente o motivo da escolha:

a) Foi uma _____ minha andar por uma rua escura à noite. (DOIDICE/DOIDISSE)

_____

_____

b) Se eu _____ todos os dias, teria poucas dificuldades para aprender os conteúdos. (ESTUDACE/ESTUDASSE).

_____

_____

c) Todos os dias o meu irmão mais novo faz _____. (PERALTICES/PERALTISSES).

_____

_____

- IRREGULARIDADES

No caso das palavras irregulares, será necessário trabalhar com estratégias que possibilitem que os alunos memorizem as palavras.

- EXEMPLO 1: Elaborar com os alunos um cartaz "Palavras que eu não posso mais errar" (MORAIS, 2018) e inserir as dificuldades irregulares mais frequentes observadas nas produções dos alunos[62].

- EXEMPLO 2: Revisão dos textos do colega

- Após a produção de um texto inicial, propor aos alunos que o troquem com um de seus colegas para que ele o avalie.
- Solicitar aos alunos que revisem os textos quanto ao aspecto ortográfico e pedir que elaborem uma lista das palavras que foram escritas erradas e justifiquem o porquê de estarem erradas (caso possuam regras, explicitação de regras).
- Posteriormente, fazer uma discussão coletiva com os alunos para que sejam sistematizadas regras de palavras regulares e para que sejam fixadas em cartazes as palavras irregulares que foram encontradas nos textos.

- SOM DE X (X OU CH)

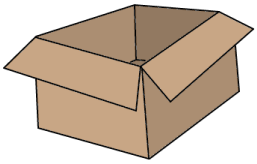
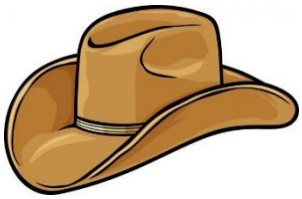
1 – Leia o texto[63] e preste atenção nas letras grifadas:

CHÁ MILAGROSO

DONA **X**U**X**A MEIO BRU**X**A,
VIU SEU **CH**ICO SE QUEI**X**AR,
COM MUITA DOR NO BU**CH**O
FE**CH**OU A PORTA DO **CH**ALÉ,
E FEZ **CH**Á PARA O SEU **CH**ICO,
MUITO **CH**EIO DE **X**AVECO.
[...]
(Elias José – Lua no brejo – trecho -)

[62] Pode ser definido um prazo para que aquelas palavras sejam memorizadas pelos alunos. Neste mês, devemos memorizar tais palavras. No mês seguinte, outras palavras podem ser colocadas no cartaz e, assim, sucessivamente até que os alunos tenham se apropriado das palavras irregulares que utilizam frequentemente.
[63] Esse texto, assim como as atividades, é modelo, pode ser substituído por textos dos alunos ou textos que estejam sendo trabalhados na sala de aula e que também apresentam as dificuldades que se quer focalizar.

– Separe as palavras do texto anterior em duas colunas:

X 	CH 

- Discuta sobre os sons das palavras e tente descobrir o que essas letras (X e CH) têm em comum e porque causam confusão na hora da escrita.

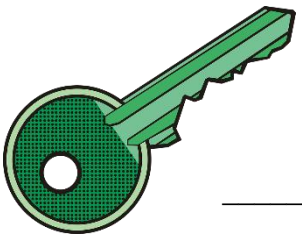
_____

_____

– Construa um cartaz e coloque todas essas palavras que você aprendeu como escrever, depois vá acrescentando outras com X e CH à medida que for descobrindo. Assim, ficará mais fácil de memorizar como escrevê-las adequadamente.

2 – Com a ajuda do dicionário, escreva os nomes das imagens:

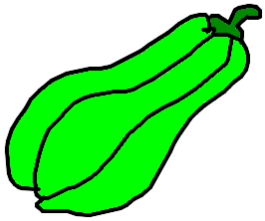
_____



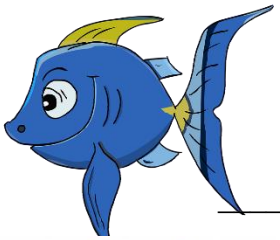
_____

_____

_____



_____



_____

_____

_____

- Agora, preencha o quadro:

Palavras que eu já conhecia	**Palavras que eu aprendi a escrever**

8 O PERCURSO INTERVENTIVO DE FORMAÇÃO CONSTRUTIVO-COLABORATIVA

Esta investigação teve não só a intenção de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem da variedade padrão de escrita, mas sua proposta também se articulou ao campo da formação docente continuada, por meio da pesquisa interventiva construtivo-colaborativa. Nesse contexto, do início ao final da pesquisa foram fomentadas atividades teórico-práticas (CARBONNEAU; HÉTU, 2001) e propiciados momentos que buscaram atuar no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (VAILLANT; MARCELO, 2012, CHARLIER, 2001; ANDRÉ, 2010) das professoras que integraram a investigação.

Assim, é pertinente destacar que a pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimento e de DPD. Além disso:

> [...] contribui para mudar qualitativamente a realidade da sua atividade docente, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas. Processo produzido **com** os professores, não apenas para os professores. (CABRAL, 2013, p. 60, grifo da autora).

Nessa linha de pensamento, ao ter definidas as professoras que colaborariam[64] com a pesquisa, ou seja, quatro docentes que, à época, lecionavam para as quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental I, no início de agosto de 2020, foi encaminhado às docentes um questionário inicial[65] que visou levar as professoras a refletirem sobre suas práticas com relação ao ensino de ortografia e ao trabalho com a variação linguística em sala de aula, bem como sobre os desafios e as dificuldades nesse processo de trabalho, além das lacunas e necessidades formativas apresentadas por elas no que tange ao ensino da variante padrão nos anos iniciais. É importante destacar que as professoras tiveram o prazo de um mês para devolução do questionário, o qual foi devolvido na primeira semana de setembro de 2020.

---

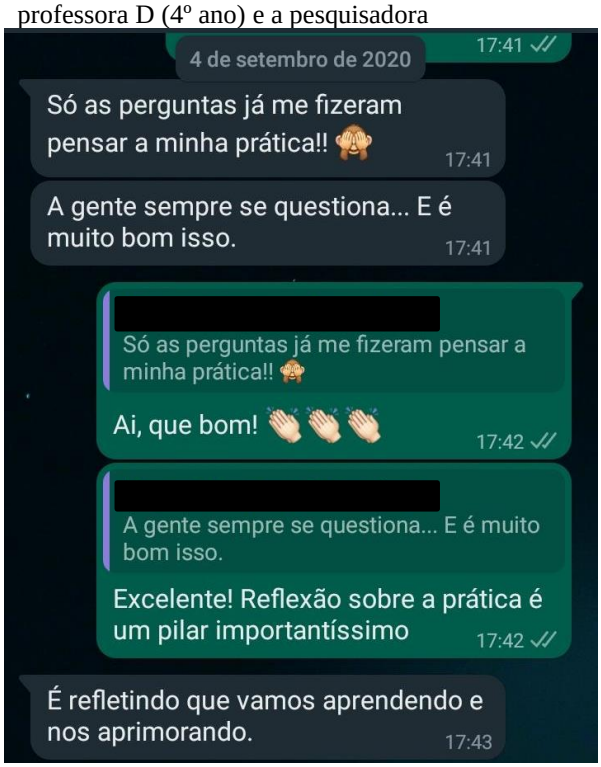
[64] Antes de iniciarem o processo de participação na pesquisa, as docentes assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), conforme preceitos éticos firmados junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp.

[65] A intenção inicial era que fosse realizada uma entrevista com as professoras, de modo que foi elaborado um roteiro de entrevista, todavia, tendo em vista as diversas demandas das professoras colaboradoras em contexto de ensino remoto, foi unânime a preferência por um questionário que poderiam responder em horários flexíveis, de modo que o roteiro de entrevista foi adaptado para um questionário, substituindo a entrevista prevista inicialmente na pesquisa.

Vale destacar, nesse contexto, que esse processo de reflexão inicial foi de extrema importância quando pensamos que as indagações levaram as professoras a refletirem sobre a sua prática em sala de aula, tendo em vista a concepção de formação defendida por Carbonneau e Hétu (2001), que apontam que a reflexão sobre a ação é um dos saberes docentes, o qual só é possível mediante uma intervenção, tendo em vista que na rotina docente nem sempre há esse tempo para se refletir sobre os esquemas de ações que são utilizados e de avaliá-los.

Destarte, foi necessária uma proposição interventiva por parte da pesquisadora para que as quatro professoras refletissem sobre suas práticas, por intermédio de um instrumento, o questionário, e o objetivo que tencionávamos acabou por se materializar não apenas por meio do questionário, mas da interação com as docentes, conforme imagem, abaixo:

Figura 5 – Conversa por WhatsApp entre a professora D (4º ano) e a pesquisadora



Fonte: disponibilizada pela professora (2020).

Em face do feedback anterior, podemos identificar que a professora foi capaz de compreender o objetivo do questionário, que era a reflexão sobre a prática, tendo consciência e revelando que "*É refletindo que vamos aprendendo e nos aprimorando*" (P.D, 2020). Enfatizamos, nesse sentido, que a formação profissional pressupõe condições que articulem saber teórico e saber da experiência pautados na prática reflexiva. "Uma prática reflexiva que

contribui, partindo dela e sendo parte dela, para a eclosão de uma inteligência profissional" (CARONNEAU; HÉTU, p. 81, 2001).

Ademais, antes que houvesse uma intervenção formativa mais pontual no sentido do compartilhamento de aspectos teóricos com as docentes, esse primeiro questionário serviu de baliza para refletirmos sobre os saberes científicos e práticos que estas docentes haviam acumulado até então no que diz respeito ao trabalho com a língua escrita na sala de aula, de modo que as suas crenças também foram reveladas a partir desse instrumento, e isso também se constitui como um aspecto importante quando nos centramos no tema da formação, conforme vários autores elucidam (CHARLIER, 2001; ANDRÉ, 2010; VAILLANT, MARCELO, 2012).

Após esse processo de reflexão inicial, e tendo compreendido que o tema da pesquisa era relevante para a formação das professoras, a etapa seguinte da proposta de intervenção construtivo-colaborativa foi a de a pesquisadora se debruçar sobre o questionário e tomá-lo como norte para as demais ações a serem desenvolvidas. Nesse contexto, a partir das dificuldades expostas pelas professoras, foi elaborado um manual contendo modelos de atividades que privilegiaram os conhecimentos relacionados às regularidades e às regularidades ortográficas; variação, mudança e monitoração estilística da língua; oralidade e escrita. Esse manual continha não só as atividades, mas conteúdos teóricos sobre os temas, bem como os encaminhamentos necessários ao trabalho com cada uma das atividades propostas. Tal manual foi disponibilizado para as professoras via e-mail, juntamente com os demais materiais compartilhados para o momento formativo oportunizado, o que será explicitado nos parágrafos posteriores.

As atividades elaboradas e disponibilizadas caminharam no sentido de auxiliar as professoras na reflexão sobre os princípios do ensino e da aprendizagem da ortografia e da variação linguística, bem como possibilitar que elas tivessem um norte para poder pensar em outras atividades que sejam coerentes e que se integrem às atividades de ensino que desenvolvem com seus alunos cotidianamente. Tais atividades foram elaboradas com base na experiência da pesquisadora trabalhando com a temática do ensino e da aprendizagem da ortografia nas investigações desenvolvidas em nível de Iniciação Científica e na pesquisa de Mestrado, bem como em curso de formação de curta duração ministrado a professores e

gestores[66] (OLIVEIRA, 2022), tendo como referência os pressupostos teóricos nos quais nos ancoramos no desenvolvimento da presente pesquisa.

Os contextos foram escolhidos com base nas maiores dificuldades evidenciadas nas redações dos alunos, mas ampliamos os contextos para fazer mais atividades, de modo a oferecer às docentes um material rico e com o qual pudessem refletir sobre o ensino e a aprendizagem da escrita. Ao longo das atividades, fomos deixando explicações de como as docentes poderiam trabalhar determinadas atividades ou como elas poderiam replicar as atividades pensando em outros contextos ortográficos, bem como fomos colocando aspectos teóricos importantes de serem explicitados para que não houvesse dúvida sobre como trabalhar o ensino da linguagem escrita de maneira reflexiva e sistemática, sem desconsiderar a necessidade de um ensino contextualizado, tendo em vista que buscamos sempre partir de textos para inserir os conteúdos ortográficos.

Vale enfatizar que o nosso intuito não era desconsiderar o saber docente das colaboradoras, mas auxiliá-las, pois, ficou claro que sentiam necessidade de uma "placa" que lhes indicasse a "trilha" a seguir no que tange ao ensino e à aprendizagem da variedade padrão nos anos iniciais. Nessa perspectiva, os saberes docentes incluem os saberes do professor (construídos pelo professor) e os saberes para o professor (elaborados por outras instâncias). Esses saberes combinam-se em representações e teorias pessoais reelaboradas pelo indivíduo na ação (CHARLIER, 2001), portanto entendemos essa etapa como válida como uma das etapas do processo formativo.

Com o manual de atividades pronto, considerando atividades sobre variação linguística e conteúdos ortográficos, principalmente aqueles evidenciados como maiores dificuldades dos alunos de terceiro e quarto ano, a partir da análise das suas produções de texto, preparamo-nos para a próxima fase, que se concretizou com a etapa formativa direcionada ao compartilhamento de experiências e saberes teóricos.

Nesse contexto, elaboramos uma proposta formativa para auxiliar as docentes a trabalharem com a ortografia e a variação linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

De tal modo, nesta etapa, após termos compreendido, a partir do questionário exploratório sobre os desafios, as dificuldades e as experiências docentes em relação ao

[66] Tal curso ocorreu como parte da proposta formativa desenvolvida na Tese de Doutorado intitulada "A formação docente para a produção de textos: saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir", de modo que, a convite da autora Andréa Ramos de Oliveira, foram trabalhadas atividades teórico-práticas voltadas ao ensino e à aprendizagem da norma ortográfica nos anos iniciais. Vale ressaltar que tal curso focalizou apenas um dos diversos aspectos trabalhados pela autora no desenvolvimento da formação voltada para o trabalho com a produção de textos.

ensino da norma padrão, bem como termos analisado as dificuldades recorrentes nas produções textuais dos alunos, propusemos às docentes participantes da pesquisa um momento de formação de curta duração sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais e o trabalho com a variação linguística.

Para tanto, foram disponibilizados alguns materiais e os eslaides preparados justamente para esse fim. É importante destacar que enviamos previamente às docentes os materiais que ancoraram o momento formativo, tal material contemplou: o manual de atividades elaborado com base nos dados evidenciados nos questionários docentes e nas redações dos estudantes; a dissertação de mestrado da pesquisadora, intitulada "Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I" (SOUZA, 2019); o link de dois vídeos[67] sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia na sala de aula, organizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco[68] e apresentado por autores como Artur Gomes de Morais, Kátia Leal Reis de Melo; e os eslaides de apresentação de conteúdos teórico-práticos.

A nossa intenção com o envio prévio do material era o de que as professoras tivessem tempo de analisar os materiais para que fossem discutidos no momento formativo, bem como pudessem suscitar reflexões e indagações que seriam trabalhadas nesse momento. Ademais, o foco principal era o compartilhamento de embasamento teórico e conceitual sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica e o trabalho com a variação linguística em sala de aula.

Nesse contexto, tal etapa do processo formativo se concretizou com um momento cujo foco foi a formação teórica e o compartilhamento de aspectos conceituais, bem como a discussão das práticas docentes descritas nos questionários. Esse momento ocorreu na manhã do dia 06 de novembro de 2020, mediante disponibilidade das 4 docentes de primeiro a quarto

[67] Ortografia na sala de aula – Parte 1: https://youtu.be/GMc3XXtPIsg; Ortografia na sala de aula – Parte 2: https://youtu.be/F7Hcg8NTajQ.

[68] O Ceel/Ufpe é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. Tal centro de estudos em educação e linguagem foi criado no ano de 2004 cujo objetivo é o de contribuir com a melhoria da qualidade da formação docente por meio de formação continuada voltada para professores e gestores (e na educação de jovens e adultos), bem como contribui com o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de língua materna. O Ceel/Ufpe é composto por uma equipe de professores e alunos envolvidos com formação e pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna. Atualmente, a equipe do Centro de Estudos compreende formadores e pesquisadores vinculados a diferentes universidades do país, entre elas: UFPE, UFRPE, UFPB, UFRN e UFRJ.

ano as quais se dispuseram a participar da pesquisa. Tal formação ocorreu via *Google Meet*[69], das 8h às 12h.

Nesse contexto, no momento formativo, nos ancoramos em alguns objetivos com o intuito de amadurecer as reflexões já suscitadas nos questionários iniciais e colocar os saberes das docentes como ponto de partida para a dimensão teórica. Os objetivos são descritos no quadro, a seguir:

Quadro 38 – Objetivos estipulados para a etapa de formação teórica com as professoras

Objetivo geral: propiciar uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia e da variação linguística com professores dos anos iniciais	
Objetivos específicos	**Metodologia**
Possibilitar a reflexão sobre a apropriação das regras ortográficas, a partir de tarefas de transgressão intencional, explicitação verbal de conhecimentos ortográficos e estudo de caso sobre interferência da variação linguística na apropriação da variedade padrão	Proposição de tarefas (análise da natureza de desvios ortográficos em texto de aluno; tarefa de transgressão intencional realizada pelas professoras nas palavras expostas) e estudo de casos que envolvem a norma ortográfica e traços da oralidade na escrita.
Estimular a compreensão sobre o que é ortografia e os pressupostos para seu ensino	Exposição de pressupostos teóricos (MORAIS, 2018) e diálogo com as docentes.
Levar a reconhecer as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico e a especificidade do ensino de cada um dos casos	Exposição de pressupostos teóricos (MORAIS, TEBEROSKY, 1994; MORAIS, 2018; SOUZA, 2019) e diálogo com as docentes.
Possibilitar o reconhecimento dos princípios relativos ao encaminhamento do ensino e da aprendizagem da norma ortográfica, considerando as interferências da modalidade oral e da variação linguística neste contexto	Exposição de pressupostos teóricos (BORTONI-RICARDO, 2004; MORAIS, 2018; SOUZA, 2019) e diálogo com as docentes.
Propiciar a compreensão sobre o que é a modalidade oral e as variações linguísticas (sociais, regionais, históricas e estilísticas) e suas interferências na apropriação da escrita	Exposição de pressupostos teóricos (BORTONI-RICARDO, 2004; ARAÚJO, 2014; CHAIBE, FERREIRA, 2018; CASTRO, GUIMARÃES, 2018) e diálogo com as docentes.
Propor uma reflexão sobre a importância de trabalhar com os alunos conteúdos ortográficos e de variação linguística, tendo em vista a necessidade de adequação à situacionalidade	Exposição de pressupostos teóricos (BORTONI-RICARDO, 2004; MORAIS, 2018; SOUZA, 2019) e diálogo com as docentes.

Fonte: organizado pela pesquisadora com base nos objetivos da formação (2022).

Inicialmente, os eslaides voltaram-se à apresentação da pesquisadora e orientadora e pesquisas desenvolvidas sobre o tema (SOUZA, 2014; 2015; 2019), apresentação do grupo de pesquisa (GPFPPEEBS) ao qual se vinculam e dos dados relativos à pesquisa (tema, origem, objetivos, etapas da proposta formativa). Após, foram apresentadas atividades de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita a partir de tarefas e estudo de casos, de

[69] É importante esclarecer que a nossa intenção inicial de pesquisa era que tal formação ocorresse de maneira presencial na instituição escolar pesquisada, contudo, dentre os inúmeros ajustes que foram necessários devido à pandemia da Covid-19, tal intento não se concretizou conforme o previsto.

modo que as docentes pudessem colocar em jogo os saberes que tinham sobre ortografia e variação linguística e como esses saberes poderiam contribuir para pensar na solução de tarefas e casos de ensino.

Diante disso, a "atividade de reflexão I" se referiu à análise de uma curta produção de texto de um aluno na qual as professoras eram solicitadas a identificarem os erros ortográficos e sua natureza, em seguida, pensarem em uma estratégia para trabalhar algumas dificuldades evidenciadas na escrita desse aluno. É pertinente destacar que as docentes conseguiram identificar os desvios, porém não conseguiam verbalizar a natureza dos erros, para elas eram todos "erros", mas não sabiam dizer a diferença entre um e outro, conseguiram identificar com mais facilidade os traços de apoio na oralidade os quais eram nítidos na produção do aluno.

Posteriormente, após a reflexão, foram apresentados os desvios e a sua natureza para confrontar com os saberes das docentes. Elas disseram que não conheciam a classificação dos casos transgredidos e ficaram curiosas em conhecer. Foi explicitado brevemente que os casos de hipóteses equivocadas de escrita do aluno estavam apoiadas em casos de oralidade (variação linguística) e em duas naturezas de erros ortográficos (regulares e irregulares), as quais foram objetos de discussão teórica em atividade posterior.

A "atividade de reflexão II" era uma tarefa de transgressão intencional, de modo que foram elencadas algumas palavras (*Carro*; *Empréstimo*; *Honra*; *Fim*; *Aventura*; *Hoje*; *Cantaram*; *Falarão*; *Dormir*; *Jogou*) nas quais as professoras tinham que causar erros propositais. Tal tarefa, conforme Morais (2018), é importante no sentido de trazer à tona o nível[70] de explicitação dos conhecimentos ortográficos acumulados pelas docentes, de modo que erros propositais (*carro – caro*; *honra – honrra*, *onra* - etc.) nos pontos ortográficos críticos demonstram um conhecimento em nível mais avançado enquanto erros propositais que não ferem a ortografia em pauta podem ser sinônimo de conhecimento ortográfico ainda implícito.

Em relação aos processos que desencadeiam explicitações de conhecimentos, Faingold (2001) afirma que para que ocorram são necessários questionamentos específicos que possibilitem a passagem de algo vivido para a representação e, em seguida, para a verbalização, com a finalidade de que o sujeito possa ter consciência das operações mentais realizadas e dos conhecimentos mobilizados durante sua ação. A autora aponta que é nesse sentido que as entrevistas de explicitação atuam porque é uma técnica de verbalização que

[70] Tais níveis de verbalização do conhecimento ortográfico são estratificados de acordo com o que é definido por Karmilof-Smith (1995), conforme já descrito na fundamentação teórica

permite elucidar as condutas intelectuais pré-refletidas que se operam na situação pedagógica. Tal metodologia, conforme a autora, se apoia na tomada de consciência de Piaget, no papel da mediação social de Vygostky e na fenomenologia que busca descrever as vivências subjetivas. Assim, tudo é aprendido a partir da evocação pelo sujeito de sua atividade cognitiva em um contexto singular.

Contudo, é importante destacar que, apesar de as professoras não terem tido formações específicas e abordarem suas dificuldades ao trabalharem com esse tipo de conteúdo em sala de aula, foram capazes de errar em pontos considerados críticos na ortografia das palavras, muitas erraram propositalmente nas palavras apoiando-se em traços da oralidade (*Hoje – hoji*; *jogou*, *jogo* etc.), muito comum nas produções infantis.

Já a "atividade de reflexão III" focalizou as intersecções entre oralidade e escrita, a partir da utilização de um caso de ensino no qual as professoras deveriam trabalhar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 39 – Caso de ensino trabalhado com as docentes na formação

Caso de ensino	**Problema a ser resolvido**
Um aluno possui muitas dificuldades ortográficas, pois transfere traços da sua oralidade para a escrita, o que acaba por ser um impeditivo para que ele se aproprie das normas ortográficas. Assim, no texto do aluno, é possível evidenciar erros como: Feiz (fez); conta (contar); fazê (fazer); Direpente (de repente); chamá (chamar); Vocêis (vocês); jogo (jogou) etc.	Considerando que uma das maiores dificuldades do aluno está relacionada ao uso dos infinitivos, como você trabalharia essa dificuldade?

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da formação (2022).

Nessa atividade, as professoras não tiveram o mesmo desempenho que nas tarefas anteriores e se mostraram um pouco inseguras, todavia conseguiram apresentar soluções, por exemplo: fazer o aluno entender que tem a forma de falar e a forma de escrever; chamar a atenção para o jeito correto de se escrever. É pertinente abordar que no momento das atividades foram feitas intervenções pontuais e expliquei a necessidade de haver respeito com a linguagem do aluno para evitar o preconceito linguístico, mas orientá-lo quanto à existência de graus de formalidade, os quais ocorrem tanto na fala quanto na escrita e não podem ser desconsiderados.

Em relação à utilização de casos de ensino, ressaltamos como uma estratégia importante quando nos centramos na formação docente, tendo em vista que, conforme Faingold (2001), existem diferentes recursos (laboratórios de experiências, trabalho sobre registros em vídeos; prática acompanhada por um formador; análise de práticas – estudo de casos, situações-problema etc.) que, quando utilizados na formação, suscitam e evocam a

reflexão na ação e sobre a ação, fazendo com que o professor (já formado ou em formação) desenvolva-se profissionalmente, adquirindo experiências que o ajudarão a atuar no contexto pedagógico. Nessa mesma perspectiva, outros autores (DOMINGUES, SARMENTO, MIZUKAMI, 2012; RABELO, 2016) defendem que a utilização de casos de ensino é importante na formação (inicial e) continuada para que o professor atue de maneira qualificada frente às múltiplas situações com as quais lida, de modo que aprende e se desenvolve profissionalmente adquirindo conhecimentos necessários à sua atuação.

Após essa primeira etapa em que visamos ativar os conhecimentos prévios das docentes para refletir sobre atividades e caso de ensino que despertassem nelas o olhar sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica e sobre a interferência da oralidade na escrita, passamos para uma segunda etapa, que se consolidou com a discussão teórica a respeito dos conhecimentos que julgamos pertinentes para as docentes em sua prática pedagógica e cujas lacunas foram identificadas também no questionário e nas necessidades formativas apontadas pelas colaboradoras da pesquisa.

Nesse contexto, os tópicos abordados foram: ortografia (o que a define e a sua importância para a escrita); pressupostos para o ensino de ortografia (quando ensinar, como ensinar, procedimentos para compreender o que o aluno já sabe e o que precisa aprender (ou memorizar) da norma ortográfica); a natureza do erro ortográfico (regularidades – diretas, contextuais e morfológico-gramaticais – e irregularidades) e o tipo de ensino em cada um dos casos; o conhecimento ortográfico do aluno (nível implícito e níveis explícitos); princípios gerais para o ensino de ortografia (convívio com materiais impressos; situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia; metas ou expectativas para o aprendizado de ortografia ao longo dos anos escolares); princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino e aprendizagem da norma; o ditado e a dúvida no ensino de ortografia; atividades ortográficas a partir de textos e fora dos textos; uso do dicionário; ensino de ortografia e variação linguística; variação linguística e modalidade oral, interferências na escrita.

De tal modo, os objetivos já citados anteriormente sustentaram o curso de curta duração ministrado para as professoras participantes da pesquisa, o qual estava circunscrito à proposta formativa que se iniciou desde o primeiro questionário respondido pelas docentes, estendendo-se até ao final da investigação. Com o momento formativo, obtivemos um espaço rico para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, foram estabelecidas trocas nas quais tanto as docentes quanto eu como pesquisadora tivemos possibilidades de aprender, aliando teorias e práticas pedagógicas. As professoras tiveram a oportunidade de

tirar suas dúvidas sobre o ensino e a aprendizagem da ortografia e se mostraram muito entusiasmadas com os novos conhecimentos, explicitando que o momento formativo e as outras propostas de que já haviam participado estavam contribuindo sobremaneira com a perspectiva de trabalho com a língua escrita em sala de aula e impactando a sua prática docente. Destacaram também o fato de que, apesar de lecionarem em uma série específica naquele ano de 2020, os momentos formativos, as atividades e as contribuições seriam válidas nos anos posteriores nos quais poderiam estar lecionando em séries distintas (que poderia ser do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I).

Após o momento descrito anteriormente e com as dúvidas apresentadas pelas professoras já sanadas, como parte da proposta formativa, foi pedido às docentes que elaborassem de uma a duas atividades sobre a ortografia e/ou variação linguística para trabalhar com seus alunos e que elas se integrassem em suas atividades de ensino, caso fosse possível, ou utilizassem de uma a duas atividades das elaboradas pela pesquisadora (e disponíveis no manual didático), levando em consideração os contextos nos quais seus alunos apresentassem dificuldades. Além disso, durante a aplicação das atividades, deveriam fazer anotações relativas ao encaminhamento, suas dificuldades nesse processo, bem como ressaltassem as etapas que não deram certo e as que foram bem-sucedidas ou sugestões de alterações, pois tais informações se fariam necessárias para que pudessem responder ao questionário posteriormente. Destarte, além de contribuir para o questionário final, tal processo foi sugerido às docentes como parte da proposta formativa, já que também propiciaria contextos em que elas pudessem refletir sobre a teoria (já conhecida a partir do momento formativo) em sua prática, fomentando a práxis reflexiva.

Após tal etapa, foi estabelecido um tempo para que as professoras pudessem colocar (ou tentar pôr) em prática a proposta firmada no final do momento formativo e acordada com elas. Dessa maneira, após o tempo estipulado, foi enviado o questionário que havia sido mencionado às docentes cujas respostas se direcionaram a compreender como foi esse processo de elaboração ou utilização das atividades voltadas ao trabalho com a oralidade, a escritas e as relações entre fala e escrita.

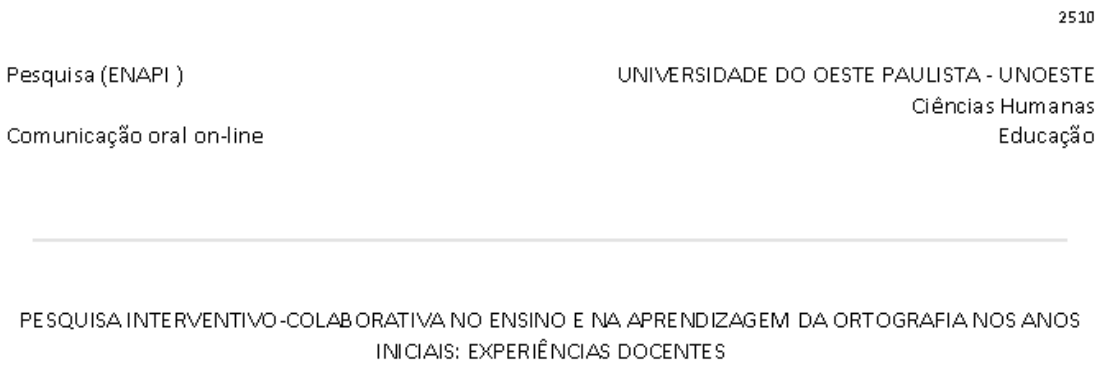
As docentes retornaram os questionários e, a partir deles, foi possível compreender que foi fomentada a práxis reflexiva em três níveis: as professoras que conseguiram utilizar as atividades já elaboradas pela pesquisadora as quais tiveram que ativar seus conhecimentos teóricos e utilizá-los na prática do ensino remoto para trabalhar com a ortografia e casos de variação linguística (oralidade que interfere na escrita); as docentes que conseguiram pensar em outras atividades, ativando seus conhecimentos para essa elaboração e, após, utilizar essas

atividades com os seus alunos num contexto diferenciado, de ensino remoto; todas tiveram que aliar seus conhecimentos teóricos, práticos e refletir sobre ambos para responder ao questionário, fomentando a reflexão na e sobre a ação. Desse modo, conforme Charlier (2001) os saberes do professor (construído por ele e por instâncias externas) foram mobilizados na ação, de modo que esses esquemas de ação incluem a percepção, avaliação e decisão que mobilizam e efetivam saberes, transformando-os em competências. Assim, ressaltamos que todas as atividades se voltaram a contribuições para o Desenvolvimento Profissional Docente das colaboradoras (ANDRÉ, 2010; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Diante disso, enfatizamos que foram recebidos feedbacks por e-mail os quais destacaram as aprendizagens consolidadas pelas participantes e que, conforme as colaboradoras, contribuíram sobremaneira para (re)pensar a sua prática docente com relação ao ensino e à aprendizagem de ortografia e para pensar em propostas diferentes e mais reflexivas para se trabalhar com o ensino de língua materna em sala de aula.

Após terminarmos as etapas descritas anteriormente, por se tratar de uma pesquisa concebida como interventiva construtivo-colaborativa, concebemos a necessidade de estabelecermos mais uma etapa formativa que se consolidou com a elaboração e a submissão de um resumo escrito em conjunto com as quatro docentes no qual descrevemos as experiências vivenciadas ao longo do processo da pesquisa para ser submetido e apresentado no "Encontro Nacional de Ensino Pesquisa e Extensão (ENEPE)" da Unoeste, que ocorreu em outubro do ano de 2021. Assim, obtivemos a aprovação para a apresentação do resumo, o qual expomos abaixo:

Figura 6 – Resumo elaborado em conjunto com as docentes (2021)



2510

Pesquisa (ENAPI)

Comunicação oral on-line

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE
Ciências Humanas
Educação

PESQUISA INTERVENTIVO-COLABORATIVA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Neste trabalho, apresentamos os dados de uma pesquisa ainda em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Destacamos a importância de pesquisas que culminem em parcerias entre professores e pesquisadores na resolução de problemas que emergem no contexto da sala de aula, nesse caso, focalizamos a problemática do ensino e da aprendizagem da escrita ortográfica. Nessa perspectiva, nosso objetivo é apresentar as nossas experiências como professoras participantes da investigação no que se refere às vivências ao longo do percurso da pesquisa, com destaque para os momentos formativos possibilitados. Para tanto, a metodologia se insere na perspectiva da pesquisa qualitativa social crítica do tipo intervenção colaborativa, submetida ao comitê de ética em pesquisa (CEP) da Unesp e aprovada sob o número CAAE: 24056719.2.0000.5402 no dia 09 de dezembro de 2019, cujos dados foram questionários, análise de produção de textos e momentos formativos. Como participantes e colaboradoras da pesquisa, ressaltamos que a formação realizada durante a investigação propiciou a reflexão sobre a nossa prática pedagógica no que tange à variação linguística e ao ensino de ortografia. Por meio do processo formativo, foi possível ter contato com a teoria que embasa o ensino e a aprendizagem da escrita ortográfica. Nesse sentido, conseguimos desenvolver atividades sistematizadas e direcionadas aos alunos, mesmo de maneira remota. Conseguimos, ainda, proporcionar uma aprendizagem significativa em aspectos referentes à questão da oralidade no desenvolvimento da criança. Consideramos o assunto de extrema importância, pois é fato que as variações linguísticas estão diretamente relacionadas ao modo com que as crianças se expressam, falam e escrevem, o que interfere significativamente nas questões ortográficas diante de determinadas exigências sociais. É fundamental que os alunos aprendam adequar a escrita e a ortografia frente às práticas sociais da língua falada ou escrita. Salientamos que a problemática do ensino e da aprendizagem da escrita ortográfica deveria ser tema recorrente nas formações de professores, uma vez que o assunto é pouco explorado e discutido nos momentos de formação (HTPC) e nos cursos de graduação. Protocolo CAAE: 24056719.2.0000.5402

Fonte: Anais do ENEPE (2021).

Diante disso, concebendo o processo de pesquisa como uma estratégia que atua no processo formativo docente e no DPD, nos ocorreu que seria importante oportunizar às docentes a possibilidade de realizarem uma escrita sobre o processo vivivo, o que também fomentou a reflexão e o pensamento crítico sobre o processo formativo possibilitado pela pesquisa.

Desse modo, após as professoras terem aceitado participar do processo de produção de um resumo, nos reunimos virtualmente para as tratativas relacionadas ao texto a ser elaborado e para encaminhá-las no processo de escrita, elaboração de eslaides e sanar suas dúvidas, tendo em vista que duas das professoras confessaram nunca terem escrito e apresentado um trabalho científico, o que reiterou a importância dessa etapa proposta.

Destarte, o resumo e os eslaides para a apresentação foram criados, recebendo a supervisão da pesquisadora, de modo que as docentes se dividiram para realizar a apresentação, que foi uma etapa importante de explicitação dos conhecimentos adquiridos no processo formativo. Vale destacar que as professoras ficaram muito eufóricas com essa possibilidade, principalmente aquelas que nunca haviam participado desse processo. Posteriormente, as colaboradoras destacaram a experiência como algo exitoso e que as fez repensarem a sua prática, no trajeto formativo e nas aprendizagens adquiridas durante o percurso.

Nesse contexto, sabemos que a pesquisa deve ser parte integrante da prática docente e apontar as possibilidades de os professores se enveredarem por esses caminhos suscita a importância dessa ação para a promoção de um pensamento crítico sobre o seu fazer docente e os conhecimentos adquiridos na, a partir da e sobre a prática. Por isso, ressaltamos a necessidade de "[...] políticas públicas de pesquisa para a formação e trabalho dos profissionais da educação básica, como atividade necessária a produção do conhecimento pedagógico e exercício profissional crítico" (FONTANA, 2018, p. 248).

Concordamos com Fontana (2018, p. 251) quando explicita "[...] que no processo de ensino e de produção do conhecimento, a pesquisa é seu elemento fundante". Nesse sentido, inserir os professores em processos ligados à pesquisa científica (ou possibilitar condiçoes para tal), é fundamental. Por isso, acreditamos que essa última etapa formativa foi importante para reforçar o aspecto colaborativo da pesquisa, mas mais do que isso, para fechar o ciclo do percurso formativo que nos propomos a oferecer às participantes sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, mais especificamente da gramática normativa (ortografia), nos anos iniciais do ensino fundamental I.

9 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES, AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS DA PROPOSTA FORMATIVA

Com a intenção de compreender, a partir da percepção docente, quais as contribuições, as dificuldades e os desafios da proposta formativa colaborativa para o ensino da norma padrão nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, utilizamos um questionário com as quatro docentes que se dispuseram a participar de todo o processo de investigação desta pesquisa, isto é, professoras de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a primeira e a segunda pergunta do questionário se direcionavam a caracterizar o perfil das docentes investigadas, de modo que esses dados estão explicitados em um quadro intitulado "Caracterização das professoras participantes da pesquisa", exposto na metodologia da pesquisa (subseção 4.4), bem como na análise dos dados (seção 6).

Desse modo, o primeiro questionamento, relacionado especificamente à investigação, se referia à apreciação por parte das docentes sobre o processo formativo possibilitado pela pesquisa, considerando todo o percurso formativo e as trocas que ocorreram entre as participantes e a pesquisadora. Diante disso, as docentes foram levadas a responderem qual foi a relevância do processo (percurso) formativo para a formação docente de cada uma delas. As respostas a essa pergunta são explicitadas no quadro, a seguir:

Quadro 40 – Apreciação sobre o processo formativo

Colaboradoras da pesquisa	**Você acredita que o processo formativo (reflexão sobre as práticas docentes com variação linguística e ortografia, acesso ao material elaborado, curso de curta duração ministrado) foi relevante para a sua formação docente? Explique.**
Profa. A	"Sim, todo conhecimento é sempre bem-vindo, podemos ver algumas situações e quais metodologias usamos diante delas e quais poderiam ser mais adequadas. O material também é muito bom e serve para aplicação em sala de aula.
Profa. B	Foi de extrema importância para minha formação docente, pois trouxe diversos conhecimentos sobre como trabalhar ortografia que até então eu não tive acesso. Principalmente a parte de trabalhar as regras ortográficas de modo mais reflexivo com os alunos.
Profa. C	Sim, pois contribuiu em minha prática e formação docente, ampliando os conhecimentos sobre variação linguística e ortografia. Ao participar da pesquisa, desde o início refleti acerca do ensino de ortografia e variação linguística em minhas aulas, como abordava o conteúdo com os alunos. O material elaborado foi e será um grande aliado nas aulas de Língua Portuguesa, porque traz a teoria e a prática. E o curso, contextualizou todo o processo de ensino da variação linguística e ortografia.
Profa. D	Claro, sem dúvida. Todo conhecimento é bem-vindo e devemos sempre nos aprimorar mais. O material disponibilizado é riquíssimo e muito proveitoso. Tivemos um momento formativo muito produtivo no qual compartilhamos experiências e aprendemos sobre o assunto abordado com a ministrante.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Como é possível evidenciar anteriormente, todas as docentes consideraram que o percurso formativo contribuiu com a formação docente no que se refere ao ensino especificamente da norma ortográfica e do trabalho com a variação linguística em sala de aula. Diante disso, conforme enfatiza Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa que visa promover uma aproximação entre pesquisadores e professores práticos rompe com o distanciamento entre a universidade e a escola e possibilita a construção de conhecimentos colaborativamente em relação a um objeto de estudo.

Nesse contexto, é pertinente abordar que tanto as professoras tiveram a possibilidade de aprender determinados conhecimentos, principalmente teóricos, sobre o objeto em pauta (ensino e aprendizagem da norma ortográfica e trabalho com a variação linguística) quanto a pesquisadora ampliou o seu olhar em relação aos processos e procedimentos de trabalho com as crianças no que diz respeito ao ensino de língua materna, tendo em vista que as docentes também apresentaram práticas pedagógicas que são adequadas para o processo de ensino e aprendizagem da norma ortográfica e que foram expostas na pesquisa, pois contribuem com a prática de sala de aula de outros profissionais. Essa capacidade de os docentes pensarem sobre suas problemáticas e proporem soluções faz parte do processo formativo e é algo que caminha no desenvolvimento do "saber profissional" que pode ser fomentado a partir do percurso colaborativo de pesquisa (ZEICHNER, 1993; DESGAGNÉ, 2007).

Destacamos, dentre as falas, que as professoras abordaram a importância da parte teórica que embasa o ensino da ortografia em sala de aula, tendo em vista as lacunas de formação inicial que apontam como ponto sensível, como exemplifica a Profa. B ao dizer que "*Foi de extrema importância para minha formação docente, pois trouxe diversos conhecimentos sobre como trabalhar ortografia que até então eu não tive acesso. Principalmente a parte de trabalhar as regras ortográficas de modo mais reflexivo com os alunos*". Nessa linha de pensamento, estudos (PARISOTTO, MASSINI-CAGLIARI, 2015; OUVERNEY-KING, OLIVEIRA, CASTRO, 2016; PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2017) já vêm apontando a fragilidade da formação inicial no ensino linguístico que promove aos pedagogos e que não tem sido suficiente para ancorar um ensino reflexivo em relação aos conteúdos de língua portuguesa, nesse caso ao ensino da norma ortográfica nos anos iniciais. Todavia para se ensinar adequadamente o objeto "ortografia" em sala de aula, evitando o preconceito linguístico e considerando a existência da variação linguística, é necessário conhecer profundamente tal objeto cujas facetas são múltiplas e requerem um ensino específico para cada natureza ortográfica (PARISOTTO; MASSINI-CAGLIARI, 2015; MORAIS, 2018).

Ressaltamos, ainda, a percepção da Profa. C sobre a pesquisa: *"[...] contribuiu em minha prática e formação docente, ampliando os conhecimentos sobre variação linguística e ortografia. Ao participar da pesquisa,* ***desde o início*** *refleti acerca do ensino de ortografia e variação linguística em minhas aulas"* (grifo nosso). Diante disso, "A [...] [ideia] sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa" (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Ainda em relação às contribuições do processo formativo-colaborativo possibilitado pela investigação, levamos o professor a refletir sobre suas práticas com o ensino da escrita antes e após as intervenções formativas subsidiadas pelo nosso estudo. Desse modo, a seguir, expomos a pergunta feita e as respostas das professoras:

Quadro 41 – Contribuições do processo formativo para o trabalho com a escrita

Colaboradoras da pesquisa	**O que você mudou em sua prática após o processo formativo? E o que já fazia trabalhando com a aquisição da escrita e manteve no seu trabalho docente?**
Profa. A	Esse ano foi um ano atípico, pudemos ver pouco sobre a escrita dos alunos e também no sentido de ensiná-los a escrita correta das palavras. No meu dia a dia já procurava investigar as diferenças entre a escrita apoiada na fala e a escrita derivada da variação linguística para poder realizar minhas intervenções em sala de aula.
Profa. B	A principal mudança foi trabalhar de forma mais reflexiva com os alunos, fazendo com que eles percebam a existência das regras ortográficas e não simplesmente apresentar as regras prontas. Eu nunca havia trabalho antes com atividades com transgressão intencional e achei essa proposta muito interessante. O que eu já trabalhava e mantive foi: encontrar o erro das palavras e reescrever corretamente; reconhecimento das regras ortográficas usada nas palavras, elaboração de cartazes; roda de conversa para discussão das regras ortográficas; relação pronúncia e escrita; entre outros.
Profa. C	A minha prática a respeito do ensino da variação linguística e ortografia passou a ser direcionada, com base na teoria e prática apresentada no curso e presente no material. Acredito que agora tenha mais segurança para trabalhar estes conteúdos de forma sistemática. Antes procurava observar e ouvir os estudantes para depois propor algumas atividades sobre a linguagem formal e informal, isso ainda mantenho em meu trabalho, bem como procurar relacionar a linguagem com o cotidiano, como podemos adequá-la diante das situações do dia a dia.
Profa. D	Eu já reservava momentos de análise da língua, com atividades direcionadas e sistematizadas. No entanto, em relação à variação linguística trabalhava de acordo com o livro, utilizando atividades em sequência didática. Agora, vejo a necessidade de reservar momentos específicos e articulados à ortografia para se trabalhar as variações linguísticas, uma vez que essas influenciam a escrita em muitos casos.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Em relação às respostas explicitadas no quadro 41, percebemos que as professoras acabaram ampliando as suas perspectivas de ensino da linguagem escrita e aprendendo novas formas de trabalhar com os alunos de maneira reflexiva, contudo vemos que há algumas práticas cristalizadas que tendem a não se alterar, são as crenças que acabam por afetar o processo de mudança (ANDRÉ, 2010).

Tal professora, que leciona para o primeiro ano, de antemão explicita que: "*Esse ano foi um ano atípico, pudemos ver pouco sobre a escrita dos alunos e também no sentido de ensiná-los a escrita correta das palavras*" (P. A). Diante disso, nessa afirmação nos é revelado um desafio que, apesar de ser externo, reflete internamente na escola através das dificuldades que gera para o processo de ensino e aprendizagem. No caso, o desafio diz respeito à pandemia, um fator externo que acabou por se refletir no contexto educacional e modificar o modo como o processo de ensino e aprendizagem ocorria, ou seja, tal processo passou a ser mediado pela tecnologia, o que gerou uma dificuldade, qual seja, a de ensinar a lectoescrita (alfabetizar) nesse novo formato. Diante disso, surgem novos desafios e novas dificuldades no processo de alfabetização (e no ensino como um todo) na medida em que:

> [...] com o ensino remoto, muitas crianças em fase de alfabetização não têm acesso à internet, nem possuem aparelhos eletrônicos em casa, a falta de motivação das crianças e da família por não auxiliarem nesse processo torna-se inviável se efetivar a alfabetização. Também é evidenciado que os educadores tenham uma formação continuada com relação às TICs, objetivando dar subsídios aos professores no uso, tanto instrumental, quanto pedagógico. (LUIZ, 2020, p. 7).

A Profa. A. expõe que já tinha a sensibilidade de trabalhar com a variação linguística e as diferenças existentes entre a fala e a escrita, de modo que esse trabalho com conceitos de variação e mudança da língua de maneira reflexiva desde os primeiros anos do ciclo de alfabetização se constitui como uma prática exitosa, conforme demonstram Rosa e Simioni (2018).

A Profa. B, que leciona para o segundo ano, aprendeu o princípio base para trabalhar com a norma ortográfica em sala de aula, qual seja: o da reflexão: "*A principal mudança foi trabalhar de forma mais reflexiva com os alunos, fazendo com que eles percebam a existência das regras ortográficas e não simplesmente apresentar as regras prontas*" (P.B). Isso nos remete para a importância de pesquisas colaborativas que incidam sobre o saber do professor e visem transformá-lo sempre que necessário, pois as práticas cristalizadas podem não contribuir com a formação linguística dos alunos. Ademais, essa fala também nos faz reiterar sobre a importância da formação linguística adequada já na formação inicial dos pedagogos, de modo que as lacunas que os impedem de trabalhar adequadamente com o ensino de língua materna sejam sanadas desde a graduação, mas a formação consistente ainda se constitui como um desafio a ser superado, conforme explicita Pontes (2017).

Ao ser questionada, a professora apresenta algumas práticas que a acompanham no trabalho com o ensino da norma e que não se modificaram, mesmo após o percurso formativo: "*O que eu já trabalhava e mantive foi:* ***encontrar o erro das palavras e reescrever***

***corretamente**; reconhecimento das regras ortográficas usada nas palavras, elaboração de cartazes; roda de conversa para discussão das regras ortográficas; relação pronúncia e escrita; entre outros*" (P.B, grifo nosso). Diante disso, destacamos práticas exitosas e que caminham no sentido de trabalhar reflexivamente, mesmo que a professora não tenha reconhecido tais práticas como um trabalho reflexivo, embora sejam. Todavia, encontrar o erro nas palavras e depois reescrevê-las adequadamente ainda é uma tarefa que precisa ser mudada, pois é uma prática mecânica que pouco contribui com a aprendizagem da norma, pois, conforme Morais (2018), essas tarefas tendem a serem feitas sem que sejam baseadas em um processo reflexivo por parte do aprendiz.

Nesse contexto, Vaillant e Marcelo (2012), assim como Tardif (2010), evidenciam a interferência dos saberes provenientes da formação escolar do professor e explicitam que existem muitas práticas docentes que são reflexos daquelas as quais foram submetidos ao longo de sua vida escolar e que acabam por se cristalizar, de modo que a formação inicial pouco contribui para modificar essas concepções. Portanto, conforme André (2010), é necessário criar situações (de formação continuada, por exemplo) nas quais os professores possam trazer à tona essas concepções inconscientes, pois só assim será possível abrir um caminho para que essas práticas sejam direcionadas no caminho desejado.

Já no caso das Profas. C e D, percebe-se através de suas respostas que já tinham uma preocupação em trabalhar com os alunos esses aspectos da linguagem, ou seja, a ortografia e a variação linguística, a partir de práticas de privilegiam os pilares de trabalho com a língua os quais contribuem com a sua aquisição, são eles: reflexão, sistematização, atividades contextualizadas e que levam em conta o saber prévio do aprendiz. Todavia, a partir do percurso formativo, também aprenderam outros aspectos importantes que passaram a integrar o seu trabalho em sala de aula, a saber: "*A minha prática a respeito do ensino da variação linguística e ortografia passou a ser direcionada, com base na teoria e prática apresentada no curso e presente no material. Acredito que agora tenha mais segurança para trabalhar estes conteúdos de forma sistemática*" (P.C); "*Agora, vejo a necessidade de reservar momentos específicos e articulados à ortografia para se trabalhar as variações linguísticas, uma vez que essas influenciam a escrita em muitos casos*" (P.D). Tais comentários reforçam a necessidade de pesquisas colaborativas que visem atuar no sentido de contribuir de maneira teórico-prática com a ampliação dos saberes e conhecimentos docentes.

As colaboradoras do estudo também foram questionadas a respeito das atividades propostas pela pesquisadora, a saber:

Quadro 42 – Utilização docente das atividades fornecidas

Colaboradoras da pesquisa	Você utilizou as (ou algumas das) atividades elaboradas pela pesquisadora? Explique.
Profa. A	Não foi possível neste ano, mas pretendo usar.
Profa. B	Sim. Devido o ano letivo estar terminando usei apenas algumas atividades, referentes às maiores dificuldades apresentadas pelos alunos e também atividades relacionadas aos assuntos que já estava trabalhado. Entretanto no próximo ano pretendo usar mais atividades oferecidas pela pesquisadora. Algumas das atividades que eu utilizei foram: que envolviam as palavras escritas com letras que apresentam som parecido e que por isso fazem as crianças muitas vezes confundir e trocar, como o P e B, F e V, T e D; palavras terminadas com E e I; e atividades que envolviam as regras do uso da letra R.
Profa. C	Algumas atividades foram utilizadas, através de formulários (da plataforma Google Classroom) e em aulas on-line, eslaides foram feitos para apresentar a atividades e realizar a discussão. Diante do contexto pandêmico, unimos o 3º ano e 4º ano em uma reunião através do Google Meet para trabalhar algumas atividades. Iniciamos a aula com a leitura de dois poemas, um do poeta Patativa do Assaré e o um de Ruth Rocha, "O macaco". Discutimos com os alunos alguns termos presentes nos poemas, como cabra da peste, matuto e matreiro, perguntamos se eles conheciam os termos, para depois abordar a questão da variação linguística. Abordamos o que é a variação linguísticas e conversamos sobre a importância de respeitar a linguagem de cada indivíduo, discutimos também como geralmente usamos a linguagem informal no cotidiano e no convívio com familiares e amigos. Apresentamos aos alunos duas tirinhas (atividade 2), fizemos os encaminhamentos propostos no material e os alunos responderam às questões com certa facilidade, apontaram em qual tirinha havia a linguagem não padrão e também perceberam as diferenças entre a linguagem utilizada pelo Chico Bento e os outros personagens. Em seguida, a reescrita da tirinha do Chico Bento foi proposta. Os discentes ditaram o texto de acordo com a norma culta e nós fomos digitando, o eslaide foi apresentado aos alunos, para acompanharem todo o processo. Também chamamos a atenção para a inserção da letra R ao final da palavra saber. Depois o caminho inverso foi feito, a tirinha conforme a norma padrão foi transcrita para a linguagem coloquial. A próxima atividade foi a 3. Lemos as frases e discutimos a forma em que as palavras foram escritas, seguimos o encaminhamento proposto no material e depois indagamos como seria a escrita de algumas palavras de acordo com a norma padrão. A atividade 4 também foi utilizada, lemos três frases, os alunos falavam as palavras para completar e digitávamos. Os estudantes tiveram facilidade em realizar a tarefa. Na atividade 5, selecionamos algumas frases e trabalhamos com as crianças. Ao final da aula lançamos a atividade 7 como um desafio. Lemos as frases e o discente que quisesse participar tinha que falar como ficaria a frase de acordo com a variedade padrão. Os alunos que participaram conseguiram fazer a transposição com facilidade.
Profa. D	Sim. A professora do 3 ano e eu, professora do 4º ano, realizamos uma aula em conjunto na qual contemplamos atividades sobre: norma padrão e variação linguística (reescrita com transgressão e correção), uso dos infinitivos (modalidade oral x escrita) e transposição de frases para a variedade padrão.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Em relação ao quadro acima, as respostas dizem respeito ao questionamento se as professoras utilizaram as atividades elaboradas como direcionamento para o trabalho com a ortografia e a variação linguística em sala de aula. Vale destacar que foi elaborado um bloco de atividades (e aspectos teóricos que as fundamentaram) que privilegiaram a reflexão sobre a

norma ortográfica e a variação linguística o qual foi disponibilizado para essas docentes, todavia na tese são apresentadas apenas algumas dessas atividades.

Nesse contexto, de antemão, ressaltamos que, por se tratar de um primeiro ano de alfabetização em modalidade remota, a Profa. A não utilizou as atividades com os alunos, todavia, explicitou que pretende utilizar em anos seguintes.

A Profa. B, que no ano de 2020 trabalhava com um segundo ano, utilizou várias atividades que, segundo ela, se mostraram como as maiores dificuldades dos seus estudantes, contemplando casos de regularidades diretas ("*como o P e B, F e V, T e D*") e contextuais ("*palavras terminadas com E e I; e atividades que envolviam as regras do uso da letra*"). Assim como a Profa. A, essa docente destacou que pretende utilizar as atividades em anos posteriores, o que indica que o direcionamento possibilitado foi importante no sentido de contribuir para o DPD e para que elas refletissem sobre as dificuldades dos seus alunos e as soluções possíveis para esses problemas evidenciados, conforme destaca Zeichner (1993) ao explicitar que o docente é um prático reflexivo.

Já as Profas. C e D, que, à época, lecionavam para o terceiro e o quarto ano, mesmo com as aulas ocorrendo na modalidade remota, prepararam aulas em conjunto, de modo a levarem os alunos a refletirem coletivamente sobre "[...] *norma padrão e variação linguística (reescrita com transgressão e correção), uso dos infinitivos (modalidade oral x escrita) e transposição de frases para a variedade padrão*" (P.D). De tal modo, as duas professoras se valeram de ferramentas que possibilitaram que elas fomentassem uma reflexão por parte dos alunos sobre os aspectos da linguagem que perpassavam o ensino da norma padrão e aspectos das variedades linguísticas e essa atividade demonstrou que mesmo os alunos de séries iniciais são sensíveis aos aspectos da linguagem trabalhados e são capazes de aprender sobre.

Desse modo, "*Algumas atividades foram utilizadas, através de formulários (da plataforma Google Classroom) e em aulas on-line, eslaides foram feitos para apresentar a atividades e realizar a discussão*" (P.C). Tais reflexões são de extrema importância, tendo em vista, conforme Diniz (2013), que a imbricação entre fala e escrita é uma realidade quando se analisa as produções textuais de estudantes dos anos iniciais, e a reflexão é a principal via para fazer os alunos internalizarem a necessidade da monitoração estilística conforme os contextos de inserção da linguagem, sejam eles: orais, escritos ou híbridos. E isso nos aponta para aspectos importantes relacionados não só à formação dos alunos, mas à formação das próprias docentes que buscaram superar as barreiras que se apresentaram e foram em busca de alternativas para trabalhar o conteúdo com os alunos, mesmo diante das circunstâncias nas quais o ensino se dava, isto é, em um contexto remoto devido à pandemia.

“Assim, a reflexão, a análise e a investigação tornam-se indissociáveis para uma verdadeira implicação dos docentes no seu processo formativo, visando ao seu crescimento profissional e a uma efetiva transformação das suas práticas” (MENEZES; CAMPELO, 2012, p. 60).

Também fornecemos um espaço do questionário para que as docentes pudessem refletir sobre as dificuldades que tiveram ao trabalharem as atividades propostas com os seus alunos, conforme é exposto, abaixo:

Quadro 43 – Dificuldades ao trabalhar com as atividades propostas

Colaboradoras da pesquisa	Você sentiu dificuldades em trabalhar com os alunos com base nas atividades propostas? Justifique.
Profa. A	Não foi possível trabalhar as atividades pois é preciso estar junto ao aluno e esse ano as aulas foram remotas.
Profa. B	A única dificuldade foi no sentido de estarmos em ensino remoto o que dificulta a mediação das atividades. Fora isso as atividades foram ótimas e não apresentam dificuldade nenhuma de aplicação
Profa. C	Não houve dificuldades, porque as atividades estão bem estruturadas e claras.
Profa. D	Não. As atividades são bem claras e de fácil utilização. Além disso, tem explicação sobre como utilizar.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Com as informações do quadro, acima, percebemos que, com exceção da professora do primeiro ano que não conseguiu aplicar as atividades, todas as outras docentes relatam que não tiveram dificuldades com a aplicação e o trabalho a partir do bloco de atividades proposto, mas que o desafio maior foi lidar com um trabalho na modalidade remota, principalmente quando sabemos que engajar um aluno em uma videoaula e fazê-lo refletir sobre o que está sendo proposto se torna muito mais dificultoso quando entre o professor e o aluno existe a tela como barreira, as interações, tão fundamentais para fomentar a reflexão, também são limitadas. Contudo, apesar dos desafios, as docentes criaram estratégias para fazer com que seus estudantes dialogassem e interagissem a respeito do conteúdo com os colegas e as próprias docentes.

Nesse contexto, para as professoras que conseguiram aplicar alguma das atividades com os seus alunos, ficamos interessadas em saber como os alunos reagiram durante o processo de reflexão sobre os aspectos linguísticos focalizados nas atividades, de modo que uma das perguntas do questionário caminhava nesse sentido, conforme expomos no quadro:

Quadro 44 – Interações dos alunos durante o processo de reflexão sobre as atividades

Colaboradoras da pesquisa	Como os alunos reagiram durante a execução das atividades de reflexão sobre a ortografia e a variação linguística? Justifique.
Profa. A	Não foram realizadas atividades nesse sentido.

Profa. B	Na atividade em que os alunos precisavam explicar a regra ortográfica utilizada na escrita das palavras, alguns demonstraram dificuldade, pois acabavam em alguns momentos não reconhecendo qual era o foco de transgressão mais comum daquela palavra, apresentando alguma regra aleatória.
Profa. C	Os alunos que quiseram contribuir com as discussões durante a aula não encontraram dificuldades, alguns assim que fazíamos as perguntas já respondiam prontamente.
Profa. D	Os alunos se mostraram bastante participativos e interessados. Perguntavam quando tinham dúvidas e respondiam às perguntas. Algumas vezes, ficavam quietos. Quanto a isso, penso que talvez estivessem envergonhados por estarem participando da aula com outra turma ou porque não entenderam a pergunta.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Com exceção da professora do primeiro ano, as demais docentes mencionaram algumas das dificuldades observadas por parte dos alunos que participaram das reflexões propostas, bem como mencionaram como foram as interações desses estudantes diante das atividades de reflexão sobre a língua as quais foram propostas via videoaulas.

A Profa. B que lecionava para o segundo ano explicou que "*Na atividade em que os alunos precisavam explicar a regra ortográfica utilizada na escrita das palavras, alguns demonstraram dificuldade*" (P.B.). Isso ocorre porque, no segundo ano, os alunos ainda estão aprendendo a escrever e não passaram a observar as palavras como um objeto além da significação, ou seja, como um objeto de conhecimento do qual é possível inferir sobre as suas partes constituintes e sobre as regras (ou a ausência de regras) que regem uma palavra. Desse modo, é necessário estar atento ao fato de que as regras ortográficas não podem ser objeto de reflexão com os alunos na medida em que eles ainda não tenham internalizado o sistema de escrita (MORAIS, 2018).

Já as Profas. C e D comentaram que os alunos contribuíram com as discussões, fizeram perguntas a respeito do conteúdo, respondiam às perguntas propostas, de modo que se mostraram participativos e interessados. Dessa maneira, destacamos que trabalhar atividades de ortografia (variedade padrão) em intersecção com as variedades linguísticas contribui para que os alunos possam refletir criticamente sobre a língua e sobre as especificidades de seu uso em cada um dos contextos sociais nas quais ela se apresenta, bem como possibilita que se reflita sobre as diferenças linguísticas presentes no nosso país, de modo a fazer com que o preconceito linguístico seja extinto de dentro das salas de aula.

Tendo em vista não só a modalidade remota na qual as aulas estavam se apresentando devido à pandemia e por circunstâncias que derivam dos próprios processos de ensino e aprendizagem, também perguntamos às professoras se foi necessário realizar adaptações nas atividades elaboradas pela pesquisadora sobre a ortografia e a variação linguística. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 45 – Adaptações realizadas nas atividades propostas no manual

Colaboradoras da pesquisa	Foi necessário fazer ajustes para trabalhar com as atividades? Se sim, indique quais.
Profa. A	Quando retornarmos presencialmente será possível ter uma noção.
Profa. B	Não, pois eu selecionei as atividades que melhor se encaixariam para serem trabalhadas nesse período.
Profa. C	Alguns ajustes foram feitos, por ser on-line optamos por apresentar os eslaides para os alunos. Nas atividades 5, 6 e 7 usamos algumas frases, não usamos todas. Optamos por atuar como escribas diante das respostas dos alunos, fazendo as colocações e apontamentos necessários, chamando a atenção para o que fosse necessário e permitindo a reflexão por parte dos alunos.
Profa. D	Sim. Como a aula foi realizada por meio do Google Meet, tivemos que modificar algumas atividades e diminuir outras. No entanto, acredito que o objetivo da atividade não foi prejudicado.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Como já mencionado anteriormente, na época da coleta de dados, a professora A, que lecionava para o primeiro ano, não conseguiu aplicar nenhuma das atividades com as suas crianças, tendo em vista que existiam necessidades maiores quando pensamos em um processo de alfabetização que ocorria de maneira remota (para aqueles que têm acesso à internet).

Já a Profa. B menciona que não foram feitos ajustes nas atividades porque trabalhou aquelas que mais se adequavam ao modelo de ensino que estava ocorrendo naquele momento, ou seja, remotamente. Todavia, as Profas. C e D, que trabalharam as atividades via videoaulas conjuntamente, relataram a necessidade de modificações nas atividades, tendo em vista que era preciso ajustar o momento de ensino e aprendizagem aos moldes da aula via *Google Meet* e pelo fato de terem trabalhado com duas séries diferentes (terceiro e quarto anos) concomitantemente, contudo, conforme uma das professoras, "*o objetivo da atividade não foi prejudicado*" (P.D). Desse modo, as professoras refletiram sobre sua própria prática, os procedimentos e processos necessários às adequações, de modo a refletirem com seus alunos sobre a linguagem, e atuaram colaborativamente na medida em que planejaram a aula juntas e ministraram aos alunos também conjuntamente.

Isso deixa claro que tais processos também contribuíram com a formação docente das professoras, tendo em vista que todos os processos de reflexão que fazem o professor pensar sobre a sua prática, adequar situações e modificar a forma como leciona para os estudantes, se for o caso, são interações que o fazem crescer profissionalmente, pois são ações que atuam no DPD (ANDRÉ, 2010; VAILLANT, MARCELO, 2012).

Nesse contexto, Carbonneau e Hétu (2001) advogam pela necessidade de uma formação prática dos professores na qual haja constante ligação entre a teoria e a prática, algo

vital para a fomentação da práxis reflexiva, o que se desvia do sentido das armadilhas da dicotomização teoria e prática. Para tais autores, o saber da formação é resultante da reflexão sobre a ação. E a pesquisa colaborativa que propusemos nessa tese caminhou nesse sentido, de modo que as falas evidenciadas demonstram que houve constante ligação entre teoria e prática e as docentes foram capazes de tornar esses processos conscientes e verbalizá-los (o que fizeram e por que fizeram).

As atividades direcionadas às professoras para serem aplicadas com seus alunos serviram de suporte para um direcionamento de como deveria ser o trabalho reflexivo com a ortografia (norma padrão) e a variação linguística em sala de aula desde os primeiros anos de escolarização, todavia, como parte da proposta formativa foi pedido que as professoras elaborassem uma (ou algumas) atividade(s) que julgassem necessárias para trabalhar esses aspectos da linguagem com os estudantes, e que não estavam contempladas nas atividades sugeridas para elas anteriormente. Tal etapa foi realizada ao final do curso de curta duração ministrado para as docentes. Diante disso, a pergunta seguinte era para saber se foi possível que esse intento se concretizasse. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 46 – Atividades sobres ortografia e/ou variação linguística elaboradas pelas professoras

Colaboradoras da pesquisa	**Além das atividades propostas, você elaborou outras para propor a reflexão sobre a língua com os seus alunos? Como foi esse processo de criar essas atividades?**
Profa. A	Foram trabalhadas apenas as atividades básicas, dadas as condições e a dificuldade em acompanhar e desenvolver junto aos alunos de maneira remota. Foi trabalhado superficialmente por meio das palavras geradoras do método sociolinguístico.
Profa. B	Infelizmente devido o curto tempo não foi possível elaborar atividades extras com os conteúdos adquiridos na formação. Entretanto para o ano que vem será possível aproveitar os conhecimentos adquiridos esse ano na formação com a pesquisadora.
Profa. C	Além das atividades propostas, elaborei uma atividade sobre a linguagem formal e informal e concordância. Formulei frases que poderiam ser facilmente usadas no dia a dia dos alunos e pedi que reescrevessem fazendo as adequações necessárias, aproveitei o conteúdo que estávamos estudando, a respeito da concordância entre gênero e número.
Profa. D	Não. As atividades que realizei foram adaptações de atividades do livro didático e do livro ler e Escrever. Foram adaptações, pois usamos o ambiente virtual Google Classroom. Utilizo como base o livro didático “Ler e Escrever” e modifico as atividades dele.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Em relação à pergunta proposta no questionário e exposta no quadro anterior, três das professoras (A, B e D) explicitaram que não elaboraram atividades de reflexão sobre a língua (especificamente sobre ortografia e variação linguística) para trabalhar com os alunos, tendo em vista algumas dificuldades, quais sejam: fator pandêmico que modificou o processo de ensino e aprendizagem e as prioridades para cada ano escolar; o tempo que não era o

suficiente para elaborar atividades dessa natureza, tendo em vista que sabemos que existiam muitas outras questões curriculares as quais os alunos precisavam aprender (e que eram mais urgentes) e que estavam previstas nos livros didáticos. Diante disso, a Profa. A se limitou a trabalhar atividades propostas no currículo para o ano escolar em que lecionava; já a Profa. B., apesar de não ter elaborado atividades, conforme foi proposto, aplicou com os alunos algumas das atividades fornecidas pela pesquisadora, conforme resposta explicitada em quadro anterior.

A Profa. D também não teve tempo hábil para elaborar atividades, pois se utilizou dos materiais didáticos previstos no currículo: "*As atividades que realizei foram adaptações de atividades do livro didático e do livro ler e Escrever.* ***Foram adaptações, pois usamos o ambiente virtual Google Classroom. Utilizo como base o livro didático "Ler e Escrever" e modifico as atividades dele***" (P.D, grifo nosso). Em relação ao que foi explicitado pela docente, destacamos que as ações e verbalizações explicitadas deixam claro a possibilidade adaptativa do profissional professor diante de diferentes situações, sendo capaz de gerir incertezas e enfrentar as mudanças no exercício da docência (CHARLIER, 2001).

Enfatizamos aqui que, apesar dos inúmeros desafios e das dificuldades, a Profa. C conseguiu elaborar atividades no sentido proposto. Observemos sua resposta: "*Além das atividades propostas, elaborei uma atividade sobre a linguagem formal e informal e concordância*" (P.C). A docente explicitou melhor a sua proposta: "*Formulei frases que poderiam ser facilmente usadas no dia a dia dos alunos e pedi que reescrevessem fazendo as adequações necessárias, aproveitei o conteúdo que estávamos estudando, a respeito da concordância entre gênero e número*" (P.C).

Nesse contexto, percebemos que as competências foram mobilizadas e utilizadas na resolução de situações da prática, a professora atuou, como defende Zeichner (1993), como uma prática reflexiva que age a partir de sua realidade, e o percurso formativo contribuiu nesse sentido.

Em face disso, as competências, para Charlier (2001), são um dos elementos indissociáveis do tripé de base da docência, quais sejam: os projetos (projeto pessoal docente tendo em vista o projeto maior da instituição); os atos (condutas) do professor na escola e as competências (saberes, representações, teorias, esquemas ativados em uma situação de trabalho). Ainda de acordo com a autora, "As competências são significativas apenas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam" (CHARLIER, 2001, p. 88). Diante disso, reiteramos que as competências profissionais do professor são adquiridas a partir da prática, através da prática e para a prática (CHARLIER,

2001), e esse tripé foi contemplado nessa investigação pela via da pesquisa interventiva construtivo-colaborativa.

Na sequência, são expostas as atividades elaboradas pela professora C, e são explicitadas outras atividades utilizadas pelas docentes e que fazem parte do material didático adotado pela escola:

Quadro 47 – Atividades de reflexão utilizadas pelas docentes com seus alunos

Colaboradoras da pesquisa	**Explicite ou descreva as atividades que você elaborou (pode anexar a atividade, se for o caso)**
Profa. A	São atividades já elaboradas com o objetivo de promover a alfabetização das crianças, com um texto de introdução, contextualização da palavra no dia a dia dos alunos e a partir daí as regras ortográficas que envolvem a escrita da palavra e de outras palavras constituídas com as mesmas sílabas das famílias silábica trabalhadas na palavra geradora.
Profa. B	_____
Profa. C	Atividade elaborada: Leia cada frase e reescreva-as fazendo as adequações necessárias. a) Hoje nós tem atividades para fazer. _____ b) Hoje nós vamo comer bolo de chocolate. _____ c) Luna fez dois brigadeiro. _____ d) Álvaro cozinhou quatro batata._____ e) As menina jogaram futebol. _____ f) As crianças foi rápida. _____
Profa. D	Realizei uma atividade para trabalhar o uso das letras L e U. Tive como base o Livro Ler e Escrever para fazer a adaptação. Na atividade, há o conto "A bruxa e o caldeirão" de José Leon Machado, e um poema chamado "Cinco" nos quais evidenciei algumas palavras terminadas com U e L e fiz alguns questionamentos: Conto: O conto narra fatos (ações) que já aconteceram ou que irão acontecer? Quais as palavras que o(a) ajudaram a perceber isso? O que essas palavras indicam? Poema: As palavras grifadas no poema estão com grafia (escrita) incorreta, você concorda? Explique. Se você considera que as palavras estão com escrita incorreta, reescreva as palavras corretamente. Por fim, apresentei um vídeo sobre o uso do L e U no final das palavras e uma atividade de fixação.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

A Profa. A explicitou as atividades de trabalho com a língua, as quais utiliza para a alfabetização, conforme o método sociolinguístico utilizado para esse propósito e que acabam envolvendo aspectos ortográficos: "*São atividades já elaboradas com o objetivo de promover a alfabetização das crianças, com um texto de introdução, contextualização [...] e a partir daí as regras ortográficas*" as quais "[...] *envolvem a escrita da palavra e de outras palavras constituídas com as mesmas sílabas das famílias silábica trabalhadas na palavra geradora*" (P.A). Desse modo, destacamos que a ortografia propriamente dita não é foco na alfabetização (LEMLE, 2007; MORAIS, 2018), embora existam atividades que perpassam tal questão.

Ademais, destacamos que tais atividades de alfabetização se inserem de maneira contextualizada e as "regras" do sistema de escrita também se apresentam dentro de um trabalho integrado ao letramento.

Como já havia mencionado não ter elaborado atividades nesse sentido, a Profa. B deixou esse campo do questionário em branco. Já a docente que leciona para o terceiro ano, descreveu a atividade elaborada para trabalhar com os estudantes, de modo que seguiu o modelo de uma das atividades propostas no manual didático elaborado pela pesquisadora. Com tal atividade objetivou sensibilizar os alunos sobre as intersecções existentes entre variedades linguísticas e variedade padrão no sentido de trazer à tona a necessidade de utilização da monitoração estilística a depender do contexto de inserção da linguagem (BORTONI-RICARDO, 2004), bem como de refletir criticamente sobre o preconceito linguístico, evitando-o (ARAÚJO, 2014).

A professora que lecionava para o quarto ano se utilizou das atividades propostas pelo material didático do "Ler e escrever", que se integram aos eixos de leitura e escrita de maneira contextualizada. Assim explicita:

> *Realizei uma atividade para trabalhar o uso das letras L e U. Tive como base o Livro Ler e Escrever para fazer a adaptação. Na atividade, há o conto "A bruxa e o caldeirão" de José Leon Machado, e um poema chamado "Cinco" nos quais evidenciei algumas palavras terminadas com U e L e fiz alguns questionamentos:*
> *Conto: O conto narra fatos (ações) que já aconteceram ou que irão acontecer?*
> *Quais as palavras que o(a) ajudaram a perceber isso? O que essas palavras indicam?*
> *Poema: As palavras grifadas no poema estão com grafia (escrita) incorreta, você concorda? Explique. Se você considera que as palavras estão com escrita incorreta, reescreva as palavras corretamente.*
> *Por fim, apresentei um vídeo sobre o uso do L e U no final das palavras e uma atividade de fixação.* (P.D).

De acordo com a descrição mencionada pela professora, vislumbramos o ensino ortográfico vinculado aos textos de maneira contextualizada e o olhar crítico da docente para entender que as tarefas propostas no manual necessitariam de ajustes, uma vez que tem clareza da real necessidade dos seus alunos e dos procedimentos necessários para modificar a sua aula por conta da nova modalidade de ensino (remota) na qual a aula se inseriria. Nessa perspectiva, apontamos tal ação como uma prática exitosa, pois é necessário ter um olhar voltado para as atividades propostas em materiais e manuais didáticos, conforme apontam diversos autores (CAVALCANTI; SILVA; MELO, 2005; POSSENTI, CAVALCANTI, MIQUELETTI, FRANCHI, 2008; DUARTE, 2012) quando mencionam que nem todas as atividades são coerentes e ou têm possibilitado que os alunos se apropriem da escrita ortográfica de maneira reflexiva.

Nessa mesma descrição, também observamos a preocupação em tratar a ortografia como um objeto de conhecimento cuja aprendizagem se pauta na reflexão, tendo em vista que o caso focalizado se tratou de uma regularidade morfológico-gramatical, conforme define Morais (2018). Sabemos que o tempo é escasso e trabalhar de maneira remota nem sempre possibilita que todas as ações que geram reflexões sejam utilizadas, pois os alunos se sentem intimidados pelas câmeras, dentre outros fatores que afetam a potencialização da reflexão por parte dos estudantes em relação ao objeto de conhecimento em pauta. Todavia, em vez de apresentar um vídeo que abordasse a regra, o ideal seria construir essa regra juntamente com os alunos a partir dos conhecimentos demonstrados por eles. Nesse contexto, Morais (2018) sugere a utilização de quadros (ou cartazes) de regras, os quais vão se ampliando na medida em que os conhecimentos dos alunos se tornem mais elaborados sobre a questão ortográfica focalizada e a regra fique completa.

A professora menciona que, após o vídeo, tratou sobre as regras relacionadas ao uso de U ou de L, também passou uma atividade de fixação a qual não foi descrita, mas, provavelmente, foi uma atividade de verificação, o que seria válido se se tratasse de um caso ortográfico de irregularidade cuja aprendizagem se consolida a partir da memorização. Todavia esse é um caso que pressupõe reflexão para que seja aprendido, de modo que destacamos que as crenças pessoais do professor sobre como aprendeu ortografia e como se ensina esse objeto devem ser consideradas nos processos formativos e elucidados, pois diversos autores (CHARLIER, 2001; VAILLANT, MARCELO, 2012) já vêm apontando que tais crenças afetam o como se lida com o ensino em sala de aula, o que se apresenta de maneira inconsciente, mas acaba por se apresentar na realidade palpável. Diante disso, percebemos que a professora apresenta muitas práticas exitosas, mas ainda conserva em seu conjunto de práticas resquícios de um ensino tradicional e memorístico que talvez derivem do modo como ela aprendeu ortografia quando em etapa escolar ou também podem ser decorrentes da influência das atividades de livros didáticos, tais crenças precisam ser trabalhadas.

Quadro 48 – Tratando a ortografia e a variação linguística como objetos de trabalho sistemático

Colaboradoras da pesquisa	**Após o trabalho com as atividades propostas, você continuou reservando um tempo para trabalhar esse tipo de atividade com seus alunos? Por quê?**
Profa. A	Sim, as atividades que envolvem variação linguística são importantes, poderia dizer que confortam os alunos no sentido de esclarecer que aquilo que eles fazem no cotidiano não está errado. Embora nesse ano as atividades foram trabalhadas de modo bem diferente do usual
Profa. B	Atividades com foco ortográfico sempre tiveram um espaço em minhas aulas e sempre terão, pois são de extrema importância e não podem ser trabalhadas apenas junto com interpretação de texto.

Profa. C	Tendo em vista o ano atípico de 2020, o atraso em conteúdos e bimestres, trabalhei as seguintes atividades propostas no livro didático: sons do x, verbos (marcar o tempo), terminações am e ão nos verbos; palavras com ans,-ens,-ins,-nos,-uns. Palavras com ch, lh, n. Estudos gramaticais e sistema de escrita: verbo – marcador dos tempos passado, presente e futuro. E em outra aula on-line, somente com os alunos do 3º ano, trabalhei o uso do P e B, atividade do material (página 15). Elaborei eslaides e apresentei para os alunos, pedi que falassem qual era a figura e como seria a escrita correta do nome da imagem, as crianças falaram o nome, escrevi a palavra correta, destacando com a cor vermelha a letra certa. E solicitei que informassem qual era a letra que provocava o erro e qual era a diferença entre um pote e um bote, por exemplo. Procedemos da mesma forma com as palavras porta, cabana e cobra, sempre discutindo qual letra era a intrusa e fazendo as comparações de como ficava a palavra escrita com P ou B. A atividade 2, página 16, também foi utilizada neste dia. Apresentei o trava-língua e pedi que um aluno realizasse a leitura. Depois solicitei que apontassem os erros e indicassem o motivo da confusão, da troca entre P e B. As crianças conseguiram explicar o porquê da troca.
Profa. D	Sim, é essencial colocarmos os alunos diante de atividades que eles possam refletir sobre a escrita. Mas, confesso que atividades voltadas à variedade linguística devem ser mais desenvolvidas por mim e com uma maior intencionalidade e sistematização.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Com o questionário direcionado às docentes, também interessava-nos saber se, após termos saído de cena como pesquisadoras, elas continuaram trabalhando atividades direcionadas aos temas de ortografia e variação linguística com os seus alunos. Conforme as respostas de todas as pesquisadas, esse ensino continuou ocorrendo.

A Profa. A, que leciona para o primeiro ano, frisou a importância das atividades de variação linguística para os alunos ao afirmar que *"[...] as atividades que envolvem variação linguística são importantes, poderia dizer que confortam os alunos no sentido de esclarecer que aquilo que eles fazem no cotidiano não está errado. Embora nesse ano as atividades foram trabalhadas de modo bem diferente do usual*" (P.A). Nesse contexto, destacamos que, de fato, tais atividades são de extrema relevância, principalmente para os alunos que estão no período de alfabetização, uma vez que a variedade linguística que trazem de casa é o mais próximo que conhecem a respeito da língua, portanto, deve-se partir daí para se ensinar a norma padrão aos alunos (FRANCHI, 2012), não em substituição à linguagem que já conhecem e utilizam, mas como mais uma possibilidade de uso da linguagem para ser inserida nos contextos formais de oralidade e escrita (BORTONI-RICARDO, 2004).

Vale destacar, ainda, a importância de, desde cedo, os alunos compreenderem o letramento como práticas sociais de leitura e escrita que possuem significados e sentidos e estruturas de poder que podem ser desvelados a partir da ótica em que se apresentam, conforme defende Street (2014) e que a não aquisição do letramento escolar (ao qual a

ortografia e a ortoépia[71] são intrínsecos) pode deixar os estudantes à margem das estruturas sociais, sendo discriminados por não conseguirem utilizar essa linguagem efetivamente (MORAIS, 2018), revelando uma relação de poder na qual a não utilização da linguagem padrão pode levar indivíduos que conhecem o seu funcionamento a subjugarem aqueles que não a dominam, o que caracteriza o preconceito linguístico.

A professora B, que lecionava para um segundo ano, explica que "*Atividades com foco ortográfico sempre tiveram um espaço em [...] [suas] aulas e sempre terão, pois são de extrema importância e não podem ser trabalhadas apenas junto com interpretação de texto*" (P.B). Diante disso, ressaltamos a importância de a ortografia ser objeto de atenção de maneira sistemática e vinculada às práticas de letramento que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem (LEME, 2011; MORAIS, 2018; MORAIS, 2020). Ademais, é necessário, conforme a professora já faz, que as atividades ortográficas não sejam apenas diluídas nos textos, mas que também sejam objetos de atenção por si só, conforme defende Morais (2018).

A professora citada anteriormente, bem como a que leciona para o terceiro ano trouxeram à tona a modalidade remota, uma modalidade atípica que as fez terem desafios ao trabalharem com os alunos não só os conteúdos ortográficos, mas os outros conteúdos previstos no currículo, uma realidade nova que comporta muito mais desafios do que os que já são conhecidos quando pensamos na escola convencional de maneira presencial, conforme bem destaca Luiz (2020), essa realidade também deve ser considerada, já que afeta de maneira contundente os processos de ensino e de aprendizagem escolares.

A Profa. C que, à época, lecionava para um terceiro ano, apesar dos percalços da modalidade remota, conseguiu trabalhar muitas atividades ortográficas envolvendo casos regulares e irregulares da ortografia, uma vez que estavam previstos nos materiais didáticos utilizados por ela, de modo que tais atividades se inseriam em propostas contextualizadas vinculadas às práticas de letramento definidas nos livros didáticos. Ressaltamos, porém, que tais práticas não são neutras e seus sentidos e significados também devem ser objetos nos quais o professor precisa centrar sua atenção, de modo a formar leitores e escritores proficientes e críticos, conforme bem defende Street (2014).

A professora que leciona para o quarto ano relata que as atividades de ortografia, principalmente, e as de variação continuaram sendo objetos de trabalho em sua prática docente, todavia destaca uma necessidade formativa, de modo que possa melhorar o seu trabalho com atividades voltadas especificamente à variação linguística. Vejamos a sua

[71] É a área da gramática que objetiva definir as normas sobre a pronúncia (correta) das palavras da língua.

resposta: "[...] *é essencial colocarmos os alunos diante de atividades que eles possam refletir sobre a escrita. Mas, confesso que atividades voltadas à variedade linguística devem ser mais desenvolvidas por mim e com uma maior intencionalidade e sistematização*" (P.D). Nessa linha de pensamento, destacamos que a tomada de consciência da professora a respeito do que precisa para melhorar a sua prática é um aspecto positivo, já que a tomada de consciência é um saber profissional que leva os professores a buscarem por ações (de formação no caso) para compreender e agir melhor dentro de sua realidade (FOGAÇA JÚNIOR; SALADINI, 2015).

Para além das contribuições docentes possibilitadas pelo percurso formativo, nos ocorreu saber sobre a importância das atividades (manual didático) elaboradas para a prática docente das professoras colaboradoras da pesquisa e se, em suas perspectivas, elas contribuíram (ou contribuem) com o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, de maneira que obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 49 – Contribuições das atividades propostas para o ensino e a aprendizagem

Colaboradoras da pesquisa	**Você acredita que as atividades propostas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem das regras ortográficas e da variante padrão de escrita? Justifique.**
Profa. A	Sim, contribui no sentido de evidenciar a nossa diversidade linguística, embora haja uma norma padrão. É importante salientar a contribuição de cada uma para a formação do indivíduo e para a própria cultura do nosso país, visto que muitos traços de variação linguística estão associados a uma questão cultural também.
Profa. B	Contribuíram muito. São atividades muito ricas e que poderão ser utilizadas em diversos momentos, além de nos nortear para a criação de outras atividades.
Profa. C	Sim, pois foram contextualizadas e sistematizadas, além disso os alunos ao responderem aos questionamentos e explicarem as trocas, por exemplo, demonstram que estão refletindo sobre a linguagem e as regras ortográficas.
Profa. D	Sim, sem dúvida são atividades excelentes que com certeza utilizarei nos próximos anos de acordo com a turma/ano que estiver. Além disso, me motivou e deu uma direção para a criação de novas atividades.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Diante da pergunta proposta e destacada anteriormente, todas as docentes que colaboraram com a pesquisa foram unânimes ao afirmarem que as atividades contribuíram em suas práticas no contexto da sala de aula: *"[...] contribui no sentido de evidenciar a nossa diversidade linguística, embora haja uma norma padrão*". "*É importante salientar a contribuição de cada uma para a formação do indivíduo e para a própria cultura do nosso país, visto que muitos traços de variação linguística estão associados a uma questão cultural também*". (P.A); "*Contribuíram muito. São atividades muito ricas e que poderão ser utilizadas em diversos momentos, além de nos nortear para a criação de outras atividades*" (P.B); "*Sim, pois foram contextualizadas e sistematizadas, além disso os alunos ao*

responderem aos questionamentos e explicarem as trocas, por exemplo, demonstram que estão refletindo sobre a linguagem e as regras ortográficas." (P.C); "*Sim, sem dúvida são atividades excelentes que com certeza utilizarei nos próximos anos de acordo com a turma/ano que estiver. Além disso, me motivou e deu uma direção para a criação de novas atividades*" (P.D).

Diante das respostas elencadas anteriormente, percebemos que as atividades (e o percurso formativo) possibilitadas, no contexto da pesquisa, sanaram necessidades formativas das professoras, a saber: direcioná-las a respeito de como abordar os temas relativos ao ensino da língua escrita (ortografia, variação linguística; preconceito linguístico; oralidade e escrita, variação e mudança da língua; monitoração estilística); compreenderem a ortografia como um objeto de conhecimento regido por irregularidades e regularidades da língua e a necessidade de realizar um trabalho reflexivo, consciente, explícito e crítico sobre tal objeto; vislumbrarem o quê e quando ensinar de ortografia em cada ano escolar etc.

Ademais, e para além do que foi citado anteriormente, tal percurso permitiu que as professoras refletissem sobre a possibilidade de serem professoras autoras que possuem a capacidade de elaborar atividades pensando na necessidade de aprendizagem dos seus alunos, conforme defende Zeichner (1993) ao mencionar o professor como um prático reflexivo, de modo que foram incentivadas a elaborarem atividades e algumas delas integraram essa possibilidade em sua prática docente, o que é um aspecto positivo quando pensamos na formação docente.

Ressaltamos o fato de algumas professoras terem mencionado que utilizarão as atividades e os conhecimentos adquiridos em outros anos escolares, o que também se faz relevante, pois, desde seu início, a pesquisa também teve a intenção de levar conhecimento àquelas que lecionam na escola e que lá permanecem, porque, assim, replicariam seus conhecimentos ano após ano no trabalho com as crianças, uma vez que, apesar de as pesquisadoras não estarem mais na escola, as professoras tomaram consciência de aspectos formativos relacionados ao ensino de ortografia os quais se tornaram saberes que passaram a compor seus esquemas de ação ao trabalharem tais conteúdos com os pequenos.

Dessa maneira, de acordo com Charlier (2001), existem três conhecimentos (a partir da prática, através da prática e para a prática) por ela definidos com os quais essa pesquisa contribuiu no sentido de elucidar conhecimentos e práticas.

E, por fim, foi fornecido à docentes um espaço no questionário no qual pudessem abordar aspectos que não foram por nós definidos ou no qual pudessem ter a possibilidade de

imprimir registros que queriam a respeito da pesquisa e do processo formativo possibilitado, conforme quadro, a seguir:

Quadro 50 – Outros comentários

Colaboradoras da pesquisa	**Gostaria de acrescentar ou comentar alguma outra coisa que não foi contemplada nesse questionário? O que?**
Profa. A	Não, espero ter contribuído para a pesquisa.
Profa. B	Gostaria de agradecer a pesquisadora por desenvolver esse trabalho que me ajudou muito na prática docente. Visto que infelizmente a faculdade de Pedagogia não nos dá a formação necessário para trabalhar na prática questões tão importantes como a ortografia.
Profa. C	Não.
Profa. D	Sim. Gostaria de agradecer a pesquisadora por proporcionar esse momento de formação e fornecer as atividades. Além disso, gostaria parabenizá-la pelo excelente trabalho.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas dos questionários (2020).

Com base no quadro 50, observamos que as professoras que, à época, ministravam aulas para o primeiro (P.A) e para o terceiro (P.C) ano não acrescentaram nada ao questionário, já as outras duas apenas agradeceram, reforçando as contribuições da pesquisa em relação ao DPD. Diante disso, ressaltamos que a ortografia não é o aspecto mais importante no trabalho com a escrita, mas um desses aspectos importantes que não pode ser sonegado nos bancos escolares, de modo que essa não aquisição deixará os estudantes à margem de práticas letradas que exigem tal conhecimento e isso não pode ocorrer como forma de a escola garantir aos alunos o direito de transitarem nas diferentes esferas sociais e participarem sem restrições de todos os eventos de letramento.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese apresentou reflexões relacionadas à aprendizagem da norma padrão de escrita, mediante a compreensão das dificuldades, dos desafios e das experiências docentes no trabalho com a língua portuguesa, mais especificamente, com a norma ortográfica no contexto das salas de aula do Ensino Fundamental I, analisando, ainda, a interferência das variantes linguísticas nesse processo de aprendizagem da escrita. Para tanto, mediante uma pesquisa quali/quantitativa, baseada em uma concepção sociocrítica de pesquisa intervenção construtivo-colaborativa, centramo-nos no objetivo de identificar quais eram as dificuldades e os desafios dos docentes para ensinar a ortografia nos anos iniciais e quais eram os principais erros ortográficos produzidos pelos alunos, de modo a elaborar uma proposta interventiva de formação construtivo-colaborativa docente que propiciasse a reflexão sobre os usos linguísticos e contribuísse com o ensino e a aprendizagem da norma padrão de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). A indagação maior sobre a qual nos debruçamos foi: Quais são os desafios e as dificuldades para o ensino e a aprendizagem da variante padrão nos anos iniciais e qual a contribuição de uma proposta interventiva construtivo-colaborativa para minimizá-los?

Enfatizamos que, diante dos caminhos percorridos durante o período da investigação, tivemos como princípio orientador a tese de que as dificuldades relativas ao ensino e à aprendizagem da escrita ortográfica advêm de vários fatores os quais têm impossibilitado que os alunos se apropriem da norma padrão. Nesse contexto, partimos da concepção de que a elaboração de uma proposta de intervenção formativo-colaborativa que propiciasse a reflexão sobre a língua com conteúdos relacionados à ortografia e à variação linguística poderiam subsidiar condições para que os docentes tivessem mais segurança ao ensinar ortografia de maneira reflexiva aos alunos e os discentes teriam mais chances de apropriação da escrita ortográfica de maneira consciente e explícita.

Nessa perspectiva, os nossos dados demonstram que tal tese se materializou em nossa investigação, mediante os resultados alcançados. Por isso, de antemão, destacamos a importância e a pertinência de ações colaborativas, pois as propostas construtivo-colaborativas nos possibilitam uma parceria com os professores e aprendizagem mútua, tendo em vista a possibilidade de troca de saberes e interações entre pesquisadores da universidade e professores que lecionam na educação básica. Ademais, o confronto entre teoria e prática suscita a práxis reflexiva, o que possibilita e potencializa a transformação da prática pedagógica, e isso foi evidenciado nas veredas da pesquisa, conforme relatos destacados pelas

professoras participantes do estudo e diante dos resultados obtidos e descritos nessa investigação.

Destarte, utilizaremos esse espaço para expor uma síntese dos objetivos propostos para a investigação, dos instrumentos de coleta de dados utilizados para atender a cada um deles, bem como descrever, de modo geral, os achados referentes a cada um desses objetivos. Assim, o estudo foi desenvolvido com quatro docentes de 1º a 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do distrito de Montalvão, região circunscrita ao município de Presidente Prudente (SP), e os dados foram coletados no ano de 2020 em um contexto de pandemia e de ensino remoto, o que nos fez redirecionar alguns de nossos objetivos iniciais e a forma de coleta de dados, e os resultados imprimem marcas desse formato de ensino emergencial utilizado para atender a demanda do ensino básico no contexto pandêmico.

Para atender ao objetivo de investigar como as docentes trabalham com a ortografia e a variação linguística nos anos iniciais e quais são as dificuldades e os desafios com relação à abordagem desses conteúdos em sala de aula, nos valemos de um questionário exploratório que foi a primeira fase da pesquisa. Dessa forma, percebemos que os temas do ensino e da aprendizagem da ortografia e da variação linguística nos anos iniciais ainda causam insegurança para as docentes, pois relatam que não tiveram uma formação aprofundada sobre tais temas. Além disso, elas têm que lidar com vários desafios e dificuldades, quais sejam: dificuldades em saber o quê e quando ensinar; ausência de orientações adequadas; falta de atividades sobre os conteúdos nos materiais didáticos com os quais é necessário trabalhar; dificuldades próprias dos processos de ensino e aprendizagem e, especificamente no ano de 2020, o desafio de trabalhar tais conteúdos de maneira remota.

Todavia, apesar das dificuldades e desafios e de não possuírem formação específica sobre tais temáticas, os dados do questionário revelaram que as professoras lançam mão de práticas contextualizadas, baseadas nos princípios de reflexão, discussão que culmine em elaboração em nível consciente acerca das regras e restrições ortográficas. Contudo, apesar das práticas positivas, a ortografia e, principalmente, a variação linguística são temas que não são abordados sistematicamente dentro dos contextos da sala de aula nos quais se fazem necessários, devido à ausência de tempo ou pelo fato de outros conteúdos curriculares serem estabelecidos como mais importantes pelos planos de ensino e materiais didáticos utilizados. Dessa maneira, destacamos a importância de colocar luz sobre a importância de se trabalhar com conteúdos ortográficos e de variação linguística de maneira frequente e vinculada aos outros conteúdos curriculares de LP, pois eles ainda têm ficado à margem nos contextos escolares.

Também tivemos como objetivo diagnosticar, categorizar, analisar e indicar a frequência dos erros ortográficos de alunos de 4º ano de uma escola pública, mediante a análise de 14 produções textuais desses escolares. Com relação às dificuldades ortográficas mais frequentes, constatamos que os estudantes apresentavam muitas inadequações ortográficas de natureza mais primária, além de casos de regularidades e irregularidades ortográficas, o que é comum considerando o ano escolar em que estão e o fato de, logo após o terceiro ano, que é uma série final do ciclo de alfabetização, terem realizado praticamente o quarto ano todo de maneira remota, o que inviabiliza os professores de acompanharem mais de perto e intervirem na escrita dos alunos de maneira mais efetiva.

Desse modo, com relação às alterações ortográficas que encontramos nas produções dos alunos, percebemos que 88% dos casos concentram-se em regularidades ortográficas, ou seja, 43% de regularidades contextuais, 25% de regularidades morfológico-gramaticais e 10% de regularidades diretas. No que diz respeito aos casos de irregularidades ortográficas, contabilizamos 22% das ocorrências. Esses dados nos fazem reiterar a importância de se investir no ensino ortográfico e no trabalho com a variação linguística em sala de aula, tendo em vista que muitos dos erros ortográficos dos alunos se deram pelo fato de se apoiarem na modalidade oral ou na variedade linguística que utilizam nos contextos externos à escola.

Ao averiguar quais as concepções dos alunos (de terceiro e quarto anos) a respeito da ortografia e da importância da escrita ortográfica, bem como os fatores que eles apontam como responsáveis pelos seus desvios ortográficos mais frequentes, compreendemos algumas concepções infantis sobre a ortografia, e destacamos o fato de grande parte dos alunos de terceiro e quarto ano já entenderem o que significa ortografia para além de seu significado dicionarizado, mas compreendendo o seu significado e a sua importância no contexto social, o que nos faz ressaltar a pertinência de não tornar secundária a importância social dos conteúdos escolares para os estudantes, já que isso também deve ser trabalhado no contexto escolar para que os aprendizes deem significação àquilo que aprendem, bem como compreendam o significado e a importância desses conteúdos nos meios sociais.

Ressaltamos também que os alunos já são capazes de refletir sobre suas dificuldades de aprendizagem e as motivações para essa não aprendizagem, de modo que apontaram vários fatores, dentre os quais destacamos: ausência de práticas de leitura, ausência de práticas de escrita; complexidade das palavras da língua portuguesa; a forma como a atividade solicitada é explicada; a ausência do professor presencialmente; e variação linguística. Desse modo, enfatizamos que a reflexão, a discussão coletiva e a explicitação verbal dos conhecimentos infantis a respeito da língua são fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem e

fomentá-los abre espaços para que os alunos estejam imersos em um contexto rico de estímulos para efetivarem a sua aprendizagem de maneira consciente, explícita e significativa, por meio de reflexões que emergem a partir de atividades que promovam a interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, nesse caso, a ortografia.

Destacamos que esse estudo teve não só a intenção de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem da variante padrão de escrita, mas sua proposta também se articulou ao campo da formação docente continuada, por meio da pesquisa interventiva construtivo-colaborativa na qual se ancorou todo o processo de desenvolvimento da investigação, com a utilização de atividades (teórico-práticas) de reflexão sobre a prática, a partir da prática e para a prática, de modo que um dos objetivos articulados fundamentalmente ao campo formativo foi o de elaborar atividades sobre ortografia e variação linguística que auxiliem os docentes do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) a trabalharem com o ensino da norma padrão nos anos iniciais e socializá-las com os docentes da escola investigada, participantes da pesquisa, como parte da proposta formativa a ser construída para os professores. Tal objetivo pautou-se em elaboração didática por parte da pesquisadora com base nas discussões teóricas propostas por autores vinculados à sociolinguística, à psicologia cognitiva e aos estudos críticos do letramento, de forma que também foram considerados os resultados referentes aos desafios e às dificuldades no âmbito do ensino e da aprendizagem no contexto do ambiente pesquisado.

Nesse viés, com base nos dados obtidos em relação aos desafios e às dificuldades elencadas por estudantes e docentes no que se refere ao trabalho com a norma ortográfica em sala de aula, foi possível elaborar um manual didático que serviu de auxílio às docentes para trabalharem atividades ortográficas baseadas nos princípios de reflexão, significação, aprendizagem consciente, contextualização e sistematização dos conteúdos ortográficos, de modo que foi possível identificar que tal material contribuiu para que as professoras soubessem de onde partir com o ensino ortográfico em cada um dos casos (irregulares ou regulares) ou das dificuldades (de primeira ordem, de segunda ordem, de terceira ordem, de apoio na oralidade e variação linguística etc.) ortográficas apresentadas por seus estudantes. Além disso, a partir dos modelos e da utilização das atividades, as professoras aprenderam os pilares que sustentavam cada um dos casos a serem ensinados e puderam, com base nesses princípios, contextualizar outras atividades que passaram a elaborar a partir de então, de modo que lograram autonomia para criarem outras atividades semelhantes, tendo em vista as especificidades de seus alunos, principalmente considerando o ensino remoto.

Também elencamos como objetivo compreender, a partir da percepção docente, quais as contribuições, as dificuldades e os desafios da proposta formativa e das atividades

socializadas para o ensino da norma padrão nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para atingir tal objetivo, debruçamo-nos, para fins de análise, sobre um questionário respondido pelas docentes ao final da pesquisa e do processo formativo possibilitado pelo nosso estudo. Assim, verificou-se que todas as professoras consideraram o percurso formativo como uma via importante para a formação docente, principalmente em relação ao ensino especificamente da norma ortográfica e do trabalho com a variação linguística em sala de aula, uma vez que tinham apontado que essa era uma lacuna formativa que precisava ser trabalhada e a pesquisa culminou na tentativa de saná-la (ou contribuir para que fosse sanada).

Ademais, destacamos que os dados do questionário demonstram que o processo formativo contribuiu sobremaneira com a reflexão (e a modificação de práticas) em relação à concepção sobre o modo de se ensinar e de se aprender ortografia, o qual, conforme relato das professoras, passou a ser mais reflexivo e pautado em um contexto de fomentação de dúvidas pelo professor e de construção de regras por parte dos alunos, não mais na concepção de práticas tradicionais com a exposição de regras prontas, prática antes realizada por incompreensão da natureza do objeto "ortografia". Além disso, outras características modificadas na prática docente via proposta formativa-colaborativa da pesquisa devem ser ressaltadas, tais como: vislumbrou-se que o ensino de ortografia passou a ser pautado pelas dificuldades dos estudantes e não mais diluído, com enfoque não só no sistema ortográfico, mas também em aspectos atinentes à variação linguística e à oralidade; revelou-se maior segurança ao ensinar, tendo em vista a compreensão sobre a natureza do objeto; visualizou-se a importância de um ensino sistemático e de serem priorizados momentos em que se trabalhem com conteúdos ortográficos e de variação linguística, bem como a necessidade de se elaborar atividades pensando na necessidade de aprendizagem dos alunos. Entretanto, ainda há práticas docentes, baseadas em suas crenças, as quais necessitam de intervenção para que sejam modificadas e gerem alterações efetivas em sala de aula e nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, ressaltamos que a ortografia não é o aspecto mais importante no trabalho com a escrita, mas um desses aspectos importantes que não pode ser sonegado nos bancos escolares, de modo que essa não aquisição deixará os estudantes à margem de práticas letradas que exigem tal conhecimento e isso não pode ocorrer como forma de a escola garantir aos alunos o direito de transitarem nas diferentes esferas sociais e participarem sem restrições de todos os eventos de letramento de maneira crítica, sendo capazes, inclusive, de desvelar as ideologias e relações de poder que sustentam tais práticas.

Destarte, a partir do estudo ora realizado e dos achados da investigação, vislumbramos a necessidade de pesquisas que contemplem a participação daqueles que ensinam (os professores) e daqueles que aprendem (os alunos), pois dar voz a esses sujeitos nos faz compreender mais de perto a complexidade do contexto de ensino e de aprendizagem, e possibilita a mudança no contexto da sala de aula, tendo em vista que são levadas em consideração as questões que emergem do chão da escola e as necessidades formativas dos docentes, de modo que a via da pesquisa colaborativa potencializa as transformações que se fazem necessárias e evidencia as práticas exitosas que vêm sendo realizadas pelos professores que lecionam na educação básica.

Essa pesquisa contribuiu, portanto, com um olhar aprofundado sobre os desafios e as dificuldades enfrentadas por alunos e docentes nas veredas do trabalho com a norma ortográfica no contexto escolar, apresentando um modelo formativo que logrou êxito na modificação de práticas e na formação teórico-prática de docentes participantes do estudo. Refletiu também positivamente na aprendizagem ortográfica de maneira reflexiva por parte dos alunos, revelando, ainda, a necessidade de dar voz às crianças porque são capazes de pensar metacognitivamente sobre sua própria aprendizagem e as dificuldades que enfrentam ao aprender conteúdos ortográficos, o que abre caminhos para que os professores possam atuar diante dessas dificuldades. Sabemos, no entanto, que as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da norma ortográfica nos anos iniciais não podem se encerrar aqui, haja vista sua complexidade e a necessidade de mais estudos para suprir as lacunas que ainda se apresentam nos diversos contextos escolares, de modo que apresentamos, aqui, apenas uma experiência investigativa com o tema da aprendizagem da norma padrão em contexto de ensino remoto.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, W. M. J. ARANHA, E. M. G.; MACHADO, V. C.; LEAL, W. M. O.; MELO, W. L. A pesquisa crítica de colaboração na formação e trabalho docente. X ANPEd Sul. In: **Anais do X ANPEd Sul**, Florianópolis, 2014, p. 1-10. Disponível em: https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/wanessa-lopes-de-melo-wanda-maria-junqueira-aguiar-elvira-maria-godinho-aranha-virgc3adnia-campos-machado-wedja-maria-oliveira-leal.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, T. P. S. **A relação entre a mediação docente e o desempenho ortográfico de alunos participantes de jogos de ortografia**. (Dissertação de Mestrado). 2013. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013. Acesso em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13330. 15 mar. 2019.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em 22 out. 2020.

ARAÚJO, C. J. C. **Contribuições dos estudos em orthographia para a Pedagogia**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24030. Acesso em: 15 mar. 2019.

ARAÚJO, M. J. O. **A variação linguística em sala de aula**: uma proposta de intervenção reflexiva sobre o preconceito linguístico. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7601?locale=pt_BR. Acesso em: 17 mar. 2019.

BARBOSA, V. R.; GUIMARÃES, S. R. K. Da oralidade à escrita: algumas impressões sobre a concepção de palavras em crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 74-81, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12050. Acesso em: 17 mar. 2019.

BARBOSA, V. R.; GUIMARÃES, S. R. K. O Impacto do Ensino de Regras Morfológicas na Escrita. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 309-321, mai./ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/zMmXy3LtknYG69d56s83Lxz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2019.

BATISTA, A. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. **Revista Psicologia e Argumento**, 29 (67), 411-425, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114832. Acesso em: 15 mar. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGA, A. C. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil**: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Unesp, Araraquara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb** – Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: orientações teóricas e reflexões práticas. **Trilhas pedagógicas**. Curitiba: Editora CRV, p. 59-68, 2013.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba: UFPR, n.20, p. 43-58, 2002. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097. Acesso em: 22 out. 2020.

CALIATTO, S. G.; FERNANDES, D. C. Análise pelo modelo de Rasch do ditado ADAPE: considerações da ortografia. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 270-280, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16820. Acesso em: 15 out. 2019.

CAMACHO, R. G. “Sociolinguística - parte II”. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteira. 8ª.ed. São Paulo: Cortez, v. l., 2008.

CARBONNEAU, M.; HÉTU, J.-C. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências?, Trad. MURAD, F.; GRUMAN, E. 2. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-84.

CAVALCANTI, R. F.; SILVA, S. M. A.; MELO, K. L. R. **Ensino de ortografia**: Concepção e prática docente. 2005. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, 2005.

CHAIBE, M. E. S; FERREIRA, E. P. A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 8, n. 2, p. 358 - 385, mai./ago. 2018. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/541. Acesso em: 21 abr. 2019.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências?, Trad. MURAD, F.; GRUMAN, E. 2. Ed., Porto Alegre: Artmed 2001, p. 85-102.

CRISTO, R. D. S. **A prática docente na avaliação da produção textual**: as marcas de correção. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193383. Acesso em: 15 set. 2022.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 29-39.

COELHO, B. C. **Transposições ortográficas e estrutura da sílaba na escrita infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138142. Acesso em: 15 mar. 2019.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, S. M. G.; LUCAS, M. A. O. F. A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita**. International Studies on Law and Education**, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle27/05-12ColelloLucas.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

CORREA, J.; LUGARINHO, J.; COLUCCI, N. O Conhecimento Morfológico da Criança na Escrita do Português Brasileiro. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 32, n. 4, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/NYkkCFnBmmYpXtNDrCtsXfP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 mar. 2019.

COSTA, A. J. S. **Escrita ortográfica**: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22480. Acesso em: 16 mar. 2019.

COSTA VAL, M. G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A., STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno- autor. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; DE CASTRO, R. F., DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, 2013, p. 57-67. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822. Acesso em: 27 out. 2019.

CASTRO, M.; GUIMARÃES, D. M. L. O. Variação linguística e ensino da ortografia. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 23-39, 2018. Disponível: https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28311. Acesso em: 17 mar. 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão**, v. 29, n.

15, p. 7-35, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443. Acesso em: 11 de out. 2019.

DE VASCONCELOS, F. C.; FREIRE, L. A.; MEDEIROS, L. D. P.; BARBOSA, L. M. M.; OLIVEIRA, C. M. Estudantes de Pedagogia e suas Concepções sobre a Ortografia em Casos de Relações Grafofônicas Regulares Contextuais. **Revista de Ciências Humanas e Artes**, v. 16, n. 1/2, p. 194 – 202, jan./dez. 2010. Disponível em: https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v16n1-2/04_arius_v16_n1-2_ot_06_os_estudantes_de_pedagogia_e_suas_concepcoes_sobre_a_ortografia.pdf. Acesso em: 19 de jan. 2020.

DIAS, D. G.; SANTOS, F. S.; NOGUEIRA, L. A.; OLIVEIRA, M. C.; CARVALHO, L. A. O ensino e a aprendizagem da ortografia. **Perspectivas Online**. v. 3, n. 9, 2009. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/download/354/265. Acesso em: 26 jan. 2022.

DINIZ, E. L. **Fala e escrita**: suas imbricações em redações escolares. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12035. Acesso em: 15 mar. 2019.

DOMINGUES, I. M. C. S.; SARMENTO, T.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. 2012. In: **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Minho: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39985. Acesso em: 09 abr. 2022. p. 1-15.

DONNAY, J., CHARLIER, E.; CHEFFERT, J-L. **La réflexivité, outil de dialogue entre expert et novice**. Namur: DET, 1994.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: http://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470. Acesso em: 21 jan. 2023.

DUARTE, M. E. L. Sobre O ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: por que, quando e como? **Matraga**, Rio de janeiro, v.19 n.30, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22620. Acesso em: 04 abr. 2020.

DUARTE, L. J. A; OLIVEIRA, L. R. P. F. O ensino de ortografia nas séries iniciais. **cadernos do CNLF**, V. XVIII, n. 07 – fonética, fonologia, ortografia, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/07/026.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAINGOLD, N. De estagiário a especialista: construir as competências profissionais. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Trad. MURAD, F.; GRUMAN, E. 2. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 119-133.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, C. C. S. **Consciência fonológica e ortografia**: ensino dos grafemas <s> e <ss> em contexto intervocálico. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2112. Acesso em: 07 fev. 2019.

FERNANDES, D. C.; SISTO, F. F. Desenvolvimento de um teste computadorizado de avaliação da ortografia. **Aval. psicol**., Itatiba, v. 15, n. 3, p. 308-317, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000400004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 07 fev. 2019.

FOGAÇA JÚNIOR, O. M.; SALADINI, A. C. A tomada de consciência: um saber docente. In: XII Congresso Nacional de Educação (Educere). In: **XII Congresso Nacional de Educação (Educere);** III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO); IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2015, p. 12129-12141. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19524_8530.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

FONTANA, M. I. A pesquisa na formação continuada de professores: desafios do programa de desenvolvimento educacional do Paraná. **Momento**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 248-263, mai./ago., 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8065. Acesso em: 13 jun. 2021.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, É. A. A. F. **Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do –R em coda final em formas verbais**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em letras). Universidade Federal do Ceará – Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/30707. Acesso em: 17 fev. 2019.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401. Acesso em: 21 jan. 2023.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, D. J.; MIRANDA, A. R. M. O erro ortográfico nas redações de vestibular. **Anais do CELSUL**: A linguagem na escola: contextos, desafios e perspectivas em Linguística e Educação, 2008, p. 1-11.

GEREI, N. M. H. **Desvios de grafia em produções textuais escritas de alunos do 6° ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3387. Acesso em: 17 fev. 2019.

GOMES, E. C. S.; SANTANA, M. J. A.; SOLEDADE, M. J. S. S. **As dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita na alfabetização infantil**. TCC (Tese de Conclusão de Curso), 2016. Faculdade São Luís de França, 2016. Disponível em: a https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc2.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

GOMES, M. V. **A oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental**: diálogo entre teoria e prática. 2018. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

GONZAGA, A. M. Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V.; MOTA, M. M. P. E.; BARBOSA, V. R. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? **Psicologia USP**, v. 25, n. 2, p. 201-2012, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/3FkJvzzpGBqw6NfWrskn5bz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2019.

GUIMARÃES, G.; ROAZZI, A. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 41-58.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: Uma Construção Compartilhada de Instrumentos. **Revista Intercâmbio**, v. XVIII: 22-42, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3550. Acesso em: 17 jun. 2020.

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession**. Paris: Delachaux Niestlé, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, p. 177-185, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/188/18819203.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

KARMILOFF-SMITH, A. El desarrollo, tomado en serio. In: KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 17-49. Disponível em: https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Karmiloff-Smith_El_desarrollo_Tomado_en_serio.PDF. Acesso em: 14 jan. 2019.

KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Cefiel/IEL/Unicamp, v. 1, 2005. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, ago./dez. 2014, p. 72-91. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986. Acesso em: 14 ago. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: Estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... E aprende ortografia. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 41-58.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2011.

LIMA, E. N.; SOUZA, P. R.; PARISOTTO, A. L. V. A variação linguística e o processo de aquisição da escrita ortográfica: Relato de experiência. In: XVI Jornada Pedagógica - Teoria Prática na Formação de Professores, Marília. **Anais XVI Jornada Pedagógica** - Teoria Prática na Formação de Professores. 2016.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre educação, v. 22, n. 23, p. 148-166, 2012. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767. Acesso em: 14 maio 2020.

LOPES, A. C. S. M. **Relações entre percepção de fala e ortografia de crianças em ensino fundamental**: características fonológicas. 2017. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150218. Acesso em: 14 fev. 2019.

LORANDI, A. Aquisição da variação: a interface entre aquisição da linguagem e variação linguística. **Alfa**, São Paulo, p. 133-162, 2013. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4545. Acesso em: 17 mar. 2019.

LOVELL, K. Compreendendo conceitos científicos. In: VARMA, V. P.; WILLAMS, P. (Orgs.) **Piaget, Psicologia e Educação**, 1976.

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. 2020. Monografia (TCC) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas (PB), 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19167/1/SSFL08012021.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-43.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

MARONESE, D. A.; MACHADO, B. Abordagem interacionista da aprendizagem sob a ótica piagetiana. **Revista eletrônica Instituto Superior de Londrina**, Faculdade Integrada UNESUL, v. 48, 2019, p. 1 -16. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_48_1493827961.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

MARQUARDT, V. C. **Entre a Fala e a Escrita**: Caminhos Possíveis para o Trabalho com a Ortografia no Ensino Fundamental. (Mestrado Profissional em Letras - Profletras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/portugues_dissertacoes/dissertacao_valeria_caimi_marquardt.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

MATEOS, M. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.

MATOS, M. P. S. R. Interface entre linguagem e educação: o problema metodológico do ensino de ortografia. **Revista Letrando**, v. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: http://revistaletrando.com.br/revista/volume2/08.Marcos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

MELLO, M. T. **Letramentos acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2017.

MENEZES, P. C. S., CAMPELO, M. E. C. H. Ensinar/aprender ortografia: uma experiência na formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 58-82, maio/ago. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4068. Acesso em: 15 mar. 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ**., Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 abr. 2020.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Lingüística**, v. 30, n. 2, p. 45-80, 2014. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2014000200004. Acesso em: 17 mar. 2019.

MIRANDA, A. R. M. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: **Linguagens**: metodologias de ensino e pesquisa. LEFFA, V.; ERNSR, A. (Org.). Pelotas: Educat, 2012, p. 1-19. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Ortografia-reflex%C3%B5es-sobre-a-aquisi%C3%A7%C3%A3o-e-o-ensino.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

MOLINA, D. S. L. **Aquisição da linguagem e variação linguística: um estudo sobre a flexão verbal variável na aquisição do PB**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Letras – Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8015. Acesso em: 18 mar. 2019.

MONTEIRO, A. M. L. "Sebra – ssono – pessado – asado": o uso do "S" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 41-58.

MORAIS, A. G. **Como eu ensino**: sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2018.

MORAIS, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORAIS, A. G. Ortografia: objeto de aprendizagem baseada na reflexão. **Revista Educação**: Guia da Alfabetização, publicação especial em duas edições comemorativas dos 20 anos do CEALE. N. 2. Editora Segmento, 2010. Disponível em: https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/ortografia-objeto-de-aprendizagem-baseado-na-reflexc3a3o.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**: estudos de língua e cultura portuguesa, 1994. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4047. Acesso em: 14 set. 2021.

MOREIRA, F. P. **Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6º ano do ensino fundamental de Uberaba – MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba – MG, 2018. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/572. Acesso em: 17 mar. 2019.

MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M., FERREIRA, N. S. A., MORTATTI, M. R. L. **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, p. 5-28, 2014.

NAGAO, F. Q. A. **Relações público-privadas na educação em tempo integral**: análise do programa Cidadescola de Presidente Prudente - SP. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202301. Acesso em: 22 dez. 2022.

NICOLAU, A. A. **Apropriação da ortografia por escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/99628. Acesso em: 17 mar. 2019.

NOBILE, G. G. **Relações entre conhecimento ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes situações de produção**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-11092013-141129/pt-br.php. Acesso em: 14 mar. 2019.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. Desempenho ortográfico e habilidades de produção textual em diferentes condições de solicitação. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 32, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/c9hyqKpTmfB7fsWDhCPbnNy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 17 mar. 2019.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. Coleção "como eu ensino". São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

OUVERNEY-KING, J. R.; OLIVEIRA, A. C. C.; CASTRO, M. G. A. Brincar de aprender: ferramentas interdisciplinares no ensino da ortografia. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 30, p. 1-10, set. 2016. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Brincar-de-aprender%3A-ferramentas-interdisciplinares-OUVERNEY-KING-Oliveira/5f38ad3c5931b508ffbff50e031b2096a015c269. Acesso em: 14 set. 2019.

OLIVEIRA, A. R. **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS**: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir. 2022. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/217236. Acesso em: 26 out. 2022.

OLIVEIRA, N. L. **O ditongo nasal em dados de escrita inicial**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3315. Acesso em: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, M. L. C.; MUNIZ, V. C. Conhecimento Linguístico Variacionista e Metodologia do Ensino de Ortografia na Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Intercâmbio**, v. XXVIII: 183-207, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/19648. Acesso em: 19 mar. 2019.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. Formação docente e inicial e ensino de ortografia: explicitação de regras. In: **XII Congresso Nacional de Educação (Educere);** III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO); IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2015.

PARISOTTO, A. L. V.; MASSINI-CAGLIARI, G. Formação docente inicial e ensino de ortografia: saberes necessários. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.1, p.185-200,

jan./maio, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14244/198271991470. Acesso em: 23 jan. 2022.

PASCHOAL, L. A. **Características fonético-fonológicas e ortográficas de fonemas fricativos na escrita infantil**. 2017. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150622. Acesso em: 15 mar. 2019.

PEREZ, O. C. O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. **Interseções**: Revista de Estudos Interdisciplinares, Rio de janeiro, v. 20, n. 2, 2018, p. 454-472. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39041. Acesso em: 14 set. 2020.

PEZARINI, I. O. **Caracterização do desempenho ortográfico de fonemas oclusivos na escrita de crianças em início de alfabetização**. 2017. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150737. Acesso em: 17 mar. 2019.

PIAGET, J. Desenvolvimento e Aprendizagem. In: **Studying Teaching**. Edited by: James R. Pancella- James S. Van Ness. Prentice-Hall, 1971.

PILATTI, P. V. Saberes docentes expressos na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **XII Congresso Nacional de Educação (Educere);** III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO); IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar - ENAEH. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2015, p. 42290-42299. Disponível em: https://docplayer.com.br/79755580-Saberes-docentes-expressos-na-pratica-dos-professores-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental.html. Acesso em: 19 out. 2020.

PONTES, A. P. F. S. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 115-125, 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22019. Acesso em: 16 nov. 2020.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012.Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KdBqCs3HsXS3nVYhCwHQtTz/?lang=pt#:~:text=A%20aprendizagem%20das%20estrat%C3%A9gias%20metacognitivas,aprender%20exatamente%20da%20mesma%20maneira. Acesso em: 19 mar. 2022.

POSSENTI, S.; CAVALCANTI, J. R.; MIQUELETTI, F.; FRANCHI, G. M. **Reescrita de textos**: Sugestões de trabalho. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2008.

Escola Municipal de Ensino Fundamental (Anos iniciais). **Projeto Político Pedagógico da instituição** (PPP). Presidente Prudente, 2018.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. Tese. Programa de Pós-Graduação em

Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8904. Acesso em: 19 nov. 2021.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. **Pesquisa Social**: Métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RISSO, M. S. **Língua falada-Língua escrita**: conceitos e preconceitos. Confluência, ano 3, n. especial-I EELA, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Assis, p. 55-63, 1994.

RODRIGUES, C.; LOURENÇO-GOMES, M. C. Estudo longitudinal da proficiência ortográfica no 2º e 4º anos de escolaridade: estruturas/e/,/eI/e/oU. **Revista Diacrítica**, v. 30, n. 1, p. 113-137, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/31337. Acesso em: 17 mar. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROMANINO, J. C. Ensino da Ortografia: **Uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel, 2016. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3462. Acesso em: 17 mar. 2019.

ROSA, D. T. C. **Documentário**: uma proposta que contempla o letramento e a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

ROSA, D. T. C.; SIMIONI, T. A importância do trabalho com a variação linguística em um primeiro ano do ciclo de alfabetização. **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL, Salvador, online), vol. 12, n. 02, p. 92-102, dez. 2018. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5402. Acesso em: 17 mar. 2019.

SÁ, C. M. Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. **Saber & Educar**, n. 20, p. 118-125, 2015. Disponível em: http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/153. Acesso em: 16 mar. 2019.

SANTOS, C. S. **Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff- Smith (1994)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/2949. Acesso em: 19 mar. 2019.

SANTOS, M. T. M.; BEFI-LOPES, D. M. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 25, n. 3, p. 256-261, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/ZYdTgMbCmw7zqRzL4hxqgQP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 mar. 2019.

SAMPAIO, M. N.; CAPELLINI, S. A. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 1, p. 105-115, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/ZgPRq5Hxs3qYWKmF79dgFwk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 mar. 2019.

SCHON, D. A. **Educating the reflective practitioner, towards a new design for teaching and learning in the profession**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R, A, X.; CORAZZA, M, J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/157. Acesso em: 17 mar. 2022.

SELLA, P. **Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Cascavel, 2017. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/945?mode=full. Acesso em: 14 mar. 2019.

STENBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, Kátia Leal Reis de (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, F. R. **A escrita no ensino fundamental II**: uma análise dos desvios ortográficos e sugestões de estratégias de intervenção. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20747. Acesso em: 18 mar. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, P. R.; PARISOTTO, A. L. V. Dificuldades ortográficas presentes nas produções textuais de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. **Colloquium Humanarum**, v.11, p.832-838, 2014. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/DIFICULDADES%20ORTOGR%C3%81FICAS%20PRESENTES%20NAS%20PRODU%C3%87%C3%95ES%20TEXTUAIS%20DE%20ALUNOS%20DO%205%C2%BA%20ANO%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20I.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

SOUZA, P. R. O que revelam os professores do Ensino Fundamental I sobre como ensinam ortografia? In: **XIII Congresso Nacional de Educação (Educere)**; IV Seminário Inter. de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional Profissionalização Docente (Cátedra Unesco). Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. 2017, p. 18909-18927. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24342_11897.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SOUZA, P. R**. Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.** 2019. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual

Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180911. Acesso em: 14 ago. 2019.

SOUZA, S. V. **Análise de registros ortográficos de consoantes soantes no início da alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de filosofia e ciências, Marília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126614. Acesso em: 17 mar. 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1994.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TRAJANO, M. S. M. C. **Aprendizagem de ortografia**: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em letras). Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15112. Acesso em: 17 mar. 2019.

TEIXEIRA, L. R. M. Dificuldades e Erros na Aprendizagem da Matemática. In: Encontro Paulista de Educação Matemática – EPEM, 7, 2004. USP/SP. **Anais do VII EPEM**, São Paulo: SBEM, 2004.

TEIXEIRA, S. M.; GRASSI, L. H.; OLIVEIRA, N. D.; MIRANDA, A. R. M. Uma reflexão sobre os erros ortográficos e sobre a importância da formação teórica para a prática pedagógica de professores das séries iniciais. **Verba Volant**, v. 2, n. 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011. Disponível em: http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/ana2.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada, 2013, vol. 29, p. 29-58. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865. Acesso em: 23 set. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Trad. LOPES, M. S. 1. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VALENTE, J. A. Ciclo de ações e a espiral de aprendizagem. In: VALENTE, J. **A espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre Docência). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. p. 63-80. Disponível em: https://aprendizagemcriativa.org/sites/default/files/2020-11/A_espiral_da_espiral_de_aprendizagem_o_processo_de_compreenso_do_papel_das_tecnologias_de_informao_e_comunicao_na_educao.pdf. Acesso em 14 mar. 2022.

WATZLAWICK, P., WEAKLAND, V.; FISH, R. **Changements, paradoxes et psychothérapie**. Paris: Seuil, 1975.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. 2002. In: **Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional-NEHTE**. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento. Acesso em: 10 jun. 2020.

YINGER, R. A study of teacher planning: Description an theory development using ethnographic and information processing in teaching. **Educational Research Quaterly**, n. 3, 1977, p. 66-77.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704. Acesso em: 17 dez. 2020.

ZORZI, J. L. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1997.115205. Acesso em: 21 jan. 2023.

ZORZI, J. L. **Aprender a Escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M. I. M. (org.). **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes. São Paulo: ABPp, 2006, p. 144-162.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário (para professor)

1) Qual a sua formação acadêmica e há quanto tempo exerce a docência?

2) Com quais anos do ensino fundamental você comumente trabalha? E este ano está lecionando para qual série?

3) Você considera necessário um ensino específico da norma ortográfica? Justifique.

4) Como você define o que priorizar no ensino de ortografia? Há dias ou momentos específicos nos quais trabalhe com os conteúdos ortográficos?

5) Como você trabalha com ortografia? Quais recursos utiliza?

6) Você sente dificuldades para trabalhar com ortografia com seus alunos? Justifique.

7) Relate uma aula dada por você ou atividades utilizadas para trabalhar com conteúdos ortográficos as quais você utilizou com seus alunos e que julgou serem bem-sucedidas.

8) Você considera importante trabalhar com a temática da variação linguística com seus alunos? Justifique.

9) Você reserva momentos específicos para trabalhar com a variação linguística em sua sala de aula?

10) Você sente dificuldades para trabalhar com variação linguística com seus alunos? Justifique.

11) Como você trabalha com o tema da variação linguística em sala de aula? Quais recursos utiliza?

12) Relate uma aula dada por você ou atividades utilizadas para trabalhar com conteúdos relacionados à variação linguística as quais você utilizou com seus alunos e que julgou serem bem-sucedidas.

13) Há alguma outra coisa que queira comentar e que não foi abordado nesta entrevista? O que?

APÊNDICE B - Questionário (para crianças)

1) Você já ouvir falar em ortografia?

2) Você sabe o que é ortografia? Se sim, explique.

3) Você acredita que é importante escrever corretamente, de acordo com o estabelecido (definido) pelas regras ortográficas? Por quê?

4) Pense nos momentos em que pratica a escrita. Você considera que tem dificuldades para escrever? Por quê?

5) Quais são as suas principais dificuldades na escrita?

6) Você saberia me explicar o porquê de suas dificuldades de escrita?

7) O que você acredita que te causa essa dificuldade? Se quiser, marque mais de uma alternativa:

( ) você escreve pouco e não se lembra como escrever as palavras;

( ) você lê pouco, por isso não conhece a escrita de muitas palavras;

( ) a falta do professor presencialmente (como na sala de aula);

( ) algumas palavras são complicadas, de difícil entendimento;

( ) a forma como a atividade é explicada;

( ) Outro. Qual? _____

_____

8) O que você acha que o professor poderia fazer para te ajudar a superar as suas dificuldades na escrita? Você teria alguma sugestão? Explique

9) O que você ou sua família poderia fazer para superar as suas dificuldades na escrita? Você teria alguma sugestão? Explique.

APÊNDICE C - Questionário final (para professor)

Caro (a) Professor (a)

Esse questionário é vinculado ao desenvolvimento da pesquisa intitulada "AQUISIÇÃO DA VARIANTE PADRÃO NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS, DIFICULDADES E PROPOSTAS DE ENCAMINHAMENTO PARA O ENSINO DA NORMA ORTOGRÁFICA" a ser conduzida pela aluna Patrícia Regina de Souza, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/UNESP, orientada pela Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, e, nesse sentido, solicitamos que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.
Agradecemos antecipadamente por nos dispensar parte do seu valioso tempo.

Nome: _____

A. PERFIL DO PROFESSOR

1. Idade (em anos) _____
2. Nome da escola em que atua: _____
3. Em que ano atua? _____
4. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? _____
5. Há quanto tempo atua como professor no magistério? _____

B. APRECIAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO COM AS ATIVIDADES SOBRE ORTOGRAFIA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

1. Você sentiu dificuldades em trabalhar em sua sala de aula com as atividades propostas? Justifique.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Como os alunos reagiram durante a execução das atividades de reflexão sobre a ortografia e a variação linguística? Justifique.

_____

_____

3. Foi necessário fazer ajustes para trabalhar com as atividades? Se sim, indique quais.

4. Após o trabalho com as atividades propostas, você continuou reservando um tempo para trabalhar esse tipo de atividade com seus alunos? Por quê?

5. Você acredita que as atividades propostas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem das regras ortográficas e da variante padrão de escrita? Justifique.

6. Gostaria de acrescentar ou comentar alguma outra coisa que não foi contemplada nesse questionário? O que?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: Aquisição da variante padrão nos anos iniciais: desafios, dificuldades e propostas de encaminhamento para o ensino da norma ortográfica
Pesquisador Responsável: Patrícia Regina de Souza
Contato Público: Patrícia Regina de Souza
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 09/12/2019

PLATAFORMA BRASIL COORDENADOR PLATAFORMA BRASIL

DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Cidade: PRESIDENTE PRUDENTE

DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5402 - UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente
Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305
Telefone: (18)3229-5315
E-mail: cep@fct.unesp.br

CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

Voltar

ANEXO B – Conto “O conselho do doutor doido”

CASCUDO, Luís da Câmara. O conselho do doutor doido. In: **Contos Tradicionais do Brasil (folclore)**, Cascudo, Rio de Janeiro: Ediouro. 1967.

O conselho do Doutor Doido

Um rapaz rico e solteiro desejava casar-se e começou a procurar noiva. Um dia mandou preparar sua carruagem e passou por uma rua da cidade. Mandou parar, desceu e entrou numa casa. Saiu uma mulher bonita e agradável.

— Senhora dona, me alcance um copo d’água!

A mulher foi buscar um copo d’água e agradou muito o rapaz que ficou satisfeito. Voltando para casa pensou em casar com ela.

No outro dia foi pedir água numa outra casa e saiu-lhe uma mulher ainda mais bonita e mais agradável. O rapaz ficou contente e achou que devia casar com ela.

No outro dia foi pedir de beber num rancho de palha onde foi servido por uma mocinha muito acanhada e bem parecida. O rapaz ainda gostou mais desta do que das outras. Para decidir procurou o padre vigário e pediu um conselho. O sacerdote disse:

— Vá procurar o Doutor Doido na Cidade Fulana. Ele não presta atenção a ninguém e vive passeando para lá e para cá, numa calçada. Diga o que quer e ouça o que ele disser.

O rapaz tomou sua carruagem e tocou-se para a Cidade Fulana. De tarde um criado do hotel levou-o para a tal rua onde ele viu o Doutor Doido andando para cima e para baixo, falando alto. O rapaz aproximou-se e contou o seu caso.

— Estou querendo casar e achei três mulheres que me agradam. Uma é mulher dama, outra uma viúva e a terceira uma moça donzela. Com quem devo dar a mão de esposo?

O Doutor veio cá e foi lá, e sem parar a marcha, respondeu:

— Quem sempre foi, sempre é. Besta velha não se acostuma em pasto novo! Quem nunca foi, vai-se fazer!

O rapaz tomou a carruagem, voltou e casou com a moça.

***