UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELAINE CRISTINA RODRIGUES GOMES VIDAL

A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas

São Paulo
2021

ELAINE CRISTINA RODRIGUES GOMES VIDAL

A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientadora: Profª Drª. Silvia de Mattos Gasparian Colello.

São Paulo

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares

Vidal, Elaine Cristina Rodrigues Gomes

V649a A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas / Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal; orientadora Silvia de Mattos Gasparian Colello. -- São Paulo, 2021.

239 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Processos de Aprendizagem. 2. Língua escrita. 3. Práticas Interativas. 4.Ortografia. I. Colello, Silvia de Mattos Gasparian, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes

A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em: / /

Banca examinadora

Profª Drª Silvia de Mattos Gasparian Colello

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Às crianças brasileiras, sobretudo aquelas
a quem tantos direitos são negados.
A elas, toda a minha dedicação, luta e compromisso.

Às crianças que são os “4 pedacinhos do meu coração”:
Beatriz, Cássio, Camilo e Isabella.
Aos quatro, para sempre, o meu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, instituição que me formou, desde a primeira graduação na FFLCH, até o mestrado e doutorado na FEUSP. Por mais que transite em outros espaços, a USP será, para sempre, "a minha casa".

À professora Silvia de Mattos Gasparian Colello, cuja função original seria de minha orientadora, mas que sempre foi muito além disso: desde os tempos do mestrado, é minha inspiração na vida acadêmica e fora dela; grande parceira de trabalho; detentora de um coração generoso que acolhe e oferta tudo o que pode; é, acima de tudo, uma grande amiga. Seus conselhos e ensinamentos, sua postura competente, ética e solidária e seu exemplo como professora e ser humano já deixaram marcas indeléveis em mim.

À Sueli de Oliveira Rocha, amiga e comadre querida, sempre essencial em minha vida. Sua leitura atenta, revisão precisa e apreciação crítica de todos os meus trabalhos me encorajam e conferem segurança à minha caminhada.

Ao Colégio Átrio, cujo apoio foi imprescindível para a realização dessa pesquisa. Às queridas Renata Santiago e Adriana Martini, agradeço pela generosidade e encorajamento constantes. Mais que gestoras, são amigas! Todos os incentivos oferecidos ao longo dos anos que passamos juntas contribuíram para minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Às professoras que participaram desse projeto (Luciana Oliveira, Aline Frias, Maria Aparecida Bibiano e Maria Eugênia Oliveira), agradeço pela disponibilidade, interesse, parceria e ajuda. Sem vocês, os resultados aqui descritos não seriam possíveis.

Às crianças que fizeram parte da pesquisa. Sua disponibilidade, generosidade, as respostas e reflexões empreendidas me ensinaram tanto, que não há palavras suficientes para agradecer a elas e a seus pais, pela autorização de participação.

À Valquiria Vargas Origuela, pela escuta sempre atenta e sensível, por me fortalecer nas dificuldades, me encorajar a cada momento e restaurar, constantemente, minha fé em mim mesma e no "cosmos". Seu apoio garantiu o equilíbrio emocional de que eu precisava para dar conta de um trabalho desse porte.

Às amigas da Saber Educação, nosso "quarteto fantástico": Renata Rossi, Rosana Aguiar, Helga Cezar e Claudinéa Batista. Obrigada por me acolherem, me apoiarem, me ensinarem e por empreenderem todos os esforços para facilitar o meu trabalho durante a escrita da tese. O companheirismo e parceria deste grupo provam que, mais do que grandes educadoras, vocês são as melhores amigas que alguém pode ter!

Às queridas companheiras do curso de Pedagogia da Universidade São Judas – Campus Unimonte. Mais do que colegas de trabalho, são amigas com lugar garantido em minha vida e em meu coração. A simples existência desse grupo, nossa luta diária em prol da educação, nossa resistência aos retrocessos de todos os matizes e nossos sonhos partilhados me fazem ressignificar o sentido de "nós".

Ao querido grupo de pesquisa das "chicas de La Plata": Giulianny Russo, Adrianna Nunez, Isis Nogueira, Carol Rezende, Natália Raphaela, Débora Vaz, Priscila de Giovani e tantas outras... Obrigada por serem tão presentes, tão sabidas, tão generosas! Pertencer a esse grupo é, para mim, motivo de honra, orgulho e gratidão.

Aos amigos de uma vida inteira, a rede de apoio que eu sei que torce por mim e com quem sempre poderei contar: Ana Lucia Caetano, Karina Bojczuk, Leonora Pilon Quintas, Maria Rita Balistrieri, Davi Silvestre, Geraldo Carvalho, Vinicius Soares Alves, Roberta Gianfrancesco Soares, Glauciane Carvalho, Ana Sissia Ostrowski, Jucelene Cardoso e tantos outros... Mais que amigos, são a família que meu coração escolheu!

Aos meus pais, que sonharam com minhas realizações antes mesmo que eu existisse. Sem seu empenho, dedicação e amor, nada disso seria possível.

À minha irmã e melhor amiga, cuja existência tornou mais doce minha infância, adolescência e vida adulta. Junto com meu sobrinho, representam tesouros do meu coração.

Ao meu marido, cuja cumplicidade, parceria e amor me impulsionam a ir sempre além. Sem seu apoio e encorajamento, essa tese não existiria. Sem seus conhecimentos estatísticos generosamente partilhados, também não.

À Beatriz, filha querida que segue meus passos e tanto me ensina diariamente. Ao Cássio, filho generoso e solícito, que está sempre pronto a ajudar. Ao Camilo, filho bondoso e amigo, cuja alegria ilumina nosso lar. À Isabella, filha doce e sensível, que imprime arte e beleza em nosso cotidiano. Não é à toa que meu coração é composto por esses quatro "pedacinhos"!

A todas as crianças que já cruzaram e que um dia cruzarão o meu caminho. Grandes interlocutores intelectuais, inteligentes, sensíveis e generosos, esses pequeninos me ensinam e me fazem lutar, a cada dia, para que tenham assegurado seu direito a uma infância plena, saudável e feliz!

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” (FREIRE, 1996 p. 33).

RESUMO

VIDAL, E. C. R. G. **A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas.** 2021. 239f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

Considerando que a aprendizagem da língua escrita, para além da reflexão discursiva, depende da elaboração de aspectos notacionais, e que a interação em sala de aula afeta esse processo, esta pesquisa teve como objeto a aprendizagem da ortografia, contemplando a progressão dessa aquisição em dois eixos de abordagem: a interação da criança com o adulto e a interação entre pares de alunos. Valendo-se do referencial teórico dos estudos psicogenéticos e histórico-culturais (a concepção das crianças como sujeitos ativos e protagonistas da aprendizagem; a língua como prática social; e a aprendizagem como construção do indivíduo na relação com as experiências vividas), esta investigação assumiu o objetivo de analisar o modo como a aprendizagem da ortografia se constitui e como, em diferentes momentos, as práticas interativas podem gerar possibilidades de reflexão. Para tanto, o estudo de caso longitudinal, feito com alunos de uma escola privada em Santos/SP, contemplou cinco etapas entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental, período em que a aprendizagem da escrita convencional passa a ser um dos principais focos de reflexão dos alunos. A coleta de dados foi realizada com base na escrita de ditados de palavras e nas reescritas de textos, considerando-se tanto o processo como o produto dessas atividades. Os dados demonstraram que as crianças progridem no desempenho ortográfico conforme avançam na escolaridade, apropriando-se das regularidades diretas, regularidades contextuais e irregularidades da escrita – geralmente nessa ordem. Na interação com o adulto, a análise das referências usadas para a correção da escrita revelou quatro categorias: a escrita justificada pela pauta sonora, a validação da ortografia com base em alguém mais experiente (um "interlocutor autorizado"), o apoio na imagem visual da palavra e a evocação da norma ortográfica. Já nas interações entre as crianças, verificaram-se diferentes graus de reflexão pautados por situações de conflitos, situações de centralização dos encaminhamentos por um aluno e situações de acordos pautados em critérios linguísticos ou em acordos sociais. A comparação entre os tipos de produção revelou que os alunos obtiveram melhores resultados ortográficos nos ditados de palavras do que nas reescritas de textos. A partir da compreensão sobre a aprendizagem da ortografia e sobre o potencial das situações interativas nesse processo, foi possível vislumbrar implicações pedagógicas que sugerem a revisão de práticas de ensino.

Palavras-chave: Ortografia. Práticas interativas. Língua Escrita. Processos de aprendizagem.

ABSTRACT

VIDAL, E. C. R. G. **Orthographic learning from the perspective of interactive practices.** 2021. 239f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

Considering that the learning of the written language, in addition to the discursive reflection, depends on the elaboration of notational aspects, and that the interaction in the classroom affects this process, this research aimed at learning the orthography, contemplating the progression of this acquisition in two axes of approach: the interaction of the child with the adult and the interaction between pairs of students. Using the theoretical framework of psychogenetic and historical-cultural studies (the conception of children as active subjects and protagonists of learning; language as a social practice; and learning as the construction of the individual in relation to lived experiences), this investigation assumed the objective of analyzing the way in which orthographic learning is constituted and how, at different times, interactive practices can generate possibilities for reflection. To this end, the longitudinal case study, carried out with students from a private school in Santos / SP, included five stages between the 2nd and 4th year of elementary school, a period in which the learning of conventional writing becomes one of the main focuses students' reflection. Data collection was performed based on the writing of word dictations and the rewriting of texts, considering both the process and the product of these activities. The data demonstrated that children progress in orthographic performance as they progress in schooling, appropriating direct regularities, contextual regularities and irregularities in writing - usually in that order. In the interaction with the adult, the analysis of the references used for the correction of the writing revealed four categories: the writing justified by the sound score, the validation of the orthography based on someone more experienced (an "authorized interlocutor"), the support in the visual image of the word and the evocation of the orthographic norm. In the interactions between the children, there were different degrees of reflection based on conflict situations, situations of centralization of referrals by a student and situations of agreements based on linguistic criteria or social agreements. The comparison between types of production revealed that students obtained better spelling results in word dictations than in text rewrites. From the understanding of the learning of spelling and the potential of interactive situations in this process, it was possible to glimpse pedagogical implications that suggest a review of teaching practices.

Keywords: Orthography. Interactive practices. Written Language. Learning processes.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
MEC	Ministério da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixos e instâncias de investigação realizados nas 5 etapas de coleta.....85
Quadro 2 - Critério de seleção das palavras ditadas.....88
Quadro 3 - Padrão das intervenções feitas na escrita de lista de palavras.....89
Quadro 4 - Intervenções na escrita de textos.....90
Quadro 5 - Registros da palavra "príncipe".....100
Quadro 6 - Palavra "colchões": flutuação entre a segunda e terceira etapas.....103
Quadro 7 - Primeira e segunda etapas de coleta de dados da palavra "exigente".....106
Quadro 8 - Segunda e terceira etapas de coleta de dados da palavra "nascença".....107
Quadro 9 - Escritas dos alunos Dênis e Sarah na 1ª etapa de coleta de dados.....126
Quadro 10 - Palavras que apareceram nas reescritas de todas as etapas.....202
Quadro 11 - Palavras que apareceram nas reescritas de alguma(s) etapa(s).....202
Quadro 12 - Palavras que não apareceram em etapa alguma.....203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índice de registros convencionais.....110
Gráfico 2 - Progressão das escritas convencionais por tipo de dificuldade ortográfica..116
Gráfico 3 - Erro exclusivo no uso de acentos ou diacríticos.....119
Gráfico 4 - Representação fonética viável naquele contexto.....120
Gráfico 5 - Representação fonética viável em outros contextos.....123
Gráfico 6 - Ruptura da representação fonética.....125
Gráfico 7 - Evolução dos erros por posição na sílaba.....128
Gráfico 8 - Total de erros por posição na sílaba.....129
Gráfico 9 - Acertos nas dificuldades ortográficas analisadas, com erros em outras partes da palavra.....130
Gráfico 10 - Trajetória do desempenho ortográfico individual.....133
Gráfico 11 - Evolução longitudinal das categorias de respostas.....154
Gráfico 12 - Relação entre tipos de respostas e desempenho – 1ª etapa.....156
Gráfico 13 - Relação entre tipos de respostas e desempenho – 2ª etapa.....157
Gráfico 14 - Relação entre tipos de respostas e desempenho – 3ª etapa.....159
Gráfico 15 - Relação entre tipos de respostas e desempenho – 4ª etapa.....160
Gráfico 16 - Relação entre tipos de respostas e desempenho – 5ª etapa.....162
Gráfico 17 - Evolução nas mudanças feitas (ou não) nas grafias originais.....166
Gráfico 18 - Tipos de mudanças e intervenções.....169
Gráfico 19 - Relação entre respostas e mudanças – 1ª etapa.....171
Gráfico 20 – Relação entre respostas e mudanças – 2ª etapa.....172
Gráfico 21 - Relação entre respostas e mudanças – 3ª etapa.....172
Gráfico 22 - Relação entre respostas e mudanças – 4ª etapa.....173
Gráfico 23 - Relação entre respostas e mudanças – 5ª etapa.....173
Gráfico 24 - Comparação de desempenho em duplas e individual – 1ª etapa.....177
Gráfico 25 - Comparação de desempenho em duplas e individual – 2ª etapa.....177
Gráfico 26 - Comparação de desempenho em duplas e individual – 3ª etapa.....178
Gráfico 27 - Comparação de desempenho em duplas e individual – 4ª etapa.....178
Gráfico 28 - Comparação de desempenho em duplas e individual – 5ª etapa.....179
Gráfico 29 - Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 1ª etapa.....207
Gráfico 30 - Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 2ª etapa.....208

Gráfico 31 - Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 3ª etapa.....208
Gráfico 32 - Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 4ª etapa.....209
Gráfico 33 - Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 5ª etapa.....209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de flutuação nos registros das palavras ditadas.....94
Tabela 2 - Índice de registros convencionais, por etapa.....109
Tabela 3 - Progressão na escrita convencional entre a primeira e a última etapas.....111
Tabela 4 - Variação do índice de escritas convencionais entre etapas de coletas.....112
Tabela 5 - Desvio padrão do índice de oscilação das escritas convencionais entre as etapas.....114
Tabela 6 - Ocorrências de erros ortográficos por posição na palavra.....127
Tabela 7 - Quantidades de respostas de cada categoria por etapa e por sessão.....153
Tabela 8 - Percentuais de respostas por categoria a cada etapa.....153
Tabela 9 - Percentuais de mudanças por sessão.....166
Tabela 10 - Diferença entre os acertos no ditado em duplas e individual.....180
Tabela 11 - Comparação da diferença de acertos de acordo com os desempenhos individuais.....181
Tabela 12 - Índice de escritas convencionais por dificuldade ortográfica.....183
Tabela 13 - Índice de ocorrências das palavras nas reescritas.....201
Tabela 14 - Média das amplitudes entre reescritas e ditados, por etapa.....210
Tabela 15 - Média das 5 etapas dos percentuais de erros ortográficos por sessão.....211

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Conto utilizado nas duas primeiras sessões de cada etapa.....237
Anexo B – Fábula utilizada nas duas últimas sessões de cada etapa.....238

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....34

1 SURGIMENTO, FINALIDADE E ASPECTOS HISTÓRICOS DA ORTOGRAFIA NA LÍNGUA PORTUGUESA.....39

1.1 O surgimento da ortografia.....39

1.2 A ortografia na língua portuguesa.....41

1.3 A ortografia no Brasil.....43

2 ORTOGRAFIA E IDEOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA.....45

2.1 Variação e mudança: processos de transformações linguísticas.....46

2.2 Sociolinguística e práticas de ensino.....48

2.3 Sociolinguística e ortografia.....51

3 APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E AS PRÁTICAS DE ENSINO....53

3.1 Aprendizagem da ortografia.....53

3.1.1 Organização das normas ortográficas e os desafios para o aprendiz...57

3.2 Ensino da ortografia: tradição e encaminhamentos.....61

4 PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....66

4.1 Concepções de aprendizagem e práticas interativas.....66

4.2 Linguagem como interação.....73

4.3 Interações na sala de aula.....77

5 CAMINHOS DA PESQUISA.....81

5.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....81

5.2 Objetivos, hipótese e metodologia.....83

5.3 Procedimentos, instrumentos de coleta de dados e intervenções.....86

5.4 A escola: perfil sociocultural, orientação pedagógica e ensino de ortografia..90

5.5 Perspectivas de análise.....92

6 PROGRESSÃO DOS CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS.....93
6.1 Flutuação.....93
6.1.1 Análise quantitativa da flutuação: moda, mediana e quartis.....94
6.1.2 Análise qualitativa: tendências decrescentes de flutuação.....98
6.1.3 Análise qualitativa: tendências crescentes de flutuação.....102
6.2 Dificuldades ortográficas – tendências dos acertos infantis.....108
6.2.1 Análise quantitativa dos acertos.....109
6.2.2 Análise qualitativa dos acertos.....115
6.3 Dificuldades ortográficas – tendências dos erros infantis.....116
6.3.1. Grafias agrupadas pela natureza dos erros cometidos.....118
6.3.2. Grafias agrupadas pela posição na sílaba dos erros cometidos.....126
6.4 Acerto da dificuldade analisada, com erro em outras partes da palavra.....130
6.5 Desempenho individual das crianças e casos que merecem destaque.....132
6.5.1 O caso Ricardo.....134
6.5.2 O caso Sarah.....135
6.5.3 O caso Elias.....136
6.5.4 O caso Dênis.....137
6.5.5 Situações que merecem destaque.....137

7 INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO.....139
7.1 As justificativas infantis – análise qualitativa.....139
7.2 As justificativas infantis – análise quantitativa.....152
7.2.1 – Percurso das justificativas na progressão do conhecimento ortográfico.....152
7.2.2 Relação entre as justificativas e o índice de escritas convencionais....155
7.3 As decisões infantis: mudar ou não a própria escrita? – análise qualitativa.....164
7.4 - Mudanças na escrita – análise quantitativa.....165
7.4.1 – O percurso das decisões de modificar ou não a própria escrita.....165
7.4.2 Relação entre o índice de mudanças na escrita e o tipo de intervenção.167
7.5 Relação entre as justificativas e a decisão de mudar ou manter a escrita original.....171

8 PRÁTICAS INTERATIVAS ENTRE PARES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO.....176
8.1 Análise quantitativa do produto: impacto do trabalho em dupla sobre o desempenho individual.....176
8.1.1 Comparação das escritas convencionais nas crianças.....177
8.1.2 Comparação das escritas convencionais por dificuldade ortográfica.....182
8.2 Análise qualitativa do processo: tipos de interação.....187
8.2.1 Predomínio da argumentação de uma das crianças da dupla.....188
8.2.2 Acordos sociais como resolução de conflitos ortográficos.....190
8.2.3 Acordos linguísticos como resolução de conflitos ortográficos..196

9 APLICABILIDADE DOS CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS: DITADO E REESCRITA.....200
9.1 Ocorrência de palavras.....200
9.2 Índice de erros ortográficos das palavras.....207

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS INTERATIVAS AOS PROCESSOS DE ENSINO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....216

REFERÊNCIAS.....226

ANEXO A – CONTO UTILIZADO NAS DUAS PRIMEIRAS SESSÕES DE CADA ETAPA.....237

ANEXO B –FÁBULA UTILIZADA NAS DUAS ÚLTIMAS SESSÕES DE CADA ETAPA.....238

INTRODUÇÃO

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

Apesar da valorização do ensino da escrita ser uma constante em diferentes períodos da história da educação, os modos e contextos como isso foi consubstanciado foram muito diversificados. Barcellos (2013, p.125), ao analisar a história do ensino de língua no Brasil, identifica três encaminhamentos distintos:

> – **Prescritivo**: leva o aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos por aqueles considerados corretos, socialmente aceitáveis; estabelece regras de bom uso da norma culta. Voltado para a língua escrita, para a tradição literária.
> – **Descritivo:** pretende observar como a língua funciona. Não objetiva interferir no comportamento do falante. Não aceita a ideia de correção com base no princípio de que todas as normas de uso da língua são adequadas a determinados contextos.
> – **Produtivo:** ensina novas habilidades linguísticas. Almeja-se que o aluno se aproprie da língua de forma adequada (através do uso), valorize e respeite as variantes linguísticas.

Segundo a autora, o ensino prescritivo da língua dominou as escolas brasileiras durante os períodos do Brasil colônia (com os jesuítas prescrevendo aos indígenas o modo de falar, impedindo suas manifestações linguísticas espontâneas) e império (seguindo o modelo da educação realizada em países europeus). No início do Brasil república, o surgimento da Linguística como ciência e a consequente análise dos fenômenos linguísticos enquanto objeto de estudo fizeram com que preponderasse, nas escolas, um ensino descritivo da língua. Mais recentemente, em meados do século XX, o advento de influências de variados matizes e, especialmente, as noções de polifonia, dialogia e responsividade propostas pelo chamado “círculo de Bakhtin” subsidiaram a proposta do ensino produtivo – aquele que objetiva tornar o aluno um usuário-produtor competente da língua oral e escrita.

A constatação dessa heterogeneidade de abordagens remete ao problema de compreensão das diferentes ênfases no ensino em diferentes momentos. Em outras palavras, como reconhecer essa classificação nas propostas pedagógicas? Uma possibilidade é empreender uma leitura atenta dos documentos oficiais que orientam o ensino. Segundo essa análise, pode-se afirmar que, na contemporaneidade brasileira, o ensino produtivo da língua é preconizado como diretriz, pois, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), sugere-se que o aluno seja colocado na posição de usuário da língua, aquele que convive com textos de variadas esferas de circulação e precisa aprender a lidar com eles dentro de seu contexto de produção. Assim, mais do que ensinar a ler e escrever, o que hoje está em pauta é a formação do sujeito autor e intérprete. Essa visão reflete-se na Base Nacional Comum Curricular, documento mais recente que pauta o ensino de língua no Brasil:

> Tal proposta [a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

Em que pese a orientação oficial por um ensino produtivo, os indicadores insatisfatórios obtidos pelos alunos em diferentes avaliações (Prova Brasil e PISA, entre outros) demonstram que a aprendizagem da língua está aquém das metas desejáveis. O INAF 2018[1] indica que o Brasil possui 8% de "analfabetos" (sujeitos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases); 22% de pessoas com nível de "alfabetismo rudimentar" (indivíduos que localizam uma ou mais informações explícitas, de forma literal, em textos simples); e a maior parcela, 34%, possui "alfabetismo elementar" (pessoas que selecionam uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências). No nível de "alfabetismo intermediário" (sujeitos que localizam informação expressa de forma literal em textos diversos - jornalístico e/ou científico; interpretam e elaboram síntese de textos diversos, realizando pequenas inferências), estão situados 25% da população; e apenas 12% possuem um "alfabetismo proficiente" (pessoas que elaboram textos de maior complexidade - mensagem, descrição, exposição ou

[1] Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 29.06.2020.

argumentação - com base em elementos de um contexto dado e opinam sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto). Isso significa que, na população brasileira, 29% da população estão na categoria de "analfabetos funcionais" (somatória dos estágios de analfabetismo e alfabetismo rudimentar).

Ao cruzar esses dados de alfabetismo da população pesquisada com as correspondentes taxas de escolaridade, o INAF indica que, entre os analfabetos, 16% frequentaram os anos iniciais do Ensino Fundamental e 1%, os anos finais. No grupo com alfabetismo rudimentar, esse índice amplia-se para 54% e 32% (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente). Há, ainda 12% que frequentaram o Ensino Médio. Essa constatação corrobora a afirmação de Colello (2011, p. 74 e 75):

> Em face do quadro de analfabetismo e baixo letramento no país, a conclusão parece óbvia: ainda que crianças e jovens tenham acesso às escolas, ainda que eles consigam permanecer nas salas de aula por mais de quatro anos, não há garantia de que seja cumprido o mais básico dos objetivos da escolaridade: a efetiva aprendizagem da língua escrita.

A aparente incoerência entre um ensino produtivo, que se propõe a formar um aluno competente no uso da língua escrita, e o baixo grau de letramento da população tem origem em múltiplos fatores, tais como aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e geográficos. Entretanto, a dimensão pedagógica merece destaque por duas razões.

A primeira é o descompasso que pode ocorrer entre os processos de ensino e de aprendizagem. Ambos precisam ser vistos como fenômenos distintos para que possam caminhar juntos – meta nem sempre alcançada. Por vezes, o ensinado não corresponde ao aprendido e o aprendido, por sua vez, não caminha no mesmo sentido do ensinado. Nas palavras de Weisz e Sanchez (2001, p. 65):

> O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de "ensino-aprendizagem", como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno.

A segunda razão é que a orientação preconizada nas diretrizes curriculares nem sempre chega à sala de aula. Por mais que os documentos oficiais recomendem um ensino produtivo, isso não garante que não haja, em determinadas escolas, ensinos prescritivos ou descritivos. Sendo cada escola uma instituição singular, e cada professor, um sujeito

histórico idiossincrático, essa classificação dos modos de ensino, inclusive, não pode ser considerada rigidamente. A análise da escola contemporânea, por exemplo, demonstra que esses três modelos convivem simultaneamente, com graus de influência variados, não se podendo considerar nenhuma dessas abordagens como homogênea.

Em alguns casos, o foco excessivo na metalinguagem, em detrimento da proposição de situações de escrita com propósitos comunicativos reais faz com que a aprendizagem seja prejudicada, como destaca Geraldi (2006, p. 45):

> [...] o mais caótico da situação atual do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

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

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

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

Para atingir o objetivo a que se propõe, este estudo busca analisar a progressão na aprendizagem da ortografia de crianças de 2º a 4º ano do Ensino Fundamental (regularidades, tendências e eventuais particularidades em diferentes propostas de trabalho). Perseguindo esse foco, pretende-se, ainda estudar o potencial da interação entre

criança e adulto (aluno e pesquisadora) e da interação entre pares (no caso, duplas de alunos) para essa aprendizagem.

Esta pesquisa inicia-se, no primeiro capítulo, com a apresentação do surgimento, da finalidade e da história da ortografia na língua portuguesa, o que se justifica pela possível relação entre a evolução histórica da ortografia e uma abordagem epistemológica do processo cognitivo das crianças envolvido nessa aprendizagem.

O segundo capítulo analisa as relações entre ortografia e ideologia, procurando, com base nas contribuições da Sociolinguística, desvendar o significado político e social dessa aprendizagem.

Já o terceiro capítulo volta-se para as salas de aula, traçando um panorama da tradição e dos encaminhamentos do ensino da ortografia nas escolas brasileiras. Embora o foco principal desta investigação esteja nos processos de aprendizagem (e não nos de ensino), parece relevante compreender a relação entre ambos.

O quarto capítulo coloca em foco as práticas interativas no processo de aprendizagem, ao analisar as múltiplas formas sob as quais ocorre a interação no ambiente escolar.

O quinto capítulo é dedicado a situar a pesquisa propriamente dita, a partir de seus propósitos gerais e específicos; ele apresenta também os procedimentos de coleta e de análise dos dados e as características dos sujeitos estudados; já a análise dos dados obtidos é realizada do sexto ao nono capítulos.

Finalmente, nas considerações finais, pretende-se não apenas explicitar as conclusões a que o trabalho chegou, mas também levantar possíveis implicações pedagógicas para as descobertas realizadas.

1 SURGIMENTO, FINALIDADE E ASPECTOS HISTÓRICOS DA ORTOGRAFIA NA LÍNGUA PORTUGUESA

Compreender o modo como a criança se apropria de qualquer conhecimento envolve, necessariamente, uma análise do pensamento infantil. Nessa perspectiva, o presente trabalho, ao pretender investigar o processo de construção do conhecimento ortográfico, apoia-se no estudo dos mecanismos que orientam a progressiva compreensão das convenções ortográficas pela criança.

Adotando como referencial a teoria psicogenética proposta por Piaget (1976), a pesquisa buscará compreender as mudanças qualitativas por que passa o pensamento infantil na assimilação e acomodação dos conhecimentos sobre ortografia. Ao empreender essa tarefa, a abordagem histórico-cultural constituirá mais um referencial teórico, tendo em vista que, a despeito das diferenças epistemológicas, ambos os paradigmas podem se complementar no delineamento de processos cognitivos.

Levando em conta os processos de filogênese e ontogênese, parece fundamental compreender como a ortografia se constitui na história da escrita. Afinal, embora não se possa estabelecer uma correlação direta entre a evolução do pensamento humano e a evolução do pensamento infantil, em alguns casos, algumas analogias são possíveis. Como afirma Vygotsky (1996, p. 180) ao abordar a construção de novos conhecimentos pela criança,

> A integração no contexto cultural não é de modo algum a mesma coisa que colocar uma roupa nova: esse processo acarreta transformações profundas do comportamento e é acompanhado do desenvolvimento de mecanismos importantes do comportamento. Assim, é bastante natural que cada criança deva ter necessariamente seu período primitivo pré-cultural; esse período dura algum tempo e caracteriza-se por suas especificidades na vida mental da criança, por determinados traços primitivos na percepção do pensamento.

Dessa forma, é relevante situar os processos de origem e evolução da ortografia na história da escrita, buscando captar a relação das pessoas com a escrita anteriormente ao advento da norma ortográfica. Uma breve síntese de como essa convenção se estabeleceu na história da língua pode fornecer pistas de como ela se dá no processo de aprendizagem de cada criança.

1.1 O surgimento da ortografia

A história da ortografia está entrelaçada à história da escrita. Uma possibilidade de se pensar sobre essa última é fazer um recorte e, mesmo considerando a ampla diversidade de sistemas de escrita, poder também analisar o percurso que originou o sistema alfabético tal como é conhecido atualmente.

Ferreiro (2013, p. 28), ao expor uma breve síntese de uma das versões possíveis (apesar de reducionista) da história da escrita ocidental, relata que

> [...] os ideogramas dão lugar aos logogramas; em seguida descobre-se que as palavras têm segmentos silábicos e aparecem os silabogramas, com o que se reduz notavelmente o número de signos; para reduzir ainda mais este número, as sílabas se segmentam em fonemas consonânticos e o gênio marítimo dos fenícios leva esta escrita consonântica através do Mediterrâneo. [...] Seduzidos pela inovação desta escrita, os gregos se limitaram a acrescentar-lhes as vogais.

Observa-se, dessa forma, que o percurso da humanidade até a escrita alfabética é, em alguma medida, similar ao percurso individual das crianças, que, articulando informações do meio e processos de elaboração pessoal, partem de uma forma de representação pictórica e, quando compreendem as letras como signos abstratos, começam o período de fonetização da escrita por meio de escritas silábicas e só posteriormente chegam à relação grafema-fonema própria do sistema alfabético.

A maneira de escrever própria das crianças recém-alfabetizadas também guarda alguma paridade com a forma de escrita da humanidade nos primórdios da escrita alfabética. Mesmo com o acréscimo das vogais, fato que originou o sistema alfabético, a escrita do grego arcaico era muito diferente da escrita ocidental contemporânea. Segundo Cagliari (2007), não havia, naquele período, segmentação das palavras, nem a orientação de se escrever da esquerda para a direita, já que os gregos costumavam escrever uma linha da esquerda para a direita e a seguinte da direita para a esquerda, alternando assim, sucessivamente, a direção dos caracteres. Por isso, não parece surpreendente que professores alfabetizadores e pesquisadores constatem procedimentos de hipossegmentação e variação da direcionalidade dos traçados em escritas de crianças recém-alfabéticas.

Também não existia, nesse período pré-ortográfico, um modo único de se escrever. As pessoas faziam escolhas intuitivamente, buscando não apenas uma aproximação com a fonética, mas também o modo mais eficiente para viabilizar a leitura. Consequentemente, a variação na escrita era imensa. A esse respeito, mais uma vez,

encontram-se pontos de convergência com o processo de apropriação da escrita pela criança, pois, de acordo com Cagliari (1994, p. 104),

> [...] diante do desconhecido, como acontecia nos textos arcaicos (ou como acontece hoje no processo de alfabetização), as pessoas precisam *fazer hipóteses* sobre a escrita das palavras, baseando-se em conhecimentos que têm sobre a escrita. Esse modo de escrever é muito diferente daquele que tem como modelo uma ortografia estabelecida.

A diversidade das hipóteses criadas pelas pessoas em seu processo singular de escrever, aliada à amplitude das variações dialetais da língua grega, aprofundava cada vez mais a variação na escrita, quase a ponto de fazê-la desaparecer, já que não havia um padrão de unidade mínimo.

Como em tantas outras construções da humanidade, as dificuldades parecem ativar o ímpeto de criação. Foi no contexto da premente necessidade de garantir a comunicação pela escrita que surgiu a ortografia. A primeira formalização de regras para grafar as palavras de que se tem notícia ocorreu em 403 a. C., em Atenas. A Grécia deu origem não apenas às regras, mas também as nomeou - o termo *ortografia* origina-se das palavras gregas *orthos* (correta) e *graphia* (escrita). Assim, passa a existir, pela primeira vez, um modo correto de se escrever. Paradoxalmente,

> [...] a escrita acabou sendo salva pela ortografia. Com a introdução da noção de ortografia na escrita alfabética, as palavras passaram a ser escritas apenas de uma forma e foi possível neutralizar as variantes dialetais (CAGLIARI, 2007, p. 5).

O surgimento de obras literárias consideradas "clássicas" nesse período – como a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero - contribuiu para a fixação da ortografia, já que elas passaram a se constituir como modelos de escrita a serem seguidos.

A ortografia surgiu – e mantém-se até hoje –, portanto, com dois objetivos claros: facilitar o entendimento do leitor no momento da leitura e neutralizar as variações dialetais.

1.2 A ortografia na língua portuguesa

Com o advento do império romano, o alfabeto grego passou, em algumas regiões, por mudanças que originaram o alfabeto latino. Sendo Roma o centro cultural e político do império, o latim em sua norma padrão era considerado a língua de prestígio da época.

A expansão do império romano, porém, foi diversificando a unidade linguística. A partir do século X, o latim já havia se diversificado tanto que era possível observar as variações não mais como regionalismos, mas sim como línguas independentes (CAGLIARI, 1994). A publicação de obras literárias como *A Divina Comédia, El Cid, Os Lusíadas, Dom Quixote* etc. trouxe prestígio às línguas vernáculas, provando que já não era apenas o latim o *lócus* da chamada "norma culta".

O aumento da produção escrita nessas línguas – incluindo-se a ampliação dos escritos em português – fez surgir, progressivamente, um sistema ortográfico em cada uma delas.

Nos idiomas românicos (italiano, francês, português e espanhol), algumas adaptações do alfabeto latino foram necessárias para haver adequação aos novos sistemas fonéticos e fonológicos. Entre essas, por exemplo, surgiu a necessidade de se distinguirem o *i* e o *u* nos contextos em que representam sons de vogais ou consoantes. Enquanto no latim essas letras, por vezes, ocupavam ambas as funções, nos idiomas românicos o *i* e o *u* ficaram restritos à função de vogais e foram substituídos, respectivamente, por *j* e por *v* nos contextos em que funcionam como consoantes (BECHARA, 2009).

Segundo Cagliari (2009), a ortografia da língua portuguesa pode ser dividida em três grandes períodos:

a) Fonético: período compreendido entre o surgimento dos primeiros documentos redigidos em português até o século XVI. Nessa fase, a preocupação predominante era a maneira como se pronunciavam as palavras. Havendo, naturalmente, variações regionais de pronúncia, a padronização da escrita não estava constituída, evidenciando-se grande flutuação no modo de se escreverem determinados vocábulos (tal como ocorre com as crianças provenientes de diferentes contextos socioculturais). A preocupação em redigir exatamente do modo como se falava transparecia em todos os textos, pois tanto a diferença nos critérios de cada pessoa para se manter fiel à fonética, como as variações dialetais tornavam impossível a existência de uma escrita única.

b) Etimológico: entre os séculos XVI e XVII, a ortografia era marcada pelo eruditismo característico do período. Com o pretexto de refletir nas palavras suas origens etimológicas gregas e romanas (e a suposta intenção subjacente de aproximar a língua portuguesa das línguas inglesa e francesa, detentoras de maior prestígio), algumas normas ortográficas passaram a vigorar. Entre elas, o uso de consoantes insonoras e geminadas,

a duplicação de consoantes intervocálicas e a introdução de letras como o k, w e y (até então, ausentes da língua portuguesa).

c) Usual: marcado pela tentativa dos gramáticos do século XIX de não só impor, mas também explicar as razões das normas ortográficas, esse período configurou-se como uma tentativa de conciliar os fatores fonéticos e etimológicos na determinação dos padrões de escrita. São características da gramática e da ortografia dessa época: descrição detalhada do sistema fonético do português; regularização da grafia dos ditongos orais e nasais; uso das letras "e" e "o" para representar as vogais finais pós-tônicas, mesmo nos casos em que a fala registra o som de "i" e "u" respectivamente; recomendação de uso do trema nos casos em que a letra "u" soar após as consoantes "q" ou "g"; manutenção do uso do "h" inicial em conformidade com critérios etimológicos.

A ortografia usual, embora se constituísse como uma norma conciliadora entre as tendências etimologizante e fonética, ainda continha traços pseudoetimológicos, como, por exemplo, o uso arbitrário do *y* no lugar do *i* ou a inserção de consoantes insonoras, como o *h* em *authores* ou o *c* em *fructo*.

No início do século XX, surgiram as primeiras tentativas de reforma ortográfica em Portugal. Em 15 de fevereiro de 1911, por meio de uma portaria governamental, foi nomeada uma comissão para estabelecer uma ortografia oficial e única no país (KEMMLER, 2009). Em 01 de setembro do mesmo ano, foi publicado o relatório da comissão, apresentando as bases da nova ortografia, as quais deveriam ser implementadas em até três anos. Para tanto, propunha-se a adaptação dos livros de ensino, a criação de um vocabulário ortográfico e de uma cartilha.

1.3 A ortografia no Brasil

O estabelecimento de uma ortografia "oficial" em Portugal teve reflexos no Brasil, a despeito das variações linguísticas que já existiam entre ambos os países. Segundo Kemmler (2009), várias foram as tentativas para unificar a ortografia das nações de língua portuguesa. Desde 1912, com o chamado "acordo interacadêmico", até 2016 com a obrigatoriedade de implementação do acordo assinado em 1990 pelos países que formam a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), muitas foram as mudanças às quais os usuários da língua portuguesa no Brasil tiveram que se adaptar.

Atualmente, as regras propostas por esse último acordo estão em vigor no país e a Academia Brasileira de Letras mantém, como modelo que normatiza a ortografia, o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP).

As modificações oriundas desse acordo ortográfico – bem como aquelas advindas de acordos anteriores – encontram dificuldades de duas naturezas em sua disseminação no Brasil. Por um lado, um problema é o baixo grau de letramento da população: como apropriar-se de uma "nova ortografia", quando uma parcela expressiva dos usuários da língua nem da "antiga ortografia" estava plenamente apropriada? Por outro, a variação natural de qualquer língua, o dinamismo de seu uso e as flutuações existentes nos diferentes contextos de produção oral e escrita tornam difícil a imposição de uma norma pela força da lei. Afinal, como afirma Cagliari (2009, p. 22),

> [...] pela sua natureza, a ortografia não pode ser objeto de lei. Não faria sentido fazer leis que controlassem a variação e a mudança linguística, o modo de falar das pessoas, as estruturas sintáticas e discursivas, os gêneros discursivos etc. Mas há sempre um gramático ou um político de plantão, morrendo de vontade de que os outros falem ou escrevam como eles. Algumas instituições, em geral as Academias de Letras ou de Ciências, conseguem, às vezes, impor certas regras que acabam influenciando o uso da ortografia na sociedade. [...] O português foi além e acabou transformando as propostas das Academias em letras da lei.

Nesse contexto de mudanças no modo de escrita (e das dificuldades que acompanham tais mudanças), quando os usuários da língua portuguesa se veem às voltas com a necessidade de se reapropriarem das normas ortográficas, variados desafios são impostos ao ensino da ortografia: o docente, ao mesmo tempo que precisa apropriar-se das novas normas ortográficas, deve também ensinar às crianças que tais normas são sujeitas a convenções e, portanto, passíveis de mudanças periódicas. Seja pelo enfrentamento desse desafio pedagógico, seja pela realidade sociocultural de nosso país, vale lembrar que a apropriação de tais normas está longe de ser equitativa para toda a população – os usuários da língua. Dessa forma, é válido refletir sobre a relação entre a ortografia e a imposição de uma ideologia das classes dominantes e também sobre as vantagens e desvantagens das diferentes maneiras de se ensinar ortografia na escola, temas que serão aprofundados nos capítulos seguintes.

2 ORTOGRAFIA E IDEOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA

Tendo em vista os princípios de uma sociedade efetivamente democrática, um dos pontos mais desafiadores é a construção de uma escola capaz de lidar com a diversidade. Pensando nas relações entre igualdade e diversidade, Candau afirma (2007, p. 400):

> Para alguns, a construção da democracia tem que colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Existem, também, posições que defendem um multiculturalismo radical, com tal ênfase na diferença, que a igualdade fica em um segundo plano. No entanto, o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

No ensino da língua, principalmente quando se considera a obrigação da escola de ensinar a norma padrão, a necessidade dessa visão dialética entre igualdade e diferença torna-se de suma importância. Nessa perspectiva, a Sociolinguística traz contribuições relevantes ao analisar as relações entre língua, poder e preconceito linguístico. A partir de seu surgimento enquanto área de estudo, novas questões se colocaram para a escola: como instituir uma única variante linguística como "correta", em detrimento de todas as outras, sendo que os alunos trazem para a escola suas diferentes vivências linguísticas? Como respeitar as diferenças individuais, sem renunciar ao papel primordial da escola, que é o ensino para todos? Caberia à escola buscar uma uniformização na linguagem? Refletir sobre esse tema da padronização leva, mais uma vez, às palavras de Candau (2007, p. 401):

> [...] não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, a "tudo o mesmo", à "mesmice". O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

Assim, uma escola que pretenda ser democrática e eficiente em seu papel de ensinar precisa debruçar-se sobre o desafio e promover a igualdade a partir das diferenças, sem desconsiderá-las. Para isso, é preciso analisar, entre outros fatores, o preconceito linguístico existente dentro e fora de seus muros (BAGNO, 2007). A língua precisa ser vista não apenas como norma a ser transmitida, mas a partir de sua dimensão política e de suas intrínsecas relações de poder. O papel da instituição educativa nessa análise é fundamental, pois, segundo Bourdieu (1998, p. 44):

> Vivemos o tempo de uma lei linguística. Esta lei supõe um corpo de juristas (os gramáticos) e seus agentes de imposição e de controle (os professores); tal lei tem o poder de submeter universalmente ao exame e à sanção linguística do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes.

A partir dessas considerações, o presente capítulo tem por objetivo analisar aspectos da relação entre língua e ideologia e apresentar algumas contribuições da Sociolinguística para essa reflexão.

2.1 Variação e mudança: processos de transformações linguísticas

Diversas áreas de estudo analisam a relação indissociável entre língua e sociedade. Entre elas, a sociolinguística, que toma por objeto de estudo a diversidade linguística inerente a quaisquer grupos sociais. Ao expor a emergência dessa área, Reis, Machado e Barbosa (2011, p. 6442) assim a definem:

> A teoria sociolinguística surge em meados da década de 60 como uma espécie de reação às teorias estruturalista e gerativista transformacional, uma vez que veio propor a consolidação de uma concepção de linguagem essencialmente social, correlacionando sistematicamente a língua à história social dos falantes e considerando como ponto inicial de análise a diversidade própria de uma comunidade linguística. Desse modo, o objeto de estudo da sociolinguística é, justamente, a diversidade linguística, passível de ser observada, descrita e analisada em seu contexto social.

No início da década de 70, uma vertente da Sociolinguística adquire grande relevância: a Sociolinguística variacionista. Tendo Labov (1972) como principal expoente, seu objetivo é analisar os processos de transformação por que passam todas as línguas ao longo da história. Rompendo o paradigma da homogeneidade linguística

preconizado por Saussure (1995), a vertente variacionista considera a língua um sistema marcado por alterações sincrônicas e diacrônicas e dedica-se a estudar e explicar essas alterações.

Ao explicitar como ocorrem as transformações em uma língua, Labov (1972) considera dois processos distintos: o de variação, segundo o qual fatores internos e externos à estrutura linguística (como particularidades regionais, sociais, de idade, profissão ou escolaridade do falante, por exemplo) fazem com que a unidade da língua seja rompida e ela se manifeste, simultaneamente, de formas diversas em contextos diferentes. A coexistência dessas variações permanece por um tempo, até que, por razões nem sempre identificáveis, uma delas se sobrepõe às demais, gerando o segundo processo: o de mudança. Em outras palavras, toda mudança linguística decorre de uma variação, mas nem toda variação dá origem a uma mudança. Faraco (1991, p. 58) sintetiza essa explicação, afirmando:

> A sociolinguística dá nova força empírica ao princípio de que a mudança não se dá por mera substituição discreta de um elemento por outro, mas que o processo histórico, pressupondo sempre um quadro sincrônico de variação, envolve fases em que as variantes coexistem, ao cabo das quais uma termina por vencer a outra, podendo – por vicissitudes do processo – subsistirem áreas sociais e/ou geográficas em que a mudança não se dá.

Nessa perspectiva, toda manifestação linguística deixa de ser permanente e passa a ser transitória: a chamada norma padrão deixa de ser vista como o único modo "correto" de se falar ou escrever, passando a se constituir apenas como uma das variações de uma língua. Em decorrência dessa nova perspectiva, ela já não se constitui um modelo a ser seguido em qualquer contexto, tampouco mantém um caráter de permanência – a qualquer tempo outra variação pode assumir o *status* de norma padrão. Afinal, o que é considerado variação em um determinado tempo pode se constituir como norma no futuro, já que os processos de variação e mudança são ininterruptos.

A Sociolinguística, ao analisar fatores intrínsecos e extrínsecos ao sistema linguístico, demonstra claramente que a preponderância da norma padrão sobre as demais variações deve-se muito mais a fatores sociais, econômicos e políticos do que a processos linguísticos. Em outras palavras, o que determina a norma padrão são as ideologias, as relações de poder e o *status* social de quem utiliza cada variação.

Esse "critério" político para estabelecimento da norma padrão é histórico, conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 255):

> [...] a história, desde a antiguidade clássica até os nossos dias, é clara e inequívoca: o que foi identificado como língua, em termos nacionais, é regularmente o modo de falar da classe dominante do centro político do país (geralmente, a capital). Assim foi como a fala de Atenas passou a definir o grego, a da região de Paris converteu-se no francês, a de Castilha se converteu no espanhol etc. A história das linguagens é uma história política, e a distinção língua/dialeto é uma história das vicissitudes da dominação interna. Por isso a definição de Max Weinreich é extremamente correta, ainda que pareça um sarcasmo: uma língua é um dialeto com um exército e uma armada.

Ao analisar as relações de poder envolvidas no processo de transformação da língua, a Sociolinguística evidenciou, portanto, a dimensão social e política da linguagem, um fenômeno contínuo e de raízes históricas, trazendo implicações para a educação.

2.2 Sociolinguística e práticas de ensino

Apesar dos grandes avanços trazidos pela Sociolinguística desde a década de 60, nem sempre suas contribuições foram assimiladas pelos profissionais que atuam na Educação Básica (GERALDI, 2006). Muitas vezes, nas escolas, o vocábulo "língua" continua sendo usado para se referir não à língua em si, mas à gramática normativa (BAGNO, 2007). Centrada nos estudos morfológicos e sintáticos, ela ainda predomina em boa parte das escolas brasileiras, influenciando o ensino da língua, inclusive no que concerne ao ensino da ortografia.

Dessa confusão entre os conceitos de língua e gramática normativa decorre, muitas vezes, um fenômeno social bastante estudado pela Sociolinguística: o "preconceito linguístico". Sustentado pela concepção de que somente as manifestações linguísticas em acordo com a gramática normativa podem ser consideradas corretas, ele é assim descrito por Dias (2011, p. 31):

> [...] só há reconhecimento das formas variantes (regionais e sociolinguísticas) da linguagem nos grupos socioeconômicos e culturais da elite. Somente esses usuários da língua portuguesa são falantes autorizados pela lei linguística. As demais variantes são estigmatizadas e não reconhecidas. O que define esse critério de avaliação não poderia ser outro senão o poder econômico e político. Desviar-se da norma significa aproximar-se do desprestígio e da marginalidade por utilizar formas de comunicação erradas e feias, corrompidas e grosseiras, tal é a lógica do preconceito linguístico, meio de exclusão e intolerância a determinadas variedades linguísticas.

Em diversos âmbitos sociais, nem sempre a existência do preconceito linguístico é reconhecida. Ainda que as discussões relativas ao respeito à diversidade, ao multiculturalismo e à tolerância ao diferente estejam em voga, pouco se discute sobre essa forma específica de exclusão. Nas palavras de Bagno (2007, p. 13):

> Parece haver cada vez mais, nos dias de hoje, uma forte tendência a lutar contra as mais variadas formas de preconceito, a mostrar que eles não têm nenhum fundamento racional, nenhuma justificativa, e que são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica. Infelizmente, porém, essa tendência não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o preconceito linguístico. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é certo e o que é errado, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos.

A esse respeito, Gnerre (1994) afirma que o preconceito linguístico é, do ponto de vista do sujeito, uma das mais cruéis formas de discriminação. Isso porque, quando se discrimina alguém por uma particularidade pessoal (uma característica física, por exemplo), é um aspecto específico que está em pauta, mas, quando a língua é discriminada, o que está em jogo é o rechaço a toda uma comunidade: à família, aos amigos, aos entes queridos que constituem a identidade social, cultural e afetiva da pessoa.

O reconhecimento do preconceito linguístico enquanto fenômeno social traz consequências pedagógicas: garantir ao aluno a competência para se tornar um bom usuário da língua implica, nessa perspectiva, oferecer-lhe condições de avaliar o contexto em que se encontra e, a partir dele, decidir a variedade linguística mais adequada a ser utilizada, sem que ela seja necessariamente a norma padrão. Gerar no aluno a consciência de saber avaliar diferentes contextos para transitar adequadamente no universo linguístico é (ou deveria ser) o objetivo da escola.

A compreensão das variações e mudanças como processos naturais e inerentes a qualquer língua, aliada ao estudo e à reflexão sobre a existência e o funcionamento do preconceito linguístico, também pode modificar sobremaneira o ensino. Isso porque o reconhecimento dos processos de mudança dá ao professor uma nova perspectiva sobre o suposto “erro” do aluno e sobre a sua forma de se expressar. Em que pese a relevância de ensinar o funcionamento da norma padrão, o professor passa a considerar as manifestações linguísticas que fogem a ela não apenas como “erros”, mas como possíveis

variações, que podem se constituir, inclusive, como ponto de partida para futuras mudanças linguísticas. O docente que leva em consideração as contribuições da Sociolinguística rompe o mito de "unidade linguística", reconhecendo a heterogeneidade dos modos de expressão de seus alunos e a competência deles, advinda do próprio uso da língua nos diferentes contextos. Essa posição é reforçada pelo argumento de que toda manifestação linguística respeita as normas da língua enquanto sistema, ainda que rompa com as convenções da gramática normativa. Nas palavras de Bagno (2005, p. 110):

> Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua. Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar.

A perspectiva de considerar todo aluno um falante competente de sua própria língua não exime, porém, os educadores de ensinar a norma padrão. Essa função continua existindo, até porque, muitas vezes, a instituição escolar configura-se como a única possibilidade de o aluno ter acesso a essa variante, que, afinal, atende aos princípios de sobrevivência da sociedade elitista. Em outras palavras, é preciso ter acesso à norma culta não apenas para se inserir no contexto social e no mundo do trabalho, mas até mesmo para lutar pela transformação do sistema de desigualdades.

Para contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, o professor deve oferecer a seus alunos conhecimentos que lhes permitam vivenciar múltiplas oportunidades na vida, sabendo que o desconhecimento da norma padrão certamente fecha muitas portas. A Sociolinguística, portanto, contribui com a educação, não para acabar com o ensino da gramática normativa, mas para alterar sua perspectiva: ao invés de serem classificadas como "certas" ou "erradas", as diferentes manifestações linguísticas passam a ser vistas como "adequadas" ou "inadequadas" às especificidades dos contextos. Dessa forma, o professor passará a considerar as diferenças e articulá-las de modo a promover a igualdade.

A esse respeito, Soares (2002) apregoa o "bidialetalismo" na escola, afirmando que, assim como uma pessoa pode aprender diferentes idiomas (português, inglês etc.), os alunos podem aprender diferentes dialetos da sua própria língua. Na prática, isso significa abrir espaço na escola para as diferentes formas do dizer, criando uma

consciência metalinguística pautada na compreensão acerca do necessário ajustamento contextual do falar e do escrever.

2.3 Sociolinguística e ortografia

Se as contribuições da Sociolinguística são capazes de influenciar o ensino da língua como um todo, o que dizer do ensino da ortografia? Sendo ela uma convenção social, seria possível analisá-la sob uma óptica sociolinguística, relacionando-a de alguma forma ao preconceito linguístico?

Segundo Morais (2006, p. 09), a ortografia é, por si só, um objeto marcado por preconceitos:

> Discutir ortografia é enveredar por um espaço de controvérsias, pois implica enfocar um objeto marcado por preconceitos. Por um lado, existem pessoas que continuam dando à questão ortográfica um peso não só desproporcional, mas também distorcido. Refiro-me aos professores e outros cidadãos que têm uma postura persecutória ante os alunos (ou usuários da língua que já saíram da escola) quando cometem erros ortográficos. No outro extremo, estão os educadores que, por defenderem um aprendizado e um uso da língua escrita mais úteis e significativos, enxergam na preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo, de reacionarismo, algo de politicamente incorreto.

No que concerne ao ensino da ortografia, o preconceito linguístico residiria, portanto, nesses dois extremos de que fala o autor: por um lado, considerar a escrita ortográfica como única escrita legítima e, por outro, desistir de ensinar normas ortográficas em respeito à diversidade linguística dos alunos. Encontrar o equilíbrio entre essas duas posturas pode ser o caminho viável para fugir dessa dicotomia maniqueísta, oferecendo aos educandos a possibilidade de aprender as convenções sem inibir suas manifestações linguísticas de origem. Seria, de certa forma, validar não apenas na oralidade, mas também na escrita, o bidialetalismo proposto por Soares (2002).

Além da discussão entre ensinar ou não ortografia, outro aspecto deixa margem ao preconceito linguístico nesse campo do conhecimento: os erros ortográficos oriundos de interferência da fala (NÓBREGA, 2013). Ao contrário dos erros decorrentes do desconhecimento das regularidades contextuais e das irregularidades, os “desacertos” originados pela fala não padrão tendem a ser mais discriminados pela escola. Segundo Barrera e Maluf (2004), as grafias não convencionais são mais bem aceitas pelos

educadores quando decorrentes de questões meramente arbitrárias da ortografia do que quando decorrentes de fala não padrão. Como exemplo, as autoras citam a palavra “casa”, que, se for grafada com z, “caza”, tende a ser menos discriminada do que a escrita de “problema” como “pobrema”, já que essa última reflete a oralidade das crianças menos favorecidas socialmente.

Nessa perspectiva, pode-se pensar em outros tipos de erros ortográficos provenientes de variações de pouco prestígio social: a redução do gerúndio –NDO em -NO (“andano” no lugar de “andando”, “fazeno” no lugar de “fazendo”, por exemplo); a omissão de –R ou –S no final das palavras (“brincá” no lugar “brincar”, ou omissão do s para marcar o plural, por exemplo); a redução de proparoxítonas (“figo” no lugar de “fígado”, por exemplo), entre outros.

Trabalhar com a ortografia na escola deveria, então, ser uma oportunidade privilegiada de identificar a natureza dos erros ortográficos para compreender que, muitas vezes, o conflito entre a linguagem escolar e a linguagem dos alunos expressa não apenas um conflito entre professor e estudante, mas realidades socioculturais muito mais abrangentes. O enfrentamento de problemas dessa natureza pode gerar “movimentos contraditórios de assimilação e resistência linguística e cultural” (BARRERA; MALUF, 2004, p. 39).

Sob essa óptica, um suposto fracasso no processo de aprendizagem das normas ortográficas poderia significar não apenas a dificuldade do aluno em aprender as convenções da língua, mas também, em alguns casos, um movimento de resistência a um processo de aculturação que a escola tenta impor a ele. Seria a preservação da própria identidade perante uma tentativa de silenciamento de sua fala, coibindo seu direito à voz e livre expressão (LABOV, 1972).

Por essa razão, é preciso que o professor considere o bidialetalismo como instrumento não apenas de “integração social”, mas principalmente de “transformação social” (SOARES, 2002), o que implica a articulação entre os aspectos políticos e educacionais de ensino da língua.

3 APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA E AS PRÁTICAS DE ENSINO

Levando em consideração os aportes teóricos trazidos pela Sociolinguística, cabe ao docente identificar as dificuldades ortográficas dos alunos, compreendendo a natureza e o contexto em que elas ocorrem. Para isso, é necessário tomar o trabalho de reflexão sobre a ortografia como objeto de ensino, o que implica considerar os mecanismos de construção cognitiva em suas diferentes frentes de elaboração mental (tanto no que diz respeito à relação entre oralidade e escrita, quanto no que tange à compreensão de regras e especificidades do sistema).

Considerando os dois principais campos que subsidiam o ensino da língua escrita – Sociolinguística e Psicologia Cognitiva –, o presente capítulo visa estudar processos distintos, mas essencialmente articulados, da ação didática: as práticas de ensino e os processos de aprendizagem.

3.1 Aprendizagem da ortografia

Considerando-se a psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), o esforço cognitivo empreendido pelo aprendiz no processo de alfabetização envolve a sucessiva organização e reorganização de hipóteses sobre o que a escrita representa e o modo como o faz. Entre os diferentes níveis de conceitualização que ele precisa estabelecer, está a relação entre as marcas gráficas e a pauta sonora por elas representada.

No período pré-silábico, a criança pensa a escrita a partir do significado e não do significante. Em outras palavras, a criança entende a grafia como uma forma de representação direta do objeto em si. Por essa razão, é comum, durante um certo período, que as crianças coloquem muitas letras para representar grandes objetos, ainda que eles tenham nomes curtos; por exemplo, empregam muitas letras para “escrever” a palavra “boi”.

Com a fonetização da escrita – processo marcado pela construção da hipótese silábica -, o aprendiz percebe que a escrita está vinculada à oralidade. Começa, então, a relacionar a menor unidade gráfica (letra) à menor unidade sonora observável nesse momento (sílaba). Atribui, portanto, uma letra para cada sílaba. Com o avanço da compreensão sobre o sistema de escrita (em geral, movido por contradições, conflitos cognitivos ou situações desestabilizadoras da referida concepção), vai percebendo que essa relação não é suficiente e começa a inserir novas letras, até utilizar uma letra para

cada fonema, o que, passando pela escrita silábico-alfabética, marca a progressiva aproximação para a escrita alfabética.

Tendo se apropriado da escrita alfabética, é natural, portanto, que a criança tenha a hipótese de que a escrita é uma representação fiel da oralidade. Afinal, essa compreensão foi necessária para que ela chegasse até ali. Sua atenção é tão focada na relação entre sons e letras, que outras características, exclusivas da escrita e que não guardam relação com a oralidade, ainda não aparecem em suas produções. Como afirma Kaufman (2005, p.2):

> En ese nivel de escritura, los chicos creen que nuestro sistema es *puramente* alfabético [...]. La escritura que producen no tiene espacios entre las palabras, ni signos di puntuación, ni discriminación entre mayúsculas y minúsculas, ni tildes, y cada letra corresponde a un solo sonido.

Prosseguindo no processo de aprendizagem, a criança precisa abandonar essa relação rígida entre escrita e oralidade, pois, para atender às convenções ortográficas, deve compreender que "não se escreve como se fala" e que a escrita tem especificidades próprias.

Além disso, ela percebe que a relação entre grafemas e fonemas não é biunívoca e que, por vezes, são necessários mais de um grafema para representar um único fonema (como é o caso do CH, por exemplo), enquanto alguns grafemas precisam ser utilizados, mas não têm um fonema que lhes corresponda (como o H inicial, por exemplo). Esse processo de construção e reconstrução de hipóteses não é fácil, e somente um sujeito cognoscente ativo poderia dar conta dele.

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

Considerando-se a divisão proposta por Gak (1976) entre sistema *gráfico* – os recursos de que uma língua dispõe para expressar os sons, geralmente composto por letras e diacríticos – e *ortográfico* – conjunto de regras que determinam o uso de uma ou outra letra -, fica ainda mais evidente que a criança já tem uma preocupação com o modo de

grafar as palavras, mesmo antes de ter contato com qualquer convenção normativa da língua. Afinal, ainda que possam desobedecer ao sistema ortográfico de sua língua, as crianças que compreenderam o sistema alfabético de escrita dificilmente infringirão seu sistema gráfico (MOREIRA e PONTECORVO, 1996). Em outras palavras, o escritor iniciante pode transgredir regras que determinam "o emprego das letras segundo as circunstâncias" (GAK, 1976, p. 23), mas provavelmente não desrespeitarão as relações abstratas entre sons e letras, ou os "meios de que uma língua dispõe para exprimir os sons" (Ibidem). Essa postura não deixa de ser uma forma de respeito às convenções do sistema de escrita, marcado por estratégias inteligentes de se aproximar desse objeto de conhecimento.

Quando a escrita alfabética está consolidada, não havendo mais transgressões do sistema gráfico, os erros ortográficos tornam-se mais evidentes. Nessa fase, considerar a criança um sujeito cognoscente também envolve, necessariamente, compreender seu desempenho ortográfico sob outra óptica. Ferreiro (1990, p. 21), ao ponderar sobre a análise que se pode fazer das escritas infantis, afirma:

> A interpretação de uma produção escrita de uma criança pode ser feita de dois pontos de vista muito diferentes. Podemos observar a qualidade do traçado, a orientação da sequência de grafias (da esquerda para a direita ou ao contrário; de cima para baixo ou ao contrário), a presença de formas convencionais (O que a criança produz corresponde efetivamente às letras de nosso alfabeto? Em caso afirmativo, são estas bem orientadas ou há inversões?) etc. Tudo isso diz respeito ao que podemos chamar *aspectos figurativos* da escrita, os únicos para os quais tem se voltado, até o momento, a atenção de psicólogos e psicopedagogos. Ora, a par desses aspectos figurativos, há o que podemos denominar de *aspectos construtivos* da mesma produção. Estes aspectos construtivos são colocados em primeiro plano quando nos perguntamos o que a criança quis representar e como ela chegou a produzir uma tal representação (mais precisamente, como ela chegou a criar uma série de representações). (Grifos da autora.)

Em que pese o fato de a autora estar se referindo à escrita inicial da criança, ou seja, à fase em que ela ainda não se apropriou do sistema alfabético, é possível estabelecer uma analogia com o modo como se pode conceber seu desempenho ortográfico, depois da aquisição da escrita alfabética.

Do ponto de vista dos aspectos figurativos, ou seja, aqueles mais concretamente observáveis, é possível classificar os "desvios" ortográficos em quatro categorias: acréscimo de letras (por exemplo, "vocêis" em vez de "vocês"); omissão de letras (por exemplo, "caro" no lugar de "carro"); inversão de letras ("secova" no lugar de "escova")

e substituição de letras (“familha” no lugar de “família”). Em alguns casos, duas ou mais dessas categorias podem ocorrer em uma mesma palavra (por exemplo, ao escrever “aumosso” no lugar de “almoço”, a criança estaria realizando duas substituições e um acréscimo).

Analisar o desempenho ortográfico de um aluno sob esse ponto de vista, embora seja possível, não é produtivo por duas razões: primeiro, porque essa é uma análise mais superficial, que identifica o erro, mas não sua natureza. Nos erros citados no parágrafo anterior, por exemplo, diferentes eram as normas que regiam a escrita de cada palavra, o que justifica a natureza diferenciada dos erros. Observá-las, categorizando apenas se houve acréscimo, omissão, substituição ou inversão de letras, não fornece subsídios ao professor para investigar as hipóteses que seu aluno está elaborando acerca das normas ortográficas. A segunda razão é que essa óptica não analisa o erro em si, mas apenas sua distância com relação à escrita convencional. Ou seja, o que é tomado por referência é o “acerto” e não a reflexão empreendida pela criança para escrever daquela forma. Nas palavras de Ferreiro (2013, p. 248):

> O problema com este modo de classificar os desvios é que só permite avaliá-los em termos de distância com relação à norma atual. Destaca os desacertos e não permite visualizar os acertos. Além disto, não diz nada a respeito dos conhecimentos efetivos que vão adquirindo e diz pouco sobre as motivações que poderiam justificar os desacertos.

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

É preciso levar em conta, ao se analisarem os erros ortográficos de crianças recém-alfabetizadas, não apenas as regras que elas não conhecem, mas principalmente aquilo que elas já sabem. Ao omitir, adicionar, transpor ou substituir letras em um determinado vocábulo, os alunos revelam o conhecimento ortográfico que possuem e as soluções que apresentam para dificuldades compreensíveis no processo de elaboração mental. Afinal, a escrita é também um processo de resolução de problemas. O erro, visto como constitutivo do processo da aprendizagem, adquire outra dimensão, porque

> [...] se a ortografia é tudo aquilo que introduz modificações no sistema alfabético, entendido como "uma escrita que exprime os sons isolados de uma língua" (GELB, 1973, p. 18), poderíamos julgar "ortográficas" certas grafias não convencionais. Em outros termos, poderíamos considerar "ortográficas" grafias que, em certos momentos evolutivos, apresentassem de modo consistente correspondências assimétricas com os sons (MOREIRA, PONTECORVO, 1996, p. 80).

Considerando-se os conhecimentos ortográficos implícitos nas transgressões dos alunos e a busca por uma regularidade que se vislumbra através deles, é possível, portanto, compreender alguns processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da ortografia.

Para se compreender mais profundamente os erros que as crianças cometem quando ainda não dominam as convenções ortográficas, porém, é essencial saber o que elas não sabem quando erram. Isso nos remete à necessidade de entender como o sistema grafo-fonêmico está organizado.

3.1.1 Organização das normas ortográficas e os desafios para o aprendiz

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

O primeiro desafio está no próprio conceito de grafema: numa visão reducionista, ele poderia ser simplesmente identificado como uma "letra"; nessa perspectiva, falar da relação entre grafemas e fonemas significaria dizer que cada letra representa um som. Entretanto, a forma e o traçado de cada letra englobam tantas variações, que se torna difícil para alguém que ainda não se alfabetizou categorizar todas essas possibilidades. Pensar em qualquer letra do alfabeto e nas suas múltiplas formas de representação dá uma breve dimensão dessa dificuldade: as letras podem ser escritas em formato bastão ou

cursiva; maiúsculas ou minúsculas; com ou sem serifas; com traços grossos ou finos; sem falar nas caligrafias, que conferem um traçado singular a qualquer escrita, ou nos recursos aleatórios (utilizados na publicidade, nas ilustrações, nos logotipos ou no *design* de textos e palavras), que muitas vezes alteram o traçado das letras, mantendo apenas características mínimas para que possam ser identificadas. Apropriar-se de um grafema significa reconhecê-lo abstratamente em qualquer um desses traçados, o que não é tarefa fácil. Estudos (DÍAZ, FERREIRO, 1998) comprovam que a identificação dessa variação nas formas gráficas pode gerar uma dificuldade a mais no processo de apropriação da escrita pela criança.

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

O terceiro desafio reside no fato de que nem todas as palavras são escritas apenas com grafemas. Em muitas delas, há a presença de diacríticos, sinais utilizados na parte superior ou inferior da letra, muitas vezes "invisíveis" para crianças em processo de alfabetização. Na língua portuguesa, os diacríticos existentes são a cedilha (único diacrítico utilizado na parte inferior da letra), os acentos grave, agudo e circunflexo, o trema (embora abolido pelo acordo ortográfico de 2009, ainda é usado em nomes próprios de origem estrangeira) e o til (NÓBREGA, 2013).

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

Em que pese o fato de poder representar mais de um fonema, todo grafema possui um "valor de base", ou seja, um fonema que ele representa com maior frequência. Segundo Nóbrega (2013, p. 23),

> Uma observação atenta de escritas produzidas por crianças que ainda não dominam o sistema alfabético, mas que já empregam algumas letras com valores sonoros convencionais, permitirá observar que elas operam essencialmente com o valor de base dos grafemas. Isso sugere que em sua exposição aos materiais impressos encontram mais ocorrências do grafema empregado com seu valor de base.

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

Vencidos – total ou parcialmente – esses desafios, a criança recém-alfabetizada começa a perceber que a relação entre grafemas e fonemas não é biunívoca e que há regras que determinam a grafia das palavras. Nesse contexto, começa a atentar para a ortografia.

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

As regularidades diretas são estabelecidas entre os grafemas e fonemas com relação biunívoca. Embora, nesses casos, a representação do fonema seja exclusiva dessas letras e vice-versa, há crianças que produzem trocas entre P e B, T e D ou F e V. Segundo Morais (2003, p. 29):

> Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São tecnicamente chamados de "pares mínimos", porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o /p/) elas não vibram.

As regularidades contextuais são aquelas em que o fonema representado pelo grafema depende do contexto da palavra em que este se insere. A posição que o grafema ocupará na palavra e as letras que o precederão ou sucederão podem determinar a letra a ser utilizada (no caso da escrita) ou o fonema a ser representado (no caso da leitura). Por exemplo, ao ler uma palavra com S entre duas vogais, sabe-se que ele sempre terá som de Z; a letra G seguida pelas letras A, O ou U estará sempre representando o fonema /g/. Nesse caso, se a intenção for representar o fonema /ž/, é preciso usar a letra J. Ao serem utilizadas no final de uma sílaba, as letras M e N cumprem a mesma função – de nasalização – e o que determina o emprego de uma ou outra é a letra que vem depois (M antes de P e B; N para outras letras).

As regularidades morfológico-gramaticais são aquelas em que aspectos relacionados à categoria gramatical da palavra determinam as letras com que se deve grafá-las. Por exemplo, embora sonoramente "falou" pudesse ser escrito com U ou L no final, sabe-se que todo verbo no pretérito perfeito do indicativo termina em U, não havendo nenhuma ocorrência em L, o que elimina a dúvida. Adjetivos pátrios femininos terminados em –ESA são sempre grafados com S, apesar de sonoramente poderem ser representados pela letra Z.

Finalmente, as irregularidades referem-se àqueles casos em que não há uma regra que possa orientar a decisão por uma letra ou por outra. Em geral, nesses casos, o que determina o modo de grafar a palavra é sua origem etimológica. Em função da dificuldade de acesso a esse tipo de informação, o melhor a fazer é "consultar modelos autorizados (como o dicionário) e memorizar" (MORAIS, 2003, p. 35).

Todos os fatores aqui mencionados – posição na palavra, letras antecessoras ou sucessoras, categoria gramatical e origem etimológica – podem contribuir para a determinação da norma ortográfica, rompendo o falso paradigma de que a escrita é um código de transcrição da fala. Para adultos alfabetizados, porém, esse descompasso entre o modo de falar e de escrever nem sempre é evidente. Afinal, assim como a aquisição da escrita alfabética permite que a criança passe a identificar fonemas antes não percebidos, a aquisição da norma ortográfica neutraliza, de certa forma, a percepção das variações orais. Nas palavras de Nóbrega (2013, p. 45), "se a criança recém-alfabetizada lê e escreve com os ouvidos, o império do olho ensurdece os alfabetizados, que acabam não escutando a própria variedade que falam".

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

3.2 Ensino da ortografia: tradição e encaminhamentos

De acordo com Morais (2003), o ensino da ortografia nas escolas brasileiras ainda está impregnado por posturas que se configuram como obstáculos a um ensino reflexivo.

O primeiro problema diz respeito à confusão que se faz entre desempenho ortográfico e competência escritora. Para muitos professores, "escrever bem" seria escrever sem erros de ortografia, a despeito dos problemas de coesão ou coerência que a produção escrita possa ter. Nas palavras de Morais (2003, p. 18),

> [...] a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de *compor textos* (Grifo do autor).

Essa confusão pode ter consequências graves, porque, ao priorizar um aspecto da língua, os professores deixam de focar outros pontos igualmente relevantes.

O segundo problema reside nas estratégias utilizadas tradicionalmente para o ensino da ortografia. Na maior parte das vezes, calcadas em referenciais empiristas, as intervenções relativas à ortografia são pautadas na memorização e no treino mecânico realizado pela repetição e pela cópia. Em outras palavras, os professores pressupõem que, para aprender as normas ortográficas, os estudantes precisam ter contato com elas e repeti-las até que esse aprendizado, que estava "fora do sujeito", seja incorporado à sua bagagem de conhecimentos. O papel do aluno, nesse caso, seria o de ler ou ouvir as regras e simplesmente treiná-las, não necessariamente exercendo um papel ativo de reflexão e de construção cognitiva. Uma das consequências desse tipo de concepção é que o professor, buscando ampliar cada vez mais o cabedal de conhecimentos do aluno a respeito do assunto, tende a querer ampliar seu vocabulário, investindo na memorização de palavras "difíceis" – seja por conterem dificuldades ortográficas do campo das irregularidades, seja por serem vocábulos de baixa frequência de uso na linguagem cotidiana. Essa é uma estratégia docente que pode, na melhor das hipóteses, ampliar o repertório lexical do aluno, mas que pouco contribui para a construção de conhecimento ortográfico, tampouco para repertoriar as estratégias de comunicação.

O terceiro problema do ensino das normas ortográficas é que, em boa parte das escolas, o processo de *ensino* realmente não ocorre. Muitos professores tendem a cobrar um bom desempenho ortográfico de seus alunos, mas poucos se propõem a criar estratégias didáticas para ensiná-los de fato. Como afirma Morais (2003, p. 53),

> [...] a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola.

Cobrar algo que não foi ensinado é, de certa forma, perverso; trata-se de uma contradição que, geralmente, nem chega a ser percebida pelos docentes. Na maior parte das vezes, ditados, exercícios para completar lacunas em palavras ou para classificar vocábulos de acordo com as dificuldades ortográficas são vistos como estratégias de *ensino,* porém, mais se configuram como mecanismos de *avaliação*.

Essa ênfase preponderante na avaliação, em contraposição ao ensino, leva a um quarto problema: a excessiva preocupação com a correção de erros ortográficos acaba se sobrepondo a estratégias de revisão textual, que seriam mais produtivas do ponto de vista de quem deseja ensinar a escrever. Ao corrigir indistintamente todos os problemas do texto de um aluno, o docente corre o risco de levar a criança a escrever cada vez menos, orientada pela lógica de que, quanto menor a produção, menor a chance de errar. Em outras palavras, o ensino, assim imposto, corre o risco de se constituir como um mecanismo de silenciamento.

Educadores e pesquisadores preocupados com o ensino da ortografia vêm propondo, nos últimos anos, alternativas para sanar – ou minimizar – esses problemas ainda tão recorrentes nas escolas brasileiras.

Para não confundir desempenho ortográfico com competência escritora, a solução seria o professor aprofundar-se nos propósitos comunicativos que orientam a produção textual de seus alunos (LERNER, 2002), priorizando um ensino de língua que privilegie as práticas sociais de leitura e escrita. Isso não significa renunciar ao ensino da ortografia, mas apenas alternar o foco de atenção, para que outros aspectos da competência escritora também sejam privilegiados tanto na etapa de ensino quanto de correção. Trata-se de submeter o ensino das normas ortográficas aos objetivos da própria comunicação, tendo em vista que a ortografia é importante em função das metas da interação e comunicação, e não o inverso. Definir *a priori*, de modo claro, os propósitos didáticos (aquilo que se

deseja ensinar) e os propósitos comunicativos da produção textual (o objetivo de comunicação que move os alunos a escrever) pode facilitar os momentos de revisão e de correção, já que múltiplos aspectos tendem a ser contemplados e tratados como dimensões da mesma empreitada. Esse olhar mais abrangente pode ser potencializado se a correção textual feita pelo professor for orientada por uma pauta de observação na qual já estejam elencados todos os aspectos a serem observados (KAUFMAN, 2005; NÓBREGA, 2013).

Em oposição ao ensino empirista, pautado exclusivamente no treino e na memorização, o que se propõe é um ensino orientado pela concepção construtivista de aprendizagem, em que o aluno tenha problemas a resolver, precisando colocar em jogo aquilo que sabe para descobrir o que não sabe; em que a circulação de informação esteja garantida por práticas interativas; e em que o objeto de ensino não perca suas características de objeto sociocultural real (WEISZ, 1988). No campo específico da ortografia, Morais (2003) estabelece alguns princípios norteadores de um ensino reflexivo:

a) A convivência intensa e qualitativa do aluno com materiais impressos, que se constituem, muitas vezes, como modelos de textos com poucos erros ortográficos (não porque estejam isentos de desvios da norma ortográfica, mas porque tendem a apresentá-los em menor número do que os textos manuscritos).
b) A promoção de situações de aprendizagem que levem o aluno a refletir e explicitar os conhecimentos que já possui sobre ortografia. “O bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos” (MORAIS, 2003, p. 64).
c) A definição de metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade, de forma que sejam contemplados não apenas a cobrança do desempenho, mas principalmente o ensino da ortografia, de forma sequenciada e sistemática.

Esse último princípio norteador traz também uma possibilidade de solução ao terceiro problema apontado (maior ênfase na cobrança do que no ensino da ortografia): ao avaliar conhecimentos prévios e definir metas de rendimento ortográfico para a sua turma, o professor tende a ter clareza de quando começar a ensinar ortografia, do que ensinar a cada ano escolar e do que esperar de seus alunos.

Evidentemente, essas metas devem estar pautadas em um ensino reflexivo da ortografia, um ensino que privilegie a compreensão das normas e regularidades (em oposição à memorização das exceções). Como afirma Nóbrega (2013, p. 43), “esse é outro

princípio didático de um ensino reflexivo de ortografia: é preciso investir pesadamente no que é regular e frequente, pois, agindo assim, reduziremos significativamente o número de erros".

O investimento nas regularidades não significa que não devam ser contempladas, na escola, as irregularidades. É importante que o aluno perceba que a escrita, como um processo de construção humana, tem suas especificidades. A partir disso, devem ser trabalhadas – também de modo reflexivo – as convencionalidades advindas da história da língua. O que se pretende, ao trabalhar a ortografia sob essa nova óptica, é garantir, nas práticas de ensino, uma frequência semelhante à encontrada na própria estrutura da língua: sendo as regularidades muito mais frequentes no universo lexical, o ensino dessas normas também deve ser intensificado. Às irregularidades, que se configuram como exceções, podem ser reservados espaços um pouco menores de reflexão.

Finalmente, no que diz respeito às correções textuais que privilegiam demasiadamente o desempenho ortográfico, diversos autores propõem parâmetros diferenciados de correção, conforme os propósitos comunicativos de cada produção.

Para Kaufman (2005), as estratégias de correção ortográfica poderiam ser divididas em:

a) Autocorreção: momento em que cada aluno deve debruçar-se sobre sua produção com foco na ortografia, fazendo livre consulta a materiais que possam apoiá-lo nessa tarefa, como dicionários, gramáticas ou manuais de normas ortográficas. Nessa situação, o aluno corrige aquilo que lhe é perceptível e registra sua autoria na correção.
b) Intervenção entre colegas: em outras ocasiões, a correção pode ser organizada em duplas ou grupos. O cuidado a se ter é que, após corrigir a produção do colega, cada aluno deve juntar-se ao autor do texto para justificar suas correções, o que ampliaria as perspectivas de reflexão e, ao mesmo tempo, evitaria (ou diminuiria) os casos em que a correção é inapropriada ou prejudicial à produção.
c) Correção do professor: nessa situação, a autora propõe que o professor eleja o aspecto que corrigirá, ou seja, se a intenção é fazer a correção ortográfica, que não sejam corrigidos, no mesmo momento, outros aspectos textuais. Elegendo a ortografia como foco de correção, o docente pode optar por assinalar todos os erros ortográficos, ou alguns específicos, caso sua intenção seja aprofundar a reflexão sobre eles. Uma vez devolvida a produção ao aluno, cabe ao mesmo registrar, ao final, reflexões sobre por que razão errou (se não conhecia a regra, se

> simplesmente esqueceu-se dela, se a palavra trazia uma irregularidade que exigia memorização etc.). Com essa reflexão *a posteriori*, garante-se o papel ativo do aluno, que continua protagonista de seu processo de aprendizagem, tendo o professor como um mediador na construção dos conhecimentos. Em alguns casos, essa reflexão pode ser feita em conjunto pelo professor e aluno, ou mesmo coletivamente, entre o professor e a turma toda, o que potencializaria o processo de aprendizagem pelas possibilidades de interação.

Nóbrega (2013) corrobora essa recomendação de estratégias diferenciadas de correção, ressaltando que é necessário que o docente adapte as propostas de revisão textual às possibilidades dos alunos, dividindo e negociando com eles a responsabilidade pela correção.

Pelas propostas aqui apresentadas, fica evidenciado que, a despeito dos problemas ainda encontrados com relação ao ensino de ortografia, variadas são as alternativas já descritas na literatura para superá-los. Partindo de uma concepção interacionista de aprendizagem, é necessário investigar melhor os mecanismos e possibilidades oferecidos pelos processos de interação, de forma a poder utilizá-los a favor da aprendizagem das convenções ortográficas.

4 PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Conforme descrito no capítulo anterior, embora a concepção interacionista de aprendizagem já perpasse a prática de muitos docentes (com maior ou menor nível de apropriação), quando se trata do ensino de ortografia, essa concepção ainda é pouco ou insuficientemente assimilada. Na maior parte das vezes, contrariando princípios inovadores teoricamente assumidos, os exercícios de treino, memorização e repetição evidenciam a concepção empirista de aprendizagem subjacente às práticas pedagógicas.

Vem daí o interesse em compreender o modo como as interações se configuram no processo educativo. Para tanto, o presente capítulo procura, em primeiro lugar, situar as relações entre as concepções de aprendizagem e os papeis atribuídos à interação nos processos de ensino. Uma vez assumido o referencial interacionista, importa, em segundo lugar, defender o lugar da linguagem como prática interativa. Finalmente, é preciso descrever como as interações - das crianças entre si e entre elas e os adultos -, efetivamente ocorrem em sala de aula.

4.1 Concepções de aprendizagem e práticas interativas

No decorrer da história da educação, diferentes concepções de aprendizagem conviveram com variadas ênfases em diversas propostas e práticas de ensino. Cada uma dessas concepções - o empirismo, o inatismo e o interacionismo - orientou diferentes modos de ensinar (CARRAHER, 1986; MIZUKAMI, 1986; COLELLO, 2007; MATUÍ, 1996; MACEDO, 2002; PIAGET, 1998b; WEISZ e SANCHEZ, 2001). Em função dos "modelos de ensino" pautados nessas diferentes concepções de aprendizagem, surgiram também variados modos de assumir as interações nas práticas pedagógicas.

O empirismo parte da ideia de que o sujeito, como tábula rasa, depende de informações externas para aprender. Aplicado ao ensino, preconiza a postura passiva do aluno, justificando a atitude ativa do educador que pretende controlar, passo a passo, o processo de transmissão e acúmulo de conhecimentos. Como decorrência disso, privilegia-se a interação professor-aluno, realizada em uma perspectiva autoritária e vertical: o mestre, que tudo sabe, transfere o conhecimento ao educando.

No caso da ortografia, os professores devem ensinar regras e insistir na memória das irregularidades para evitar que os alunos escrevam errado, impondo a si a obrigação de corrigir todo e qualquer erro ortográfico, não importando o contexto em que se

encontrem ou o estágio de conhecimento dos alunos. Como estratégias didáticas, eles lançam mão de práticas empiristas, tais como os exercícios de repetição para "fixar" o conhecimento, valendo-se de reforços positivos e negativos para consolidar os acertos e dirimir os erros.

Quando baseado no inatismo, como o potencial de aprendizagem já está pressuposto no aluno em função de seus dons ou de capacidades inatas, o ensino visa promover o desabrochar do desenvolvimento e, a partir dele, das possibilidades de aprendizagem. Na prática, isso significa agir em função do aluno – de sua compreensão, de seu interesse e daquilo que ele tem condições de fazer – sob a forma de um ensino individualizado e pouco diretivo. Assim, prevalece a interação professor-aluno, construída e operacionalizada a partir do sujeito-aprendiz. Embora essa configuração seja menos frequente nas escolas, pode-se supor modos de trabalho e de relações mais espontaneístas, inclusive na aprendizagem da ortografia.

Preconizando a natureza dialética da construção do conhecimento, a aprendizagem, na perspectiva interacionista, pressupõe relações ativas entre o sujeito e o seu mundo, em duas vertentes teóricas: o construtivismo piagetiano e a abordagem histórico-cultural liderada pelos estudos de Vygotsky.

Na perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo de elaboração mental no qual o sujeito parte de conhecimentos prévios para construir hipóteses, testá-las à luz de situações-problema e, a partir de conflitos cognitivos - efetivas possibilidades de reflexão -, elaborar novas concepções. Nas palavras de Weisz e Sanchez (2002, p. 67-68): "*De uma perspectiva construtivista, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar. É isso que justifica uma proposta de ensino baseada na ideia de se aprender resolvendo problemas*". Com base nesse referencial, as práticas interativas partem mais das perguntas do que propriamente da transmissão de conteúdos ou de respostas prontas (PIAGET, 1996, 1973): considerando o que o aluno sabe, o professor questiona, estimula a experimentação ou testagem das ideias e cria situações desestabilizadoras, promovendo reflexões. Para tanto,

> O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitem a ele avançar do patamar do conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao ensino, mas o processo de ensino é que tem que se adaptar ao de aprendizagem. Ou

> melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem (WEISZ, SANCHEZ 2002, p. 65).

Incorporando a concepção piagetiana do diálogo entre adulto e criança (entre professor e aluno, no caso da escola) como uma verdadeira "interlocução intelectual" (PIAGET 1973; 1979; 1998a; 1998b) capaz de incidir sobre o processo de construção cognitiva, adaptar o ensino ao processo de aprendizagem significa considerar os condicionantes desse processo, isto é, em função do que o aluno considera como possível ou impossível, como necessário ou contingencial em cada momento da aprendizagem. Estudados por Piaget (1985; 1987), esses quatro vetores, operando conjuntamente, marcam a dinâmica da construção cognitiva.

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

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

De qualquer forma, como esses condicionantes são determinados por hipóteses, concepções e ópticas provisórias do sujeito, eles estão sempre sujeitos à variação. À medida que avança em suas construções cognitivas, o indivíduo reconfigura as possibilidades e impossibilidades, as necessidades e as contingências que vislumbra e admite em dado sistema. Cada "possível", por exemplo, pode abrir um novo leque de possibilidades ao mesmo tempo que se fecha definitivamente para outras. A coordenação desses polos faz com que alguns conhecimentos se tornem observáveis para o sujeito, e outros não. Em suma, para conseguir vislumbrar novas possibilidades, o indivíduo precisa descentrar-se de seu ponto de vista, movimento que é, frequentemente, favorecido por práticas interativas e pelas oportunidades de reflexão. Ao explicar o assunto, Colello (1995, p. 47) afirma:

> Na epistemologia construtivista, a abertura para novos possíveis, constatada mesmo em situações limitadas [...] implica numa descentração pela qual o sujeito é motivado a criar outras alternativas que antes só existiam num estado virtual.

As noções de possível, impossível, necessário e contingencial aplicam-se também à aprendizagem da escrita. Conforme avançam em suas hipóteses, as crianças em processo de alfabetização passam a enxergar novas possibilidades, impossibilidades, necessidades e contingências. Para Macedo (1991, p. 46):

> Alfabetizar-se é, também, construir um sistema de impossibilidades de combinações (exclusões) no espaço e no tempo, entre letras, palavras ou frases, e estas impossibilidades geram contradições. Em outros termos, deve-se saber o que precisa ser excluído, o que não pode ser feito por oposição ao que precisa sê-lo.

Na progressão dessa aprendizagem, as crianças que apresentam transgressões ao sistema ortográfico, mas não ao sistema gráfico, operam dentro de possibilidades oferecidas pelo sistema alfabético de escrita, ou seja, admitem "possíveis" que, na forma convencional, são "impossíveis". Por outro lado, já vislumbram as "impossibilidades" impostas pelo sistema gráfico. Por isso, quando um professor, em uma interação reflexiva, favorece o confronto entre "possíveis" (por exemplo, a escrita da palavra "criansa", viável no sistema fonético) e "necessários" (a palavra "criança" de acordo com a convencionalidade da escrita), o aluno tende a avançar na sua compreensão sobre os modos de escrever. Nesse caso, ele pode compreender que os "possíveis" sob um ponto de vista são "impossíveis" em outro.

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

Em outra vertente do interacionismo, na perspectiva histórico-cultural, as interações também são valorizadas, tendo em vista a sua natureza social. Não é apenas o questionamento de "um outro" que, ao desestabilizar concepções prévias, faz o sujeito avançar, mas a incorporação de práticas sociais que, pelo processo de internalização, passam a fazer parte do próprio sujeito. Nas palavras de Vygotsky (1987, p. 150),

> Pero nosotros, al hablar de la etapa externa en la historia del desarrollo cultural del niño, nos referimos a otra cosa; cuando decimos que un proceso es "externo" queremos decir que es "social". Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna, la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.

Na abordagem histórico-cultural, a interação entre sujeito e objeto não é necessariamente uma relação direta, podendo ser mediada. De um modo geral, a mediação é a intervenção de qualquer elemento intermediário – físico ou simbólico - em uma relação. No caso da interação entre sujeitos como alavanca para a aprendizagem, é preciso compreender a possibilidade de modos de intervenção educativa capazes de incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, o que leva o sujeito a novos modos de compreender a realidade e a lidar com o conhecimento.

> Pela visão teórica assumida, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na *dinâmica interativa*. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma *relação sujeito-sujeito-objeto*. Isso significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que *a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro*. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade. Ainda, dada a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos que só podem emergir num *terreno interindividual*. Deste modo, na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem da ação individual, um papel fundamental é atribuído à palavra, signo por excelência. *A mediação pelo outro e pelo signo caracterizam, portanto, a atividade cognitiva* (SMOLKA, GÓES, 1995, p. 9-10. Grifos nossos).

No que diz respeito especificamente à aprendizagem da ortografia, a dimensão social da interação pode ser enfocada a partir de dois aspectos complementares. Em primeiro lugar, é preciso considerar que, convivendo em ambientes letrados, as crianças, em maior ou menor nível, percebem o papel da escrita nas práticas sociais e incorporam o valor do "bem escrever". Assim, quando um professor questiona sobre a "melhor forma" de escrever uma palavra, implicitamente ele compartilha com o aluno o pressuposto de que a escrita tem um "lugar social" legitimado por determinadas funções (mais ou menos conhecidas pelo aprendiz). Compartilha também a ideia de que escrever

corretamente é sempre desejável, seja para atender o objetivo da comunicação, seja para esquivar-se de preconceitos circulantes sobre a linguagem (práticas discriminatórias conhecidas até mesmo por crianças pequenas). Em segundo lugar, partindo da mesma experiência social da criança com a escrita, as referências ao "já visto" ou "já vivenciado", em âmbitos mais ou menos legitimados de produção, oferece aos alunos pistas sobre possibilidades de uso e de construção da escrita. Quando questionados por outra pessoa, a referência social do suporte ou do autor podem ser importantes bases de reflexão. Dessa forma, a escrita em um livro pode, por exemplo, parecer mais "confiável" que a escrita de outra criança em fase de aprendizagem. Em ambos os aspectos considerados, fica evidente o quanto a língua escrita como prática social afeta as interações, ao mesmo tempo que é por ela afetada.

Em que pesem as divergências entre o construtivismo psicogenético e a abordagem histórico-cultural, os princípios interacionistas sustentam pontos convergentes entre eles. Ambos os estudos consideram que o processo de desenvolvimento, seja ele precedido ou sucedido pela aprendizagem, se dá a partir das relações contínuas e recíprocas que se estabelecem entre sujeito e objeto (DAVIS, 2005) e entre diferentes sujeitos em um dado contexto. Nesse sentido, justifica-se o argumento de Oliveira (1995, p. 104), quando afirma:

> Tanto Piaget quanto Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento; nem está sujeito a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente.

No plano didático, é possível situar também alguns pontos de convergência entre ambos. Isso não significa fazer uma transposição simplificada e imediatista de seus estudos no campo da psicologia para as práticas pedagógicas, mas assumir que, na complexidade das situações de ensino e de aprendizagem, a respeito do processo de conquista e progressão do conhecimento, vale a pena identificar, nas duas correntes teóricas, aspectos comuns, correspondentes, aproximados, complementares ou correlacionados. Neste sentido, Lerner (1995, p. 89) indica a possibilidade dessa convergência no âmbito pedagógico:

> (...) no plano didático, é possível ser "piagetiano" e ao mesmo tempo tomar como eixo a comunicação dos saberes culturais, colocar em primeiro plano a construção social do conhecimento e atribuir um papel fundamental à intervenção do professor nessa construção.

Em consonância com o princípio de aprendizagem interativa, a própria concepção de sujeito aprendiz ilumina outro ponto de convergência: tanto o construtivismo quanto a abordagem histórico-cultural pressupõem a criança como ser inteligente, ativo no processo de construção do conhecimento. Enquanto Piaget (1973; 1979; 1996; 1998a; 1998b) a denomina "sujeito epistêmico", "sujeito cognoscente" ou "verdadeiro interlocutor intelectual do adulto", Vygotsky (1984; 1987; 1996) a concebe como um ser social, constituído ativamente a partir do contexto histórico no qual se insere.

Tais concepções remetem ao papel do professor e da escola no processo de aprendizagem. A abordagem construtivista (MACEDO, 2002) preconiza que, ao inserir o aluno em situações de aprendizagem escolares, o docente deve interagir constantemente, desafiando-o cognitivamente por meio de situações-problema significativas e contextualizadas, e de intervenções que desequilibrem suas convicções, saberes prévios e hipóteses, fazendo-o avançar na construção de novos saberes. Sob a perspectiva histórico-cultural, a escola, instituição que ocupa um lugar historicamente definido e ideologicamente marcado, e particularmente o professor, ao propor intervenções sistemáticas e objetivas, assumem uma função mediadora perante o aluno, potencializando sua interação com o objeto de conhecimento. Assim, decorre dos postulados de Vygotsky a expressão "professor mediador", tão utilizada atualmente no âmbito pedagógico, embora nem sempre bem compreendida.

Outro aspecto convergente entre ambas as correntes é a centralidade que a linguagem assume no desenvolvimento. Para Piaget (1924, 1936), a passagem do egocentrismo infantil para a progressiva descentração do sujeito está vinculada tanto à transposição dos níveis de pensamento (de um pensamento egocêntrico para um pensamento lógico) quanto à de linguagem (de uma linguagem egocêntrica para uma linguagem socializada). Vygotsky (1991, p. 44), por sua vez, destaca a relevância da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, indicando a convergência com a teoria piagetiana:

> Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstram, é uma função direta de sua fala socializada. O

> crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Apesar da semelhança no tratamento da linguagem entre as concepções interacionistas, a forma como esse objeto é visto nas outras diferentes concepções de aprendizagem é tão diversa que levou a distintas maneiras de se conceber a língua, como será abordado no tópico a seguir.

4.2 Linguagem como interação

Ao se analisar o papel da interação na construção do conhecimento ortográfico, não se pode limitar essa análise à concepção interacionista de aprendizagem. É preciso evidenciar, também, o modo como se concebe o objeto de ensino.

Muitos estudiosos (TRAVAGLIA, 1996, BRÄKLING, 2002; GERALDI, 2006; KOCH, 2011; COLELLO, 2013, entre outros), ao descreverem as diferentes concepções da linguagem que predominaram na história da humanidade, apontam para três grandes tendências que correspondem, em certa medida, às diferentes concepções de aprendizagem:

a) Linguagem como reflexo do pensamento;
b) Linguagem como ferramenta de comunicação;
c) Linguagem como interação.

Na primeira concepção, ligada aos estudos tradicionais da gramática normativa, a linguagem seria um “espelho”, uma projeção daquilo que se pensa. Em uma transposição direta, o indivíduo traduz seus pensamentos sob a forma de emissões sonoras (no caso da oralidade) ou em formas gráficas (no caso da escrita). Uma implicação perversa dessa concepção está na pressuposição de que, sendo a linguagem a expressão daquilo que se pensa, pessoas com dificuldades de se expressarem seriam pessoas com dificuldades de pensar. A respeito dessa perspectiva, Travaglia (1996) postula que há regras que orientam a linguagem, tanto na oralidade quanto na escrita. Para serem bem compreendidas e aplicadas, seria imprescindível uma organização lógica do pensamento. Assim, o indivíduo que, mentalmente, consegue estruturar melhor seu raciocínio, tenderia a falar e escrever de modo mais consonante com a gramática normativa

> [...] as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21)

Trata-se de uma concepção que, pela ênfase na dimensão pessoal e nas competências inerentes ao sujeito, aproxima-se com a postura inatista de aprendizagem.

A segunda concepção, vinculada ao estruturalismo e à teoria da comunicação, considera, segundo Geraldi (2006), todo contexto comunicativo como algo rígido: tem-se um ou mais emissor(es), um ou mais receptor(es) e uma ou mais mensagens a serem transmitidas. A linguagem seria justamente essa mensagem e teria um caráter de neutralidade, constituindo-se mero veículo autônomo de comunicação. Nas palavras de Travaglia (1996, p. 22-23), a linguagem é assim compreendida a partir das atividades de codificar e decodificar:

> O emissor constrói um código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

Sob esta óptica, o processo comunicativo é externo ao indivíduo, ou seja, a comunicação ocorre não pela interação entre sujeitos, mas pela emissão e recepção mecânicas. Pela ênfase colocada na relação entre o indivíduo e a materialidade da linguagem – externa a ele – pode-se relacionar essa visão de linguagem à concepção empirista de aprendizagem.

Finalmente, a terceira concepção, assumida neste trabalho, é a da linguagem como interação. Tendo como base a obra de Bakhtin, a concepção discursiva de linguagem considera que, seja a comunicação promovida pela oralidade ou pela escrita, os participantes de um evento linguístico não são "emissores" ou "receptores", mas interlocutores e produtores da própria língua. Em outras palavras, todos têm um papel ativo nela e, desde o momento da sua constituição, interferem na construção linguística com uma postura responsiva e dialógica. A linguagem é, assim, necessariamente impregnada de múltiplas vozes e de valores próprios de um dado contexto.

Os trabalhos ancorados pelo Círculo de Bakhtin são pautados nos princípios da polifonia e do dialogismo, postulando que todo evento linguístico, apesar de singular,

insere-se em uma grande corrente de comunicação universal. Falar em dialogismo, sob essa perspectiva, não significa falar em uma interação oral e conciliadora face a face, tal como é compreendida a noção de "diálogo" no senso comum. Significa, sim, considerar que todos os enunciados se constituem em situações específicas de interação em contextos sócio-históricos. Falar em polifonia significa, por sua vez, que toda produção linguística se vincula ao "simpósio universal", isto é, à circulação dos discursos produzidos pelas pessoas na esfera social. Ora convergindo através de forças centrífugas, ora divergindo através de forças centrípetas, os enunciados sempre se afetam mutuamente, gerando, tensões, adesões e contradições, o que obriga o falante (ou escritor) a filtrar posições, reagir, assumir posturas e responsabilidades sobre a construção linguística.

A produção linguística e a participação no universo discursivo é, assim, geradora da consciência e constitutiva dos sujeitos.

> A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2005, p. 348)

No contexto de uma sala de aula, considerar a linguagem como interação implica mudanças na didática do professor e no seu relacionamento com os alunos. Afinal, sob essa perspectiva, todas as trocas verbais que ocorrem na escola ganham maior relevância. O aluno passa a ser visto como um interlocutor ativo, cuja voz se insere na "grande corrente universal" de que fala Bakhtin. Rompe-se o paradigma empirista de professor como transmissor de informações e aluno como receptor; passa-se a conceber a aprendizagem como fruto da interação e toda aula como um evento interlocutivo. Ao atuar como um mediador, o docente passa a reconhecer a natureza dialógica da relação com seus alunos e, dessa forma, imprime outra conotação educativa em sala de aula. O tradicional propósito de transmitir conteúdos (um estoque quantitativo de saberes previstos pelo currículo) é substituído pela meta de efetivamente formar o sujeito: a aprendizagem a serviço da geração da consciência, da promoção da vida social e afetiva e da possibilidade de participação crítica e criativa do sujeito em seu mundo (COLELLO, 2020). Afinal, como afirma Smolka (1991, p. 17),

> Falar de *mediação* e de *dialogia* é falar da presença do "outro" e da dinamicidade do signo. É falar da *tensão*, da *reversibilidade*, da *impregnação* da "palavra". Quando os indivíduos penetram na tessitura da comunicação humana e mergulham na trama das trocas verbais, a consciência desperta e começa a operar.

Na perspectiva do ensino discursivo,

> Ensinar a escrever é criar um arcabouço educativo para a constituição de si ou de um grupo social em uma perspectiva efetivamente humana. Como um compromisso educativo e efetivamente transformador, os esforços dirigidos ao ensino da língua escrita devem incidir sobre a formação linguística, pessoal, psíquica, social e política das pessoas, dimensões que, certamente, extrapolam os limites estritos da escola, mas não suas responsabilidades. Mais do que isso, a alfabetização tem implicações existenciais, afetivas e ideológicas porque, seja no âmbito pessoal, seja na conformação da sociedade, apoia a vida em padrões humanos e democráticos (COLELLO, 2020, p.130).

A escola deveria ser, portanto, um espaço rico em interações sociais e linguísticas. Trazer luz ao potencial dessas interações é uma forma de melhor compreender as nuances do processo de aprendizagem e das metas da própria educação.

Especificamente, na fase inicial de aquisição do sistema de escrita, conceber a linguagem como interação pressupõe uma visão da alfabetização como processo discursivo. De acordo com Smolka (2017, p. 12), as ideias que ancoram essa visão abarcam três pontos centrais: "a *participação* das crianças na cultura; os diversos modos de *apropriação* da forma escrita de linguagem pelas crianças e *as relações de ensino*". São três pontos que privilegiam formas de interação: no primeiro, a interação entre a criança e as culturas materiais e imateriais do contexto em que ela está inserida; no segundo, a interação com os diferentes estilos, autores, gêneros e suportes textuais; e no terceiro, a interação com o professor e colegas no momento da sistematização escolar da aprendizagem.

No processo de aquisição da língua escrita destaca-se, nesta pesquisa, a aprendizagem da ortografia. Sob esta perspectiva, o foco de estudo recai sobre as interações que a criança desenvolve com esse novo saber e a inserção desse conhecimento em um sistema de relações que ela já possui. Afinal, como afirma Chiarottino (1988, p. 5),

> A ideia básica de que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre esse objeto, é válida tanto para a criança que organiza

> seu mundo quanto para o cientista que descobre e explica o campo magnético. Piaget entende que há uma analogia entre a forma pela qual a criança constrói sua realidade, estruturando sua experiência vivida, e a forma pela qual o cientista constrói a Física. As diferenças entre um tipo de conhecimento e outro expressariam níveis diferentes da capacidade humana de conhecer.

Evidencia-se, portanto, a relevância das tentativas e reflexões que o aprendiz empreende quando precisa escrever uma palavra cuja grafia "correta" desconhece. Partindo de conhecimentos prévios, de informações externas e de interações com os outros, a criança tem a oportunidade de testar suas hipóteses sobre a ortografia, integrando esse saber em seu sistema de relações.

Com base nesses postulados, assume-se neste trabalho uma concepção interacionista de aprendizagem, motivo pelo qual as práticas interativas constituem o viés escolhido para se analisar a construção do conhecimento ortográfico. Ao estudar a interação das crianças com os adultos e com seus pares, considera-se o princípio vygotskyano de que o "social" impulsiona o desenvolvimento.

Com apoio nesse postulado da obra de Vygotsky, é razoável supor que, antes de interiorizar as normas ortográficas, a criança encontra, em suas interações sociais (incluindo tanto as interações oriundas da troca de ideias com os colegas quanto aquelas propostas pelo docente, com intencionalidade pedagógica), bases para a construção desse conhecimento. Daí a importância de se compreender a construção da aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas.

4.3 Interações na sala de aula

Em uma sala de aula, múltiplas são as situações de interação que acontecem, razão qual vale pena situar os critérios de classificação do presente trabalho: as interações adulto-criança (representadas pelas interações pesquisadora-aluno) e as interações entre as crianças, seja no grande grupo, seja em agrupamentos menores ou até em duplas.

Em ambos os casos, tal como ocorre em toda a convivência humana, surgem interações imprevisíveis e espontâneas. No entanto, para fins da presente pesquisa, serão destacadas, aqui, as situações interativas intencionalmente planejadas pela pesquisadora, concebidas como estratégias para evidenciar o processo de construção do conhecimento ortográfico das crianças.

Como evidenciam muitas pesquisas, a interação adulto-criança predomina nas relações entre professores e alunos. Para melhor compreendê-la, pode-se tomar o discurso do professor como objeto de análise para evidenciar as práticas interativas por ele propostas. Segundo Gomes-Santos e Jordão (2014, p. 36),

> Entre as sequências interacionais frequentes no discurso do professor encontram-se as sequências de caráter diretivo, informativo e elicitativo. [...] sequências de caráter mais diretivo e informativo geralmente compõem os momentos de abertura e encerramento de aulas, enquanto sequências elicitativas, que têm como objetivo extrair uma informação específica do interlocutor, são mais frequentes durante a condução da aula pela professora, em que ocorrem as trocas orientadas para tópicos teóricos, o que muitas vezes consideramos como a substância da aula de fato.

Na definição dos autores, as sequências de caráter mais diretivo estão presentes nas situações em que o professor dá um comando a seus alunos: por exemplo, quando solicita que peguem o material, que se mantenham atentos, que registrem algo no caderno ou que façam silêncio. É uma forma de interação em que o professor tenta dirigir o comportamento dos alunos por meio de um discurso diretivo e esperando por uma resposta imediata (seja ela verbal ou não verbal).

Já as sequências interacionais informativas são aquelas em que o docente transmite informações, sejam elas concernentes ao objeto de estudo ou ao próprio funcionamento da aula. Um exemplo comum são as explanações recorrentes em aulas expositivas tradicionais, quando o professor transmite informações e os alunos permanecem como "ouvintes". Outra situação frequente é na abertura das aulas, quando o professor anuncia o planejamento de atividades daquele dia.

Essas duas formas de interação, diretivas e informativas, têm o professor como protagonista. Muitas vezes – mas não exclusivamente - estão calcadas em uma concepção empirista da aprendizagem e configuram-se como um modelo tradicional de ensino.

As sequências interacionais elicitativas, por outro lado, envolvem uma interlocução mais ativa por parte da criança. São aquelas situações em que o professor faz um questionamento direto ao aluno, ou realiza uma intervenção que o leve a pensar a respeito do assunto sob outra perspectiva. Exemplos comuns de sequências elicitativas são os diálogos propostos pelo docente, em que, a partir da resposta do aluno, novas perguntas são lançadas, induzindo-o a avançar em suas reflexões. De modo geral, mas

também não exclusivo, são sequências calcadas em uma concepção interacionista de aprendizagem.

No que concerne às interações entre os alunos, aquelas planejadas com intencionalidade pedagógica são fruto, em geral, dos "agrupamentos produtivos". Segundo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), são assim chamados os agrupamentos que o professor faz de seus alunos, seguindo critérios para otimizar o potencial de interação e de aprendizagem. Em outras palavras, é quando o docente, levando em conta diferentes aspectos, reúne crianças cujo trabalho em conjunto pode favorecer a aprendizagem de todas.

Quanto aos critérios para que esse agrupamento seja considerado produtivo, segundo o programa (BRASIL, 2001, p. 2),

> Agrupar os alunos deve ser uma ação intencional e criteriosamente planejada pelo professor. Tal ação deve estar baseada em três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade que se pretende propor. Deixar de considerar esses aspectos em geral resulta em agrupamentos improdutivos, baseados na improvisação.

Dos três aspectos a serem considerados para o planejamento dos agrupamentos, é possível inferir dois tipos de interação que ocorrem entre as crianças, em situações de aprendizagem na escola.

O primeiro tipo de interação é aquele que se baseia nas parcerias para execução de propostas pedagógicas. Ao se basear no conhecimento de seus alunos para planejar com que colega(s) agrupá-los, o professor está, na verdade, prevendo uma interação entre as crianças que as faça mobilizar seus conhecimentos prévios, criando conflitos cognitivos e, dessa forma, promovendo avanços em sua aprendizagem. Além de considerar os conhecimentos de cada aluno para decidir o agrupamento, o professor também leva em conta o objetivo da atividade em questão. Afinal, falar em "conhecimentos" é algo muito amplo: é preciso que o professor tenha clareza a respeito dos saberes necessários às atividades propostas (e daí decorre o terceiro critério, a necessidade de clareza nesse objetivo).

Já o segundo tipo de interação não está tão voltado à aprendizagem formal, é aquele mais comum de ocorrer nos momentos livres, de brincadeiras, e no qual as relações afetivas têm grande preponderância. Ao levar em consideração as características pessoais dos alunos, o professor está privilegiando parcerias nas quais os perfis pessoais dos

integrantes gerem um trabalho harmonioso, evitando reunir crianças que, juntas, desenvolvam muito conflito pessoal ou percam o foco da atividade. Com isso, é possível concluir que, além de interagirem através de seus conhecimentos, estabelecendo parcerias mais ou menos produtivas para a execução das tarefas, os alunos também interagem pessoal e afetivamente – brincando, brigando, experimentando as diversas nuances que marcam as relações sociais e a convivência humana de modo geral.

Nos capítulos seguintes, a apresentação da metodologia desta pesquisa e as perspectivas de tratamento e análise dos dados pretendem evidenciar os modos como a aprendizagem da ortografia se dá em cada uma dessas interações.

5 CAMINHOS DA PESQUISA

Visando à compreensão dos processos de aprendizagem e, mais especificamente, ao entendimento da construção do conhecimento ortográfico, a presente pesquisa situa-se no campo de uma investigação epistemológica. Este capítulo dedica-se à apresentação dos objetivos, hipóteses e metodologia que nortearam este estudo, assim como à caracterização dos sujeitos envolvidos.

A coleta de dados teve caráter longitudinal e foi realizada em cinco etapas – uma a cada seis meses, iniciando-se no 1º semestre do 2º ano, - em uma escola da rede privada de Santos/SP, no período compreendido entre maio de 2017 e maio de 2019.

5.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Desde o final do século XX, diversos aportes teóricos contribuíram para uma revisão das práticas de ensino de língua no Brasil. Entre eles, situam-se as contribuições de Vygotsky, o chamado "Círculo de Bakhtin", os estudos linguísticos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999; LERNER, 2002; GERALDI, 2003; GERALDI, 2006; SMOLKA, 2003, DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, entre outros); sociolinguísticos (LABOV, 1972; BAGNO, 2007; LUCCHESI, 2015, entre outros) e as pesquisas sobre letramento (KATO, 1987; SOARES, 1999; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995) que, por diferentes vias, subsidiaram as práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços nessa área, o ensino da ortografia permanece, na maior parte das escolas, estagnado sob a forma de exercícios mecânicos de memorização e repetição, com professores mais preocupados em avaliar a ortografia dos alunos do que em ensiná-los a partir de um processo reflexivo sobre a língua (GERALDI, 2006; MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013), conforme discutido no capítulo 3.

Considerando-se as duas dimensões que compõem a língua escrita, aspectos notacionais e discursivos – situados por muitos autores respectivamente como polos fechado e aberto da língua (BAKHTIN, 2002; COLELLO, 2007, 2013; KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995; GERALDI, 2003, 2006) -, é possível afirmar que a formação de um escritor envolve o desenvolvimento de competências integradas em ambas as perspectivas.

Por um lado, os aspectos notacionais, por serem tributários à história da língua ou baseados em convenções, configuram-se de modo normativo ou arbitrário. Nesse sentido, compõem um polo fechado, o que faz com que a criança em fase de alfabetização precise se apropriar do funcionamento do sistema alfabético, das normas ortográficas e das regras

que norteiam o sistema de pontuação. Como afirma Colello (s/d), “de fato, a criança que se alfabetiza não pode descuidar dos aspectos notacionais da língua, isto é, do como escrever”.

Por outro lado, os aspectos discursivos, ao permitirem ao escritor – mesmo ao iniciante – utilizar a língua para expressar e comunicar ideias, compõem o polo aberto da língua. Ao produzirem textos nos mais variados contextos linguísticos, as crianças aprendem a fazer de cada evento discursivo um evento singular, inscrevendo-se no “grande simpósio universal” de que fala Bahktin (2002).

Respeitar as arbitrariedades do polo fechado da língua e, concomitantemente, explorar ao máximo as possibilidades oferecidas por seu polo aberto é o que determina a competência escritora. Nessa perspectiva, a escola não pode desconsiderar um ou outro polo, muito menos a interdependência entre eles, precisando trabalhar ambos de forma simultânea, desde o início do processo de alfabetização.

Partindo da necessária articulação entre os aspectos notacional e discursivo, vale considerar, em primeiro lugar, a importância da dupla função da ortografia – viabilizar a prática comunicativa e neutralizar as variações linguísticas entre os falantes e escritores de uma língua (CAGLIARI, 2009) – e, em segundo lugar, as dificuldades da escola em ensiná-la sem prejuízo da formação do sujeito autor e intérprete. No enfrentamento desse paradoxo, justifica-se o desenvolvimento de pesquisas abordando esse tema.

Neste estudo, a opção por uma investigação epistemológica tem um objetivo claro: refletir acerca dos caminhos percorridos pelo sujeito aprendiz em seu desenvolvimento cognitivo, na passagem de estágios mais elementares de conhecimento para os mais convencionais ou elaborados. Concebe-se, aqui, a criança como um sujeito cognoscente, ativo e inteligente, capaz de elaborar internamente as informações em um processo de progressiva aproximação com o conhecimento (PIAGET, 1979). Por isso, entende-se que os erros não devem ser vistos apenas como “desvios” dos acertos esperados, mas como frutos de um processo de reflexão e construção de novos conhecimentos, subsidiados por uma lógica infantil, ainda que não corresponda à lógica adulta convencional. Ao explicar essas ocorrências (supostos erros), Colello (2007, p. 35) afirma:

> [...] por trás dessas “respostas estranhas” apresentadas pela criança em diferentes momentos da evolução, há um esforço cognitivo a ser considerado. Mesmo que “incorretas” em relação ao padrão convencional de comportamento ou sistema, tais respostas não são aleatórias, nem ignorantes. Muito pelo contrário, elas se configuram

> como “erros construtivos”, naturais e necessários no processo de construção de conhecimentos.

Com base nesse paradigma, neste estudo foram analisados não apenas os índices de acerto, mas também – e principalmente – os erros infantis, cujas características podem sugerir a interpretação que as crianças fazem das normas ortográficas e os significados que elas lhes atribuem. Trata-se, portanto, de tomar como foco de análise o percurso de aprendizagem que, tal como postulado por Piaget (1976, p. 95-96), envolve aspectos internos e externos:

> [...] toda conduta é uma *assimilação* do dado a esquemas anteriores [...] e toda conduta é, ao mesmo tempo, *acomodação* destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio, pois toda conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação. (Grifos do autor).

Considerando essa dinâmica, esta pesquisa procurou valorizar as práticas interativas – seja a interação entre adulto e criança ou das crianças entre si – sabendo que elas podem levar a conflitos cognitivos favoráveis ao avanço da aprendizagem. Isso porque a interação favorece o confronto ou “encontro” de fatores externos e internos, o que tende a modificar esquemas anteriormente construídos. Nesse sentido, foram propostas, a cada etapa de coleta de dados, diferentes situações interativas visando promover a reflexão do aluno e estratégias que permitiram à pesquisadora inferir a lógica dos sujeitos acerca da ortografia.

As interações, que incidiram sobre o processo de produção da escrita, e a análise dos produtos desse processo, tomada pelo critério do desempenho ortográfico, integraram-se como dois aspectos inseparáveis para a compreensão das dinâmicas de assimilação, acomodação e equilibração, processadas ativamente pelos sujeitos na aprendizagem da ortografia.

5.2 Objetivos, hipótese e metodologia

Para tal investigação, partiu-se da seguinte questão: “Como a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental I pode ser afetada e constituída por práticas interativas?”

O objetivo central da pesquisa foi, portanto, analisar o modo como a aprendizagem da ortografia se constitui entre o 2º e o 4ª ano do Ensino Fundamental e como, em diferentes momentos desse percurso, as práticas interativas podem gerar possibilidades de reflexão. Para tanto, foram definidos alguns objetivos específicos:

a) Explicitar possíveis tendências na evolução da aprendizagem ortográfica de alunos do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.
b) Analisar possíveis diferenças no desempenho ortográfico dos alunos em diferentes propostas de trabalho: na escrita de palavras isoladas, ditadas por outrem (no caso, a pesquisadora), e na reescrita de textos previamente lidos.
c) Analisar as repostas das crianças para intervenções relativas a dificuldades ortográficas específicas, visando captar seus processos reflexivos na interação com o adulto.
d) Analisar a interação entre pares na construção da ortografia com base no processo e produto da escrita.

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

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

A opção pelo início no 2º ano deu-se em função do fato de que, nesse ano escolar, parte considerável dos alunos teria uma escrita recém-alfabética, começando a refletir mais detidamente a respeito da ortografia:

> Se na história da humanidade os sistemas de escrita alfabética surgiram antes das normas ortográficas, algo semelhante ocorre no desenvolvimento individual. A criança inicialmente se apropria do sistema alfabético: num processo gradativo, descrito pelas pesquisas da psicogênese da escrita, ela aos poucos domina a "base alfabética". [...] O que o aprendiz nessa fase ainda não domina, porque desconhece, é a norma ortográfica. Ele pode já ter notado algumas incongruências de nosso sistema alfabético, [...] mas ainda não internalizou as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas (MORAIS, 2003, p. 20-21).

Foram previstas cinco etapas de coleta de dados, realizadas nos meses de maio e novembro, mantendo um intervalo de 6 meses entre elas. Cada etapa foi composta por quatro sessões, que, repetindo os mesmos procedimentos, variaram pela combinação entre duas instâncias de coleta (escrita de palavras e reescrita de textos) e dois eixos de investigação (interações com o adulto e em duplas de colegas), conforme demonstra o quadro abaixo:

		Eixos de investigação	
		1º) Interação entre adulto-criança	**2º) Interação entre duplas de alunos**
Instâncias de investigação	**1ª) Ditado de palavras**	**Primeira sessão** Ditado, para escrita individual, de palavras extraídas de um conto lido pela pesquisadora.	**Terceira sessão** Ditado, para escrita em duplas, de palavras extraídas de uma fábula lida pela pesquisadora
	2ª) Reescrita de textos conhecidos	**Segunda sessão** Reescrita individual de um conto, a partir da leitura feita pela pesquisadora.	**Quarta sessão** Reescrita, em duplas, de uma fábula, a partir da leitura feita pela pesquisadora.

Quadro 1 – Eixos e instâncias de investigação realizados nas 5 etapas de coleta

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

O delineamento de possíveis tendências na evolução da aprendizagem ortográfica foi aferido através do registro escrito original feito pelos alunos na primeira sessão das cinco etapas (ditado, para escrita individual). Essa escolha deu-se por duas razões: em primeiro lugar, porque a escrita de palavras ditadas por outrem (no caso, a pesquisadora) permitia à criança centrar-se mais nos aspectos notacionais, ocupando-se do *como escrever*, já que a dimensão do *o que escrever* estava dada pela proposta. Em segundo lugar, porque, sendo uma tarefa individual e considerando-se o registro original (antes das intervenções e das consequentes modificações), era mais provável obter a escrita espontânea da criança, fruto de aprendizagens já consolidadas ou de suas hipóteses.

Para avaliar o papel da interação entre adulto-criança, foram realizadas observações participantes durante as duas primeiras sessões de cada etapa (ambas propostas individuais). Às crianças foi solicitado que escrevessem e a pesquisadora fez

intervenções previamente planejadas em função de dificuldades específicas, a fim de estabelecer uma interação e observar a reação do(a) aluno(a) à intervenção proposta.

Já no acompanhamento das interações em duplas, na terceira e quarta sessões, o papel da pesquisadora foi de observadora não participante: foram analisadas as conversas das duplas – as situações de hesitação, acordos, dúvidas, correções e decisões das crianças -, correlacionando esses dados à produção textual realizada por elas.

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

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

5.3 Procedimentos, instrumentos de coleta de dados e intervenções

Em todas as sessões de coleta de dados, as crianças (individualmente ou em duplas) eram tiradas da sala de aula e realizavam as propostas a sós com a pesquisadora. A cada etapa, todos passaram por quatro sessões, com intervalo de 2 a 3 dias entre elas.

A **primeira sessão**, relacionada ao primeiro eixo e primeira instância, foi individual: a pesquisadora leu o conto "A princesa e o grão de ervilha" (Anexo I) e, em seguida, ditou uma lista de palavras extraídas do conto, solicitando à criança que as escrevesse do melhor jeito que conseguisse. A função do conto, nesse caso, foi apenas a de contextualizar a lista de palavras, envolvendo-as num campo semântico significativo para a criança.

Na **segunda sessão,** também individual, relacionada ao primeiro eixo e à segunda instância, a pesquisadora releu o mesmo conto ("A princesa e o grão de ervilha") e solicitou à criança que o reescrevesse à sua maneira "para ler essa história para uma turma que nunca a ouviu". A intenção da consigna era criar um contexto de produção com destinatário real para a reescrita.

A **terceira sessão**, relacionada ao segundo eixo e à primeira instância, foi organizada em duplas. Dessa vez, a pesquisadora leu para duas crianças uma fábula, "Os dois ratinhos" (Anexo II), e ditou uma lista de palavras extraídas desse contexto. As crianças as escreveram em conjunto, decidindo, no próprio momento da escrita, o melhor modo de grafá-las.

Já a **quarta sessão**, também em duplas, foi relacionada ao segundo eixo e à segunda instância. Depois da leitura da mesma fábula pela pesquisadora, a mesma dupla de crianças da tarefa anterior reescreveu-a de modo que pudesse ser "lida para outra turma, que nunca a ouvira". A cada dupla coube a decisão de como elaborar a reescrita. Na análise do diálogo entre as crianças, dado o objetivo deste trabalho, foram consideradas apenas as discussões sobre os aspectos notacionais, sem considerar aquelas relacionadas ao plano discursivo (exceto nos casos em que essas pudessem influenciar, de algum modo, a decisão sobre a grafia das palavras).

A cada etapa da coleta de dados (etapas essas distribuídas ao longo dos sucessivos anos), as mesmas quatro sessões foram repetidas. Além da análise de cada sessão em si, foram produzidas também comparações entre os eixos e instâncias, através do cruzamento de dados, como por exemplo, diferenças na grafia das palavras no ditado e na reescrita e diferenças nas interações com adulto ou entre crianças.

O agrupamento das duplas foi decidido em conjunto entre a pesquisadora e as professoras das crianças. O critério para isso foi o nível de desempenho ortográfico aferido em sala de aula, buscando-se agrupar crianças com níveis de desenvolvimento próximos. A intenção inicial era manter as mesmas duplas nos três anos, porém, com a entrada e saída de alunos da escola, alguns agrupamentos precisaram ser remanejados, o que não afetou a coleta dos dados. Mesmo nessas situações de mudança, o critério de nível de desenvolvimento próximo foi mantido.

As palavras selecionadas para os ditados obedeceram ao critério das categorias de dificuldades ortográficas. Embora diferentes autores tenham estabelecido diferentes classificações para essas dificuldades, para fins deste trabalho, optou-se pela classificação proposta por Nóbrega (2013): regularidades diretas (subdivididas em: interferência da fala na escrita; oposição entre consoantes surdas e sonoras; e representação de sílabas não canônicas); regularidades contextuais e irregularidades. Para cada uma dessas categorias, foram selecionadas três dificuldades ortográficas diferentes, elegendo-se uma palavra de cada texto para cada uma delas. De acordo com esse critério, chegou-se à seleção de palavras apresentadas no Quadro 2:

Categorias de dificuldade ortográfica		Dificuldade ortográfica	Palavra selecionada no conto (individual)	Palavra selecionada na fábula (em duplas)
Regularidade direta – Interferência da fala na escrita	**1**	Troca de – E > - I	príncipe	leite
	2	Troca de – L > - U	calcanhar	resolveu
	3	Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acréscimo de – I)	vez	talvez
Regularidade direta – Oposição surda/sonora	**4**	P/B	sapatos	taipa
	5	T/D	tempestade	tanta
	6	F/V	certificar	difícil
Regularidade direta – Representação de sílabas não canônicas	**7**	Omissão ou substituição da consoante líquida do ataque	grão	prato
	8	Inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	encontrara	fartarem
	9	Omissão do H em dígrafos	ervilha	coalhada
Regularidade contextual	**10**	M antes de P e B	relâmpago	empanturraram
	11	R/RR	horrível	escorregava
	12	S/SS	disse	interessa
Irregularidade	**13**	CH/X em contextos arbitrários	colchões	chouriço
	14	G/J em contextos arbitrários	exigente	tigela
	15	C/Ç/S/SS/SC/XC em contextos arbitrários	nascença	excelente

Quadro 2 – Critério de seleção das palavras ditadas

Na medida do possível, buscou-se selecionar, também, palavras que possivelmente entrariam nas reescritas das crianças, de forma a poder comparar suas grafias nas duas instâncias analisadas.

Para se evitar, por um lado, intervenções em todas as escritas (o que poderia tornar a tarefa cansativa para as crianças), ou, por outro, que as intervenções fossem vistas pelos alunos como um indício de que a palavra estava grafada de modo incorreto (o que poderia ocorrer, caso fossem feitas interferências em todas as situações de erro), optou-se por um procedimento padronizado de intervenções na primeira sessão das cinco etapas de coleta. A cada dificuldade ortográfica, a pesquisadora escolheu uma das três palavras da lista para fazer a intervenção. Essa escolha recaiu prioritariamente, mas não exclusivamente, sobre palavras que continham erros ortográficos. Nos casos em que mais de uma palavra

da mesma categoria conteve erro, ou que nenhuma das três os apresentou, a escolha para fins de problematização foi aleatória.

Na **primeira sessão** de todas as etapas**,** as intervenções foram realizadas após o término da escrita, pelas crianças, da lista de palavras ditadas. Durante a produção, a pesquisadora manteve-se o mais "neutra" possível, sempre "devolvendo" à criança as perguntas que eventualmente surgiram, respondendo, por exemplo, "Com que letra você acha que é?"; "Escreva do seu melhor jeito" etc.

Na medida do possível, as intervenções apoiaram-se em consignas-padrão que já induziam a criança à reflexão sobre a natureza do erro ortográfico, conforme descrito no Quadro 3:

	Categoria da dificuldade	**Intervenção planejada**
1	Interferência da fala na escrita	"Você escreveu [tal palavra] do jeito que a gente fala. Será que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Essa poderia ser uma delas?"
2	Oposição surda/sonora	"Você escreveu [tal palavra] assim [*mostrar à criança sua própria escrita*]. Eu vou te mostrar como se escreve uma outra palavra [*mostrar à criança a escrita convencional de uma outra palavra contendo a sílaba que ela errou, na mesma posição*]. Observando essa outra palavra, você mudaria alguma coisa na sua escrita?
3	Representação de sílabas não canônicas	"Se eu disser que, nessa palavra... - *está faltando uma letra* [no caso de omissão], - *tem uma letra errada* [no caso de substituição], - *tem letras com a posição trocada* [no caso de inversão], - *tem uma letra a mais* [no caso de acréscimo], ...você consegue descobrir qual é?"
4	Regularidade contextual	"Olhando para as letras que vêm antes e depois do [mostrar a letra errada], você mudaria o jeito de escrever a palavra?"
5	Irregularidade	"Uma outra criança escreveu essa palavra assim [mostrar a escrita convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?"

Quadro 3 – Padrão das intervenções feitas na escrita de lista de palavras

Já na **segunda sessão** das cinco etapas, para realizar a intervenção, a pesquisadora buscou, na reescrita da criança, uma palavra com cada tipo de dificuldade ortográfica (ainda que não fosse palavra presente na lista da primeira sessão). Mais uma vez, foram privilegiadas sempre que possível, palavras escritas com erros ortográficos. As intervenções seguiram o mesmo padrão das consignas propostas na primeira sessão. Na escrita textual, porém, sabia-se que outras duas dificuldades ortográficas poderiam surgir:

problemas na segmentação (hipo ou hipersegmentação) e translineação inadequada. Na presença desses erros, foram realizadas intervenções como as registradas no Quadro 4:

Dificuldade ortográfica	Intervenção planejada
Problemas com a segmentação	"Nesta linha, deveriam existir [X] (referência à quantidade) palavras. Vamos contar quantas tem? Por que será que tem X palavras a mais [ou a menos]? O que você mudaria?"
Translineação inadequada	"Esta palavra não coube nessa linha e você passou para a linha de baixo. Por que você escolheu passar para a linha de baixo nessa letra? Nós podemos continuar a palavra na linha de baixo parando em qualquer letra, ou existe uma regra para isso?"

Quadro 4 – Intervenções na escrita de textos

Com o propósito de promover reflexões sobre os processos cognitivos na construção da ortografia, essa investigação justifica-se pela possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre a aprendizagem da escrita; conhecimentos que, eventualmente, podem fundamentar a revisão de práticas pedagógicas e nortear diretrizes para a formação docente.

5.4 A escola: perfil sociocultural, orientação pedagógica e ensino de ortografia

A coleta de dados foi realizada em Santos/SP, em uma escola da rede privada, que atende alunos de Educação Infantil (a partir de 1 ano e meio de idade) e Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Na totalidade, a instituição contava, à época da pesquisa, com cerca de 200 alunos, e as turmas tinham tamanhos reduzidos, geralmente entre 15 e 20 estudantes. Segundo a equipe gestora, o porte pequeno da escola e o limite no número de alunos atendidos são intencionais, de forma a promover um atendimento "mais personalizado", em prol da formação e da aprendizagem.

A comunidade escolar é composta, em sua maioria, por famílias de classe média. Em geral, aquelas que não residem nas proximidades procuram a escola por sua orientação construtivista. Como não há grande oferta de instituições com esse perfil na cidade, a escola acaba atraindo uma considerável quantidade de famílias que desejam oferecer um modelo de ensino diferenciado a seus filhos. Há, também, expressiva demanda para crianças com necessidades educativas especiais, pois essa instituição é reconhecida por desenvolver um bom trabalho de educação inclusiva.

A pesquisa foi iniciada na única turma de 2º ano, um grupo que, a despeito da variação de matrículas, caracterizava-se pela convivência estre as crianças desde a Educação Infantil.

Havia, no grupo, três alunos com necessidades educativas especiais: dois deles que se enquadravam no transtorno do espectro autista e uma que foi, já no final da pesquisa, diagnosticada com dislexia e transtorno de déficit de atenção.

A escolha por essa instituição deu-se em função da afinidade entre os referenciais teóricos do presente estudo e a proposta pedagógica da escola, principalmente a consideração das crianças como sujeitos ativos, protagonistas de seu processo de aprendizagem. Partiu-se do pressuposto de que essa postura pedagógica favorece no aluno uma certa familiaridade com processos de interação e com a postura investigativa em face do conhecimento, o que seria conveniente para a situação de coleta de dados proposta.

De fato, conforme se observou, a escola habitualmente propõe situações de interação entre os alunos e oferece a eles a liberdade de escrever “do seu melhor jeito”, considerando os erros inerentes ao processo de construção de conhecimento. Por serem, desde a Educação Infantil, colocados no papel de leitores e escritores ainda que não soubessem ler e escrever convencionalmente, as crianças não estranharam a situação de serem solicitadas a escrever, mesmo as palavras que não conheciam. A prática da reescrita também já era familiar aos alunos, o que permitiu à pesquisadora prescindir de explicações mais alongadas sobre características dessa proposta. Finalmente, o hábito de trabalhar em duplas ou em grupos facilitou a coleta de dados, já que as crianças sabiam o que se esperava delas e estabeleceram diálogos produtivos acerca da tarefa a cumprir.

Com relação ao ensino da ortografia, o currículo da escola contemplava o início desse estudo no 2º ano. Eram previstos o ensino das regularidades diretas durante o 2º ano; das regularidades contextuais durante o 3º e parte do 4º ano; e das irregularidades durante parte do 4º e do 5º ano. Mesmo sem o propósito de confrontar processos de ensino e aprendizagem, informações sobre o projeto de ensino permitiram uma melhor compreensão dos resultados.

Uma estratégia de ensino da ortografia utilizada pela escola apareceu mais de uma vez nas falas das crianças: o “caderno de combinados ortográficos”. Trata-se de um material que acompanha os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ao trabalhar cada norma ortográfica, as professoras costumavam fazer, ao término do estudo, uma sistematização do que fora aprendido, construindo, junto com o grupo, um texto coletivo que explicitasse aquela regra. Para a construção desse texto, todos os alunos eram

convidados a contribuir, sugerindo escritas que explicitassem o que haviam entendido sobre o assunto, e a professora atuava como escriba. Quando chegavam a uma versão aceita por todos, o texto coletivo era copiado pelas crianças nesse caderno, que passava a se constituir um material de consulta.

5.5 Perspectivas de análise

Considerando-se a oscilação no número de alunos da turma e o interesse em lidar com a heterogeneidade dos estudantes, optou-se por realizar as coletas de dados com todos os alunos que estivessem frequentando a turma a cada ano. No tratamento dos dados, eles foram divididos em dois grupos: para se analisar o progresso no desempenho ortográfico das crianças, o que exigia a comparação entre as cinco etapas de coleta de dados, foram considerados apenas os 12 alunos que estiveram presentes em todas as etapas. Já para avaliar as práticas interativas em si, todas as sessões realizadas foram compiladas, de forma a se identificar e categorizar padrões de procedimentos e respostas às situações propostas.

Apresentadas as bases da pesquisa e a descrição da escola, parte-se, na sequência do trabalho, para a análise dos dados obtidos. Para fins metodológicos, essa análise é dividida em quatro capítulos.

No capítulo 6, com o objetivo de se explicitarem as possíveis tendências na evolução da aprendizagem ortográfica dos alunos, são abordados os percursos de aprendizagem a partir da escrita do ditado de palavras individual (primeira sessão) dos 12 alunos que participaram das cinco sessões de coleta de dados.

No capítulo 7, é empreendida a análise da interação adulto-criança, utilizando-se, para isso, os dados obtidos nas duas primeiras sessões de todas as etapas.

Já no capítulo 8, a análise aborda a interação entre pares, sendo subsidiada pelos dados oriundos das duas últimas sessões das cinco etapas.

Finalmente, o capítulo 9 trata da comparação entre as duas instâncias de investigação, a partir da análise das grafias das palavras repetidas entre o ditado e a reescrita.

O trabalho é finalizado com a apresentação das conclusões gerais e possíveis implicações pedagógicas dos resultados encontrados.

6 PROGRESSÃO DOS CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS

Este capítulo apresenta a análise da progressão do conhecimento ortográfico das crianças. Mais do que o simples conhecimento da norma ortográfica, o objetivo é verificar como esse saber é progressivamente assimilado na escrita espontânea. Espera-se, com a análise dos dados, explicitar possíveis tendências na evolução da aprendizagem ortográfica dos alunos.

Para tanto, foi realizada a análise da primeira sessão de cada uma das cinco etapas de coleta dos dados: a primeira versão do ditado de palavras feito pela professora com o propósito de captar os conhecimentos prévios da criança e a sua progressão individual (antes das interações ou intervenções planejadas).

A análise foi feita sob o ponto de vista quantitativo (a partir da quantidade de variações, erros e acertos de cada palavra, a cada etapa) e qualitativo (investigando-se a natureza dos erros encontrados em maior ou menor quantidade).

Como a análise teve caráter longitudinal, foram levados em conta o desempenho dos 12 alunos que participaram das cinco etapas de coleta de dados.

Para fins metodológicos, a análise foi dividida em cinco tópicos: **i) flutuação das escritas**; **ii) acertos**; **iii) erros**; **iv) acertos e erros** (casos em que as crianças acertaram a dificuldade ortográfica tomada como objeto de análise, mas cometeram erros em outras partes da palavra); e **v) desempenhos individuais das crianças e casos que mereceram destaque** (análise longitudinal a partir da perspectiva da trajetória individual de cada aluno e particularidades encontradas na situação de alguns alunos ou algumas etapas de coleta).

6.1 Flutuação

Ao se analisarem as listas de palavras escritas pelas crianças a cada etapa, um primeiro aspecto tornou-se evidente: a "flutuação" nos seus registros. Para além dos erros ortográficos previstos, as análises das escritas revelaram que, em boa parte dos casos, uma mesma palavra foi escrita de modos diferentes. Entende-se aqui por flutuação justamente essa variação na grafia: considerou-se que, a cada etapa, quanto mais registros diferentes uma palavra teve, maior foi seu nível de flutuação.

Para mensurar esse nível, contabilizou-se, a cada etapa, o número total de registros da palavra, incluindo-se, aí, o registro convencional. Por exemplo: se na palavra **disse**,

em uma etapa, apareceram os registros “tisse”, “tice”, “dice”, “dissi”, “dici” e “disse”, considerou-se que seu nível de flutuação foi de 6 registros (independentemente de quantos alunos tenham utilizado cada um desses registros). Em outra etapa, se apareceram apenas os registros “disse” e “dice”, entendeu-se que o nível de flutuação diminuiu, passando para apenas 2.

É válido ressaltar que o índice de flutuação não corresponde à quantidade de “erros[2]”. Em uma sessão onde 10 crianças tivessem escrito a palavra de forma não-convencional, mas utilizando a mesma grafia, por exemplo, haveria 10 “erros” e um índice 2 de flutuação (a escrita convencional e a não-convencional). Neste caso, apesar do número expressivo de “erros”, o índice de flutuação seria baixo. Em contrapartida, em uma sessão onde 4 alunos tivessem escritas não-convencionais, mas cada um com uma grafia diferentes, e os outros 8 escrevessem convencionalmente, a situação seria oposta: o número de “erros” seria baixo (4 em um universo de 12), mas com alto índice de flutuação (5).

A tabela 1 a seguir apresenta o nível de flutuação de cada palavra, a cada etapa de coleta de dados:

	1ª etapa	**2ª etapa**	**3ª etapa**	**4ª etapa**	**5ª etapa**
Príncipe	9	9	8	6	3
Calcanhar	7	6	6	5	3
Vez	6	3	3	2	2
Sapatos	3	2	2	1	1
Tempestade	7	6	4	5	2
Certificar	7	4	3	3	3
Grão	6	6	4	3	2
Encontrara	5	7	5	3	1
Ervilha	5	2	3	3	2
Relâmpago	8	7	7	3	3
Horrível	9	8	5	4	4
Disse	6	4	4	2	1
Colchões	9	11	10	9	5
Exigente	8	9	7	5	3
Nascença	9	8	11	6	4

Tabela 1 – Nível de flutuação nos registros das palavras ditadas

6.1.1 Análise quantitativa da flutuação: moda, mediana e quartis

A análise estatística do nível de flutuação expresso na Tabela 1 revelou dados importantes. Segundo autores que trabalham a estatística como meio de análise de dados

[2] A palavra “erro” é aqui utilizada apenas para identificar escritas não-convencionais, sem juízo de valor, pois são entendidas como produções inteligentes, adequadas ao nível de desenvolvimento da criança.

nas ciências humanas (BOTTER, PAULA e CORDANI, 1996; BUSSAB e MORETTIN, 2013; MAGALHÃES e LIMA, 2014), é possível, a partir de um conjunto numérico, estabelecer-se a média e seus correspondentes percentuais, assim como a mediana e seus correspondentes quartis (percentis).

Neste caso, conhecer a média do nível de flutuação total foi importante para situar os níveis obtidos a cada etapa de coleta em relação à variação total encontrada. Para calcular essa média, foram considerados todos os registros em todas as etapas de coleta de dados, tomando-se por referência o número total de registros encontrados: 377 (soma dos valores de todas as linhas e colunas da tabela).

Considerando-se esse valor total, distribuído entre as cinco etapas de coletas de dados, obteve-se os seguintes resultados:

- Na primeira etapa, o nível de flutuação ficou em 104 registros, perfazendo aproximadamente 27,5% do total da amostra;
- Na segunda etapa, o nível de flutuação diminuiu para 92 registros, totalizando aproximadamente 24,4% do valor total;
- Na terceira etapa, esse nível reduziu-se ainda mais, passando para 82 registros, o que corresponde aproximadamente a 21,75% do conjunto amostral;
- Na quarta etapa, a nova redução levou a 60 registros, ou aproximadamente 15,9% do total;
- Na quinta e última etapa, foi encontrado o menor nível de flutuação, com 39 registros, o que corresponde a aproximadamente 10,3% da amostra.

A leitura desses dados, associada ao estágio de escolaridade, trouxe uma constatação já previsível: a progressiva diminuição da flutuação na ortografia. De fato, nas duas primeiras etapas, os alunos cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental. A soma do nível de flutuação nesse período correspondeu a 51,9%, ou seja, mais da metade do nível de flutuação total. Esse é um resultado justificável, já que o 2º ano marca, na escola em que foi realizada a pesquisa e em boa parte das escolas brasileiras (NÓBREGA, 2013), o início do trabalho pedagógico voltado à construção do conhecimento ortográfico. Por outro lado, considerando-se que, ao iniciar o 4º ano, as crianças já devessem dominar as regularidades ortográficas diretas e contextuais, (deixando os dois últimos anos das séries iniciais do Ensino Fundamental I destinados ao estudo das dificuldades ortográficas “que

envolvem contextos arbitrários"), foi compreensível que a última etapa de coleta, realizada no início do 4º ano, correspondesse a pouco mais de 10% do nível de flutuação total.

A média do nível de flutuação (calculada através da divisão do nível de flutuação total pelo número de etapas) correspondeu a 75,4%. Esse dado apontou para o fato de que, até o primeiro semestre do terceiro ano, o nível de flutuação encontrado nos registros esteve acima da média, baixando a partir do segundo semestre do 3º ano. Associando-se esses dados, percebeu-se o quanto o 3º ano pareceu ser, neste estudo de caso, uma etapa fundamental para a construção do conhecimento ortográfico dos alunos estudados.

Diferente da média e seus percentuais é o cálculo da mediana e seus quartis. Segundo Bussab e Moretin (2013, p. 26),

> [...] A *média aritmética* é, talvez, a medida mais usada. Contudo, ela pode conduzir a erros de interpretação. Em muitas situações, a mediana é uma medida mais adequada. [...] A *moda* é definida como a realização mais frequente do conjunto de valores observados. A *mediana* é a realização que ocupa a posição central da série de observações, quando estão ordenadas em ordem crescente.

A partir dessas definições básicas da estatística, foram distribuídos, em ordem crescente, todos os níveis de flutuação encontrados, a cada palavra e a cada etapa de coleta de dados, a fim de serem calculadas a moda, a mediana e os quartis. O objetivo desse procedimento foi o de interpretar com maior exatidão e de modo mais contextualizado os resultados encontrados a cada etapa.

O cálculo da moda indicou que o nível de flutuação **3** foi mais recorrente nas cinco etapas. Considerando que um dos níveis corresponde à grafia convencional, é válido observar que, na maior parte das vezes, o grupo de alunos apresentou apenas duas variações não ortográficas, o que indica, em certa medida, um bom desempenho ortográfico do grupo: apesar das variações dos registros que divergiram da escrita convencional, há combinações gráficas possíveis que não apareceram, provavelmente por já terem sido incorporadas pelas crianças. Um exemplo pode ser a troca de consoantes surdas/sonoras, bastante comum na primeira etapa, mas que diminuiu significativamente a partir da segunda e praticamente desapareceu a partir da terceira. Como afirma Ferreiro (2013, p, 249),

> [É preciso]... mudar o olhar e tentar ver quais são os desacertos que NÃO aparecem. De fato, todo dado relativo a combinações de letras

> que não se registram (em um *corpus* onde os erros ortográficos são abundantes) pode ser a prova da apropriação (inconsciente) de princípios combinatórios que são próprios da escrita da língua que estes escritores debutantes estão tentando aprender.

Observando-se a Tabela 1, porém, é possível constatar que a moda de flutuação esteve mais concentrada nas duas últimas coletas de dados, já que houve a ocorrência de 3 registros apenas uma vez nas duas primeiras etapas e duas vezes na terceira (2º ano e início do 3º), passando a acontecer em cinco palavras tanto na quarta quanto na quinta etapas (final do 3º e início do 4º ano). Essa tendência parece indicar que, conforme avançaram na escolaridade, mais "princípios combinatórios da escrita da língua" foram sendo aprendidos pelas crianças.

Já a mediana desse conjunto amostral situou-se no número **5**. Esse dado revela que, em 50% dos casos, os alunos apresentaram um nível de flutuação de escrita inferior a 5 registros e, nos outros 50%, esse nível foi igual ou superior a 5 registros. É importante ressaltar a mediana, pois uma simples observação da Tabela 1, que chega a conter um nível de flutuação de até 11 registros na mesma palavra, poderia levar a uma conclusão equivocada, com a interpretação de que os níveis de flutuação seriam, em sua maioria, maiores do que de fato são.

Todo conjunto pesquisado pode ser dividido, segundo as posições de cada quantidade aferida, em quatro partes, os "quartis", que permitem uma análise ainda mais refinada. O primeiro quartil (percentil 25) separou o conjunto amostral em um primeiro grupo de 25% do total e um segundo com 75%. O segundo quartil, (percentil 50) correspondeu à mediana, ou seja, ele separou o conjunto em dois grupos, com 50% cada. O terceiro quartil determinou a divisão do conjunto em dois grupos, sendo o primeiro correspondente a 75% da amostra, e o segundo, correspondente a 25%; e, finalmente, o último quartil abrangeu a totalidade do conjunto.

Ao se calcularem os quartis dos níveis de flutuação, chegou-se aos resultados: o primeiro quartil correspondeu a **3** e o terceiro quartil correspondeu a **7**. Isso significa que, reunindo-se todas as situações de coleta e todas as listas individuais, em 25% dos casos, os alunos apresentaram um nível de flutuação inferior a 3. Em sua maioria, ou seja, em 75% das ocorrências, o nível de flutuação foi igual ou superior a esse índice. Na outra ponta, constatou-se que, em 75% dos casos, o nível de flutuação foi inferior 7, sendo que, em 25% dos casos, foi igual ou superior a esse índice.

Com essa leitura estatística, é possível sintetizar algumas evidências dos resultados encontrados:

- Os níveis de flutuação variaram de acordo com a palavra e com a etapa de coleta dos dados.
- Nas etapas realizadas no 2º ano do Ensino Fundamental, os índices de flutuação representaram mais da metade dos níveis totais.
- O nível de flutuação mais recorrente foi 3, ou seja, a maior frequência concentrou-se em torno de 3 registros.
- O nível mediano de flutuação foi 5, isto é, reunindo-se todas as palavras, em todas as etapas de coleta de dados, metade das flutuações foi inferior a 5, e metade foi igual ou superior a essa quantidade.
- Os níveis de flutuação inferiores a 3 ou superiores a 7 representaram as menores ocorrências; na maior parte dos casos, os níveis ficaram entre 3 e 6 registros.

6.1.2 Análise qualitativa: tendências decrescentes de flutuação

Uma análise preliminar do nível de flutuação dos registros, apresentado na Tabela 1, revelou que, conforme o esperado na população pesquisada, à medida que as crianças avançaram na escolaridade, o nível de flutuação diminuiu.

Uma análise mais minuciosa mostrou detalhes importantes percurso. Na 1ª etapa, quando os alunos estavam no início do 2º ano do Ensino Fundamental – portanto, em sua maioria recém-alfabetizados -, o menor nível de flutuação registrado foi na palavra "sapatos", que apresentou 3 grafias diferentes, e os maiores foram "horrível", "colchões" e "nascença", com 9 grafias diferentes cada. Em contrapartida, na 5ª etapa, quando os alunos estavam iniciando o 4º ano do Ensino Fundamental, três palavras apresentaram o menor nível possível de flutuação (1), o que significa que foram escritas de modo convencional por todas as crianças: "sapatos", "encontrara" e "disse". Já a palavra com maior nível de flutuação foi "colchões", com 5 registros.

Essa tendência ratifica a observação de Ferreiro (2013, p. 271) que, ao comentar a grande variação na escrita de crianças recém-alfabetizadas, afirma que "[...] é provável que as crianças aprendam como restrições gráficas algo que estamos acostumados a descrever como uma regra ortográfica". A quantidade encontrada nos níveis de flutuação de cada etapa comprovou que, à medida que progrediram em sua escolaridade, os alunos

apropriaram-se de mais normas ortográficas e isso fez com que a grafia escolhida para cada palavra se aproximasse cada vez mais da grafia convencional, o que diminuiu a flutuação da escrita.

Para melhor se compreender essa tendência decrescente no nível de flutuação, é preciso olhar além dos dados quantitativos. Mais que evidências no nível de flutuação, demonstradas pela estatística, outro aspecto em que os dados convergiram com a literatura (MORAIS, 2003; LEMLE, 1995; NÓBREGA, 2013) diz respeito à relação entre o nível de dificuldade das palavras e o desempenho ortográfico das crianças. Sobre esse assunto, vale considerar as seguintes palavras:

a) "Sapatos": palavra que apresentou menor nível de flutuação em todas as etapas, "sapatos" é uma palavra usual no universo infantil e com baixa complexidade ortográfica: das 7 letras, 3 vogais (AAO) e 2 consoantes (P T) mantêm exclusividade com relação aos fonemas que representam. Todas as sílabas da palavra são canônicas, mantendo o padrão consoante + vogal. Já a consoante S, embora possa representar outros fonemas dependendo de sua localização, nessa palavra, além de representar seu valor de base, constituía a única alternativa possível nas posições em que estava: o fonema /*s*/ pode ser representado exclusivamente pela letra S quando está no início da palavra e sucedido pela vogal A; e a letra S é também a única opção no final da palavra quando sua função é marcar o plural. Esses aspectos parecem justificar seu baixo nível de flutuação em todas as etapas e a tendência decrescente constante.

b) "Colchões": palavra que apresentou o maior nível de flutuação em quatro das cinco etapas, "colchões" possui mais de uma irregularidade: o L no final da primeira sílaba, o CH e o dígrafo vocálico na última sílaba, além do emprego de um diacrítico. Embora seja uma palavra usual entre as crianças, seu número de irregularidades a torna mais difícil. Apesar de, durante a pesquisa, esse vocábulo ter apresentado tendência crescente de flutuação em alguns momentos (o que será analisado em tópico posterior), de modo geral, sua tendência foi decrescente, iniciando com 9 registros diferentes e finalizando com 5.

c) "Nascença": na única etapa em que "colchões" não foi a palavra com maior nível de flutuação, o vocábulo que ocupou essa posição foi "nascença". Nas outras quatro etapas, "nascença" obteve o segundo maior nível de flutuação. Analisando-se essa

palavra, a primeira constatação é que ela apresenta menor frequência de uso no léxico infantil (foram frequentes, durante as etapas, as situações em que as crianças pediam para que a palavra fosse repetida e davam indícios, através de perguntas ou afirmações, de não a conhecer). Quanto à relação grafema-fonema, apresenta apenas uma regularidade direta (na sílaba inicial), tem uma regularidade contextual (n antes de ç) e duas irregularidades (sc e ç). É, portanto, uma palavra pouco usual e regida por normas ortográficas mais complexas.

Esse resultado de maior flutuação em uma palavra com pouco uso e poucas regularidades, princípio recorrente em toda a literatura pesquisada, é particularmente apresentado pelo excerto de Morais e Teberosky (1994, p. 24):

> [o] grupo de fatores que influenciam a aprendizagem da ortografia diz respeito a propriedades das palavras escritas. Podemos destacar aí dois fatores principais: a frequência de uso da palavra na língua escrita impressa e a existência (ou não) de regularidade nas correspondências entre grafemas e fonemas.

Justificam-se, portanto, nesses dois princípios, o menor nível de flutuação na palavra "sapatos" e o maior nível nas palavras "colchões" e "nascença".

Pela observação da variação total do índice de flutuação nas 5 etapas, percebeu-se uma curva decrescente em todas as palavras. Entre elas, "príncipe" foi o termo que mais recuou: da flutuação 9 na primeira etapa chegou a 3 na última. Por ser a tendência decrescente mais expressiva de toda a amostra, é relevante observá-la de forma mais detalhada:

Alunos[3]	**1ª etapa**	**2ª etapa**	**3ª etapa**	**4ª etapa**	**5ª etapa**
Aline	princinpe	princepe	principe	principe	principe
André	pricipi	pricep	pricepe	princépe	principe
Dênis	pispi	princepi	princepe	prinsepe	princepe
Emanuel	principe	pricipe	prinsipe	principe	principe
Elias	princip	princepe	Princip	principe	principe
Erick	principe	principe	principe	principe	principe
Lívia	prisipi	princepe	principe	princepe	princepe
Maitê	prinsipe	pnincipe	principe	princepe	principe
Milena	prinsipe	primcepe	primcipe	primcipe	principe
Ricardo	príncipe	príncipe	príncipe	principe	principe
Sarah	isp	bicibe	Pisebe	pisipi	prinsipe
Thiago	principe	principe	principe	princípe	princípe

Quadro 5 – Registros da palavra "príncipe"

[3] Os nomes dos alunos são fictícios, para preservar sua identidade.

Nas duas primeiras etapas, situaram-se os maiores índices de flutuação da palavra "príncipe": 9 registros em cada uma.

Na primeira etapa, essa flutuação deveu-se às seguintes variações nas escritas:

- Escritas anteriores à apropriação do sistema alfabético – 2 crianças (Dênis, que apresentava uma escrita silábico-alfabética, e Sarah, uma escrita silábica com valor sonoro convencional).
- Omissão do N na coda[4] da primeira sílaba – 4 crianças (André, Dênis, Lívia e Sarah). A omissão das consoantes que marcam a nasalização é um erro ortográfico bastante comum em crianças recém-alfabetizadas (NÓBREGA, 2013), o que é comprovado pela amostra.
- Uso do S no lugar de C, no ataque da 2ª sílaba – 5 crianças (Denis, Lívia, Maitê, Milena e Sarah). Sendo o fonema /S/ o valor de base do grafema S, e o fonema /k/ o valor de base do grafema C, pode-se inferir que essas crianças talvez operassem com o valor de base das letras ao decidir o modo de grafar as palavras.
- Uso de N na coda da 2ª sílaba – 1 criança (Aline). É possível que, influenciada pelo N na coda da 1ª sílaba, a aluna tenha decidido repetir a grafia na sílaba seguinte.
- Troca de E por I na coda da última sílaba – 3 crianças (André, Dênis e Lívia). Oriundo da interferência da fala na escrita, esse foi o erro originalmente previsto (que levou à escolha dessa palavra na pesquisa). Desde a 1ª etapa, porém, ficou evidente que não era um erro tão comum entre os alunos. Além dessas 3 crianças, duas (Elias e Sarah) omitiram o E final.

Na passagem para a 2ª etapa, com todos os alunos já alfabéticos, os erros ortográficos mantiveram-se praticamente os mesmos, variando apenas as quantidades de cada um. As exceções foram o uso do N na coda da 2ª sílaba – Aline, que o apresentara, não escreveu mais dessa forma – e o aparecimento do B inicial, indicando uma troca entre consoante surda e sonora (P/B), na escrita de Sarah. Apesar de ser um erro "novo", o fato de ele aparecer na grafia de uma aluna que apresentava escrita silábica anteriormente indicou uma evolução. Dessa forma, o nível de flutuação se manteve nas duas primeiras etapas.

[4] Considera-se, aqui, a definição linguística de "ataque" e "coda" silábicas, sendo "ataque" a vogal ou consoante pré-nuclear dentro da sílaba e "coda", a consoante ou semivogal em posição pós-nuclear dentro da sílaba (BISOL, 1999).

Na 3ª etapa, os erros ortográficos produzidos anteriormente se mantiveram, mas apareceram, no geral, em menor quantidade. Surgiram mais dois erros que ainda não haviam aparecido: M no lugar do N, marcando a nasalização da 1ª sílaba, e E no lugar de I, na coda da 2ª sílaba. Em ambos os casos, essas grafias, embora não sejam as convencionais, parecem indicar maior reflexão sobre a ortografia. No uso do M, a compreensão maior dos mecanismos de nasalização oferece a alternativa de outra letra que também cumpre essa função que, embora não caiba na palavra ditada, é possível em outras situações. Já o E no lugar do I parece indicar uma hipercorreção: em muitas palavras (e nessa inclusive, considerando-se a sílaba final), é comum que sílabas pronunciadas com som de I sejam convencionalmente escritas com E. Provavelmente, as crianças que começaram a se dar conta desse fenômeno procuraram aplicar o novo saber à palavra em questão.

Já a 4ª etapa indicou grande evolução: o uso do E final foi resolvido para quase todas as crianças, exceto Sarah, que pareceu ainda experimentar várias combinações de grafias, não escrevendo nenhuma palavra de forma convencional. O uso do N na coda da 1ª sílaba também foi incorporado por quase todas as crianças – exceto a própria Sarah e Milena, que permaneceram com o uso do M. Ainda que de forma não convencional, pareceram tentativas de se usar o acento agudo – André e Thiago o utilizaram na 2ª sílaba.

Finalmente, na 5ª etapa, a primeira sílaba foi escrita de modo convencional por todas as crianças (não se considerando, aqui, o uso do acento, que pareceu ser uma dificuldade geral); aconteceu o mesmo em relação à 3ª sílaba. Já na segunda, sumiram os casos de uso de E e apenas Sarah manteve o uso de S.

Essa análise mais detalhada pretendeu mostrar que a diminuição no nível de flutuação indica, de certa maneira, uma aproximação paulatina da escrita convencional, pois à medida que compreenderam melhor as convenções ortográficas, as crianças tenderam a variar menos suas grafias, o que se refletiu nas tendências decrescentes de flutuação de todas as palavras.

6.1.3 Análise qualitativa: tendências crescentes de flutuação

Apesar de a tendência geral do nível de flutuação ter diminuído a cada etapa, em alguns casos particulares observou-se uma tendência contrária, uma flutuação crescente que merece destaque: a palavra “colchões” entre a primeira e a segunda etapas (passou de 9 para 11 registros); a palavra “exigente” também entre as duas primeiras etapas

(passou de 8 para 9 registros) e a palavra “nascença” entre a segunda e a terceira etapas (passou de 8 para 11). Veio daí o interesse em analisar cada uma dessas palavras:

a) “Colchões”:

Para a análise das escritas da palavra “colchões”, os registros encontrados para esse termo, na primeira e a segunda etapas, foram organizados no Quadro 6, a seguir:

Alunos	1ª etapa	2ª etapa
Aline	Conchois	Comchões
André	Cochais	Cosse
Denis	Coxo	Conxoes
Emanuel	Comchoes	Consoes
Elias	Couchoes	Conchões
Erick	Couchoes	Colchões
Lívia	Comchois	Conchois
Maitê	Conjois	Conchons
Milena	Comchois	Couchoes
Ricardo	Colchões	Colchoes
Sarah	Oxe	Cojos
Thiago	Couchoes	Colchões

Quadro 6 – Palavra “colchões”: flutuação entre a segunda e terceira etapas

Na primeira etapa, repetiram-se as grafias “couchoes” (3 ocorrências) e “comchois” (2 ocorrências). A escrita convencional, “colchões”, apareceu apenas uma vez, escrita por Ricardo que, conforme será demonstrado posteriormente, apresentou, desde o início, um desempenho ortográfico muito superior ao dos demais.

Já na segunda etapa de coleta, com exceção da escrita convencional, com duas ocorrências, todos os outros registros diferenciaram-se. Daí decorreu o acréscimo no nível de flutuação.

Pela observação das variações escritas pelas crianças na primeira etapa de coleta de dados, foi possível perceber que elas se situaram, prioritariamente, nas codas[5] de ambas as sílabas das palavras: o L foi substituído por N (2 ocorrências), M (3 ocorrências), U (3 ocorrências) e omitido (3 ocorrências); a escrita de -ES, por sua vez, foi substituída por IS (5 ocorrências); e omitida total ou parcialmente (2 ocorrências). Houve somente uma ocorrência de variação no núcleo da sílaba, que foi o caso da escrita

[5] Na palavra em análise, representam as codas as consoantes L (após a vogal nuclear O, na primeira sílaba) e a semivogal e consoante ES (após a vogal nuclear O, na segunda sílaba).

de André, que substituiu a vogal O por A, na segunda sílaba. Vale destacar, também, que nessa primeira etapa, o conjunto das escritas revelou que dois alunos ainda não dominavam plenamente o sistema alfabético: Dênis, que apresentava uma escrita silábico-alfabética, e Sarah, que apresentava escrita silábica com valor sonoro convencional.

Analisando-se essa flutuação crescente, podem ser inferidas algumas conclusões a respeito da escrita da palavra “colchões”:

- Os alunos, recém-alfabetizados, centraram-se mais nos núcleos das sílabas, apresentando as flutuações nas posições periféricas da estrutura silábica.
- Das duas irregularidades presentes na palavra, uma gerou muito mais flutuações que outra: embora a letra L no final da primeira sílaba tivesse sido substituída de três formas diferentes e também sido omitida, o CH foi utilizado de forma convencional por 9 das 12 crianças, sendo grafado com X por duas delas, e com J em uma única ocorrência.
- O dígrafo vocálico apresentou-se como uma dificuldade para os alunos, sendo escrito de forma convencional, com uso do diacrítico (til), por apenas uma criança.

Comparando-se a primeira com a segunda etapa de coleta de dados, ocorrida seis meses depois, observou-se que a escrita convencional da palavra aumentou de uma para duas ocorrências, sendo que o único aluno que havia utilizado o diacrítico na primeira coleta deixou de utilizá-lo na segunda. Pela observação direta da situação, pareceu ter sido uma distração, hipótese corroborada pelo fato de ele ter acrescentado o til durante a fase das intervenções da pesquisadora, mesmo não tendo sido essa palavra um dos focos de intervenção.

Observando-se os alunos que ainda não dominavam o sistema alfabético de escrita, notou-se que ambos apresentaram evoluções: Dênis, que apresentava escrita silábico-alfabética, passou a uma escrita alfabética e Sarah passou de uma hipótese silábica para uma escrita silábico-alfabética. Em ambas as etapas, esses alunos apresentaram grafias exclusivas, isto é, soluções particulares em função de suas concepções.

Com relação às dificuldades apresentadas na primeira etapa, a letra L manteve as mesmas substituições: foi trocada por N (5 ocorrências), M (1 ocorrência), U (1 ocorrência) e omitida (2 ocorrências).

A comparação entre as duas etapas revelou, nessa dificuldade específica, que as crianças pareceram buscar a representação do L, prioritariamente, através das letras M ou N. Na primeira etapa, a substituição foi bem distribuída entre essas duas letras, mas, na segunda, predominou o uso do N. Considerando-se que a letra seguinte é C e comparando-se esses registros com as grafias de "tempestade", (que obteve uma grande variação entre a primeira e segunda etapas no que se refere ao uso do M, aproximando-se mais da escrita convencional), pôde-se inferir que essa mudança possivelmente decorreu de uma maior apropriação da regularidade contextual que normatiza o uso de M antes de P e B. Já nos casos em que as crianças utilizaram letras que realmente poderiam representar o fonema /w/ (U ou L), foi aumentado o uso convencional, passando de 1 para 3 ocorrências e diminuído o uso do U, passando de 3 para 1 ocorrência.

Já com relação à escrita do dígrafo vocálico, na segunda etapa, apareceram novas ocorrências com relação à primeira: o uso do diacrítico se ampliou (com registros de "comchões" e "conchões"), já não se restringindo às crianças que dominavam a escrita convencional e o N passou a ser utilizado como marca de nasalização (õe**n**s), o que faz sentido na grafia de outras palavras, embora não seja o caso desta. Parece, portanto, que os alunos fizeram tentativas mais coerentes de aproximação com as normas ortográficas para tentar chegar à escrita convencional.

Considerando-se esses aspectos, é possível afirmar que, no caso da palavra "colchões", a flutuação crescente na segunda coleta, ao contrário do que se poderia supor, registrou uma evolução no desempenho ortográfico, pois, embora as combinações de letras tivessem possibilitado um maior número de grafias, essas ficaram mais próximas da escrita convencional.

b) "Exigente":

O segundo caso em que ocorreu a flutuação crescente foi, ainda entre a primeira e a segunda etapas de coleta de dados, concernente à palavra "exigente". Observando ambas as etapas, foram registradas as seguintes ocorrências:

Alunos	1ª etapa	2ª etapa
Aline	Exigente	Esegemte
André	Esite	Sesidete
Denis	Ezigt	Egizente
Emanuel	Exigente	Exigente
Elias	Exigente	Exigente
Erick	Exigente	Exigente
Lívia	Ezigemte	Ezigemte
Maitê	Exigente	Esijente
Milena	Exigente	Exigente
Ricardo	Exigente	Exigente
Sarah	Eigt	Egete
Thiago	Esijente	Esijente

Quadro 7 – Primeira e segunda etapas de coleta de dados da palavra "exigente"

Do ponto de vista ortográfico, a palavra "exigente" revela duas irregularidades (uso de X para representar o fonema /z/ e uso de g para representar o fonema /j/) e uma marca de nasalização (N na coda da penúltima sílaba).

Na primeira etapa, com exceção da aluna Sarah, que apresentou uma escrita silábica em todas as palavras, todas as outras crianças representaram o fonema /z/ através das letras S (7 ocorrências) ou Z (4 ocorrências). Em ambos os casos, essas seriam letras foneticamente possíveis de serem utilizadas nesse contexto, o que caracteriza a elaboração inteligente dos sujeitos na resolução desse problema ortográfico. A letra X, da grafia convencional, só apareceu na segunda etapa, na grafia de Ricardo, marcando um novo registro da palavra, o convencional, que ainda não aparecera na primeira coleta.

Quanto ao uso do G no ataque da terceira sílaba, notou-se, na primeira etapa, 10 ocorrências, contra apenas 1 ocorrência de J. Houve, ainda, uma omissão do fonema, feita por Dênis. Por se tratar de uma irregularidade, o resultado demonstrou um alto desempenho das crianças. É coerente supor, porém, que esse índice de acertos no uso da letra correta possa ter relação com o princípio acrofônico, já que o nome da letra G remete à sílaba "GE" (RUSSO, 2018). Caso essa hipótese seja considerada, a flutuação crescente com a letra J na segunda coleta (de uma para duas ocorrências) pode constituir não um retrocesso, mas um avanço, supondo que as crianças estariam mais abertas a diferentes possibilidades de representação desse fonema, sem se aterem ao nome da letra.

Finalmente, quanto ao uso do N, embora não pelas mesmas crianças, o número de ocorrências se manteve: ele foi utilizado 8 vezes, tanto na primeira quanto na segunda coleta, o que sugere que esse foi um ponto específico de elaboração cognitiva entre as crianças.

Assim, se for considerado que a segunda etapa introduziu o uso convencional da letra X; que houve flutuação crescente do uso do J, o que pode representar maior independência do princípio acrofônico; e que houve a manutenção constante do N, mais uma vez, pode-se afirmar que o aumento do nível de flutuação da palavra "exigente" também indicou um avanço no desempenho ortográfico dos alunos pesquisados.

c) "Nascença"

Quando se estabeleceu a mesma comparação entre a segunda e a terceira etapas da coleta de dados da palavra "nascença", a conclusão pareceu corroborar as anteriores, como se pode notar no Quadro 8, a seguir:

Alunos	**2ª etapa**	**3ª etapa**
Aline	Nasensa	nacença
André	Nacesa	Macesa
Denis	Nacecia	Nacensa
Emanuel	Nacensa	Nacensa
Elias	Nacensa	Nacence
Erick	Nasenca	Nacsensa
Lívia	Nasemsa	Nacencia
Maitê	Nasensa	Nascença
Milena	Nasensa	Nasensa
Ricardo	Nascença	Nascença
Sarah	Nacemsa	Nachesa
Thiago	Nacensa	Nascença

Quadro 8 – Segunda e terceira etapas de coleta de dados da palavra "nascença"

Em ambas as etapas, foram registradas três dificuldades ortográficas no registro dessa palavra: o uso do dígrafo no ataque da sílaba medial; a nasalização na coda da mesma sílaba e a representação do fonema /s/ no ataque da sílaba final. Em todos os registros, os núcleos silábicos foram escritos convencionalmente.

Na segunda etapa, com relação ao uso do dígrafo na segunda sílaba, que é uma irregularidade, apenas Ricardo apresentou a escrita convencional do -SC. Nos outros registros, as grafias alternaram-se entre o uso das letras C (6 ocorrências) e S (5 ocorrências). Sendo, por um lado, o fonema /s/ o valor de base da letra S e, por outro, o princípio acrofônico aproximando o nome da letra C da sílaba "se", parece estar justificada essa distribuição equilibrada entre ambas as escritas.

No que concerne à nasalização, o uso convencional do N foi registrado em 8 (2/3) escritas, lembrando que foi exatamente na segunda etapa que as crianças mais se apropriaram do uso convencional de M ou N antes de outras consoantes. O uso de M

ocorreu apenas no registro de duas crianças (sendo uma delas, Sarah, que apresentava uma escrita silábica na primeira coleta e que, portanto, provavelmente era recém-alfabética nessa segunda etapa) e, nos outros dois casos, essa marca de nasalização foi omitida, não aparecendo nenhuma letra para substituir o N. Longe de parecer um simples "esquecimento", a estratégia de omitir o registro de um fonema é, aliás, um procedimento bem comum entre as crianças em fase de alfabetização, marcando a posição de quem escreve "como é possível" ou "tudo o que é possível"

Com referência ao ataque da sílaba final, o diacrítico (cedilha) não apareceu em nenhuma ocorrência. Erick chegou a usar a letra C, mas não colocou o diacrítico[6] No conjunto, foram registrados o uso da letra S (10 ocorrências) e o uso de CI (1 ocorrência), gerando uma alteração fonêmica (escrita de Dênis), compreensível pela condição recém-alfabética do aluno.

Já na terceira etapa apareceram mais flutuações: o uso convencional do -SC passou de 1 para 2 ocorrências, e o registro de -CS, o que parece ser uma aproximação do dígrafo convencional. Ao mesmo tempo, o uso de S (que implicaria no som de Z) reduziu-se drasticamente, passando a apenas 1 ocorrência. O uso do C, tecnicamente viável no sistema alfabético, ampliou-se de 6 para 7 ocorrências. A aluna Sarah, que se encontrava no início da escrita alfabética, utilizou -CH no lugar do C usado anteriormente, o que pode indicar uma busca pela compreensão das diferentes formas de se utilizar a letra C na palavra.

Na coda dessa segunda sílaba, a letra M desapareceu como forma de marcar a nasalização. Em seu lugar, o uso convencional de N aumentou de 8 para 10 ocorrências, enquanto a omissão da nasal ocorreu em apenas dois registros.

Finalmente, o ataque silábico final apresentou maior flutuação: a letra C passou de 1 para 5 ocorrências, (3 com uso do sinal diacrítico e 2 sucedidas pelas vogais E e I, sugerindo a apropriação dos usos da letra C); e o uso da letra S, embora ainda tenha predominado, foi reduzido de 10 para 7 ocorrências.

A análise do conjunto desses dados revelou ocorrências semelhantes: nesses três casos de flutuação crescente, ao contrário da dispersão negativa da ortografia, houve uma efetiva progressão dada pelo tateio de elementos até então não ou pouco utilizados (L na coda silábica; dígrafo -SC; uso de X representando o fonema /z/; uso dos diacríticos til e

[6] Embora não seja o foco aqui, vale a ressalva de que ele não o acrescentou nem mesmo após intervenção da pesquisadora; e o uso do S na terceira etapa pareceu indicar não se tratar de mera distração.

cedilha). Em síntese, a escrita das crianças mostrou que elas passaram a conhecer e testar novas possibilidades na grafia dessas palavras.

6.2 Dificuldades ortográficas – tendências dos acertos infantis

Quando se observa o nível de flutuação das palavras, chama a atenção, de modo geral, a tendência à diminuição na variedade de registros. Constatar apenas esse dado, porém, não foi, como se viu, suficiente para avaliar a progressão do conhecimento ortográfico do grupo, durante o processo de pesquisa. Para isso, foi preciso analisar os índices de escritas convencionais e não convencionais a cada coleta, comparando tendências e buscando parâmetros para compreender os erros cometidos pelas crianças. Mais do que focar nos "acertos", foi preciso compreender os "desacertos".

Antes de se tentar compreender as escritas não convencionais, optou-se por iniciar a análise pelo modo clássico, partindo-se do índice de acertos, por meio da análise quantitativa e qualitativa. Em seguida, as tentativas (escritas ortograficamente incorretas) empreendidas pelas crianças para chegar a esses acertos foram analisadas em maior profundidade.

6.2.1 Análise quantitativa dos acertos

Para esse primeiro foco de análise, levantou-se, a cada etapa, o número de crianças que realizaram o registro convencional dos termos selecionados. Por registro convencional, entende-se aquele que segue todas as normas ortográficas, inclusive o uso de acentuação e diacríticos. O resultado dessa observação está apresentado na Tabela 2, a seguir:

	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa
Príncipe	1	1	1	0	0
Calcanhar	3	4	6	6	10
Vez	4	8	10	11	11
Sapatos	10	11	11	12	12
Tempestade	5	7	6	8	10
Certificar	4	5	4	7	8
Grão	7	6	9	10	11
Encontrara	1	6	6	10	12
Ervilha	8	11	10	10	11
Relâmpago	0	0	0	0	1
Horrível	0	0	0	0	1
Disse	3	6	7	11	12
Colchões	1	2	1	4	5
Exigente	0	1	2	4	6
Nascença	0	0	1	1	2

Tabela 2 – Índice de registros convencionais, por etapa

Em consonância com a tendência geral de diminuição da flutuação (que, na prática, se justifica por maior consciência ortográfica), a Tabela 2 aponta para a tendência geral de aumento no número de escritas convencionais. Enquanto a primeira etapa apresentou quatro palavras que não foram escritas de modo convencional por nenhum aluno, por exemplo, a quinta etapa trouxe 3 palavras que foram escritas convencionalmente por todos eles.

Essa tendência crescente de acertos torna-se ainda mais visível pela leitura do Gráfico 1, a seguir:

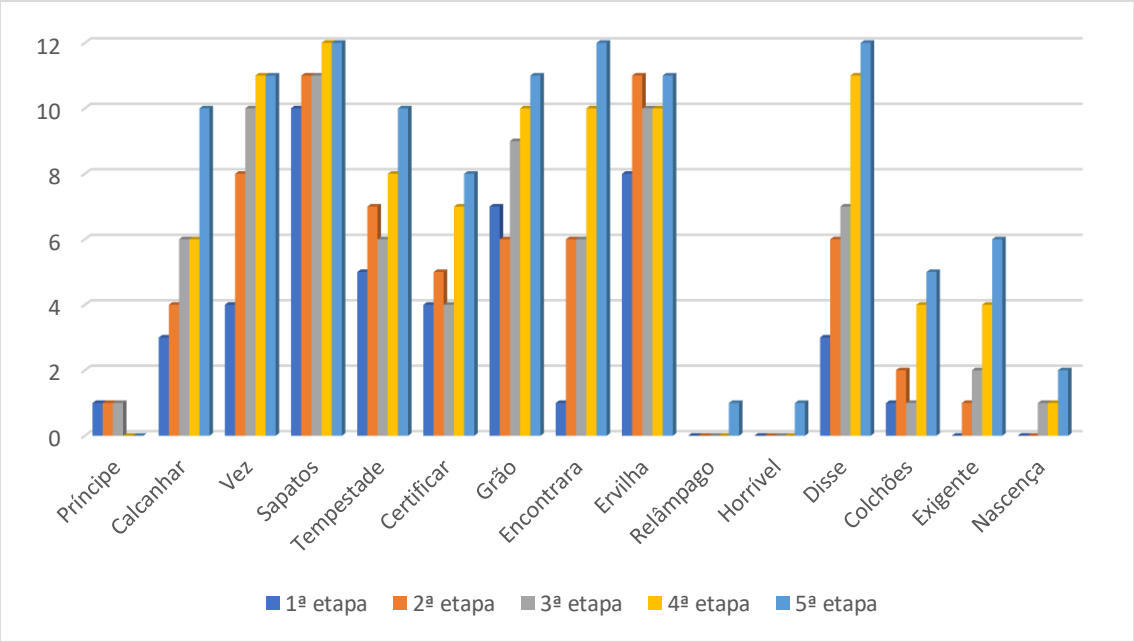

Gráfico 1 – Índice de registros convencionais

Embora entre uma etapa e outra tenha havido casos pontuais de palavras que, em um aluno, diminuíram o índice de registros convencionais (“príncipe”, “tempestade”, “certificar” e “grão”), de modo geral, mais crianças passaram a respeitar as convenções ortográficas à medida que avançaram na escolaridade.

Ao analisar quantitativamente a tendência de aumento de escritas convencionais, este estudo não se restringiu a identificar os índices mais baixos ou mais altos obtidos pelos alunos. Em consonância com um dos objetivos da pesquisa - evidenciar a progressão do desempenho ortográfico das crianças - , buscou-se comparar o índice de escritas convencionais da primeira e da última coletas, calculando-se a amplitude desse conjunto amostral, a fim de descobrir quais palavras demonstraram maior evolução por parte das crianças.

Nessa perspectiva, as palavras foram organizadas em ordem decrescente, de acordo com o aumento que tiveram em seu índice de escritas convencionais, ao longo da pesquisa:

Palavras	1ª etapa	5ª etapa	Progressão
Encontrara	1	12	**11**
Disse	3	12	**9**
Calcanhar	3	10	**7**
Vez	4	11	**7**
Exigente	0	6	**6**
Tempestade	5	10	**5**
Certificar	4	8	**4**
Grão	7	11	**4**
Colchões	1	5	**4**
Ervilha	8	11	**3**
Sapatos	10	12	**2**
Nascença	0	2	**2**
Relâmpago	0	1	**1**
Horrível	0	1	**1**
Príncipe	1	0	**-1**

Tabela 3 – Progressão na escrita convencional entre a primeira e a última etapas

A análise da Tabela 3 mostra que a palavra “encontrara” foi aquela em que os alunos apresentaram maior progresso. Já na palavra “príncipe”, houve uma regressão, ou seja, no 5º ano, nenhum aluno a escreveu convencionalmente, ao contrário do 2º ano, quando uma criança a escrevera respeitando a norma ortográfica (incluindo o uso do acento).

Observar esses dados é importante porque eles revelam a progressão da aprendizagem. Se a análise tivesse levado em consideração apenas a última etapa, com foco no “resultado final”, poder-se-ia julgar, por exemplo, que as crianças avançaram muito na escrita de “sapatos” - que foi grafada convencionalmente por todos - e pouco em “exigente” - que foi escrita de modo convencional por apenas metade do grupo. Entretanto, quando se analisa o percurso, observa-se que “sapatos” era uma palavra de cuja escrita 10 crianças já haviam se apropriado na primeira etapa, e esse avanço ocorreu, portanto, para apenas 2 alunos. Já em “exigente”, que nenhuma criança sabia como escrever inicialmente, 50% da turma chegaram a se apropriar das normas ortográficas, o que indica maior progresso, apesar do resultado ser estatisticamente inferior.

Para calcular essa amplitude, tomou-se como referência a primeira e a última etapa de coleta de dados, a fim de se comparar o desempenho ortográfico das crianças no início e no fim da pesquisa. Sabe-se, entretanto, que a aprendizagem tem o seu curso de progressão e, por essa razão, foi preciso analisar mais detidamente o avanço entre uma etapa e outra, calculando-se estatisticamente a variação entre as etapas, considerando cada palavra. Por meio dessa análise mais aprofundada do progresso a cada etapa, foi possível perceber os momentos e as situações exatas em que mais crianças se apropriaram das normas ortográficas:

	Da 1ª para a 2ª etapa de coleta de dados	**Da 2ª para a 3ª etapa de coleta de dados**	**Da 3ª para a 4ª etapa de coleta de dados**	**Da 4ª para a 5ª etapa de coleta de dados**
Príncipe	0%	0%	- 100%	0%
Calcanhar	33%	50%	0%	67%
Vez	100%	25%	10%	0%
Sapatos	10%	0%	9%	0%
Tempestade	40%	- 14%	33%	25%
Certificar	25%	- 20%	75%	14%
Grão	- 14%	50%	11%	10%
Encontrara	500%	0%	67%	20%
Ervilha	38%	- 9%	0%	10%
Relâmpago	0%	0%	0%	100%
Horrível	0%	0%	0%	100%
Disse	100%	17%	57%	9%
Colchões	100%	-50%	300%	25%
Exigente	100%	100%	100%	50%
Nascença	0%	100%	0%	100%
Total de variação	**1032%**	**248%**	**562%**	**530%**

Tabela 4 – Variação do índice de escritas convencionais entre etapas de coletas

A análise da Tabela 4 revela os momentos em que as crianças mais avançaram no desempenho ortográfico. Pela leitura dessa tabela, é possível perceber a discrepância entre o total de variação obtido da primeira para a segunda etapa, com relação às demais. Levando-se em consideração que as duas primeiras etapas ocorreram no 2º ano, o índice de avanço indicou que esse seria um momento especialmente propício para se trabalhar a ortografia com os alunos. Tendo recém-adquirido o domínio da escrita alfabética, as crianças pareceram, nesse momento, estar mais suscetíveis à reflexão e aprendizagem das

normas ortográficas, especialmente aquelas relacionadas às regularidades diretas. Trata-se de uma tendência convergente com a recomendação de Morais (2007, p. 72-73):

> [...] o ensino sistemático de ortografia somente deve ter início quando os estudantes estiverem alfabetizados, isto é, estiverem entendendo o sistema de escrita alfabética. Como sabemos, em um primeiro momento, as crianças compreendem os princípios básicos que regem a escrita alfabética e, somente depois, começam a se apropriar gradativamente da norma ortográfica. Por essa razão, um ensino de ortografia na 1ª série/2º ano tende a ter bons resultados, já que dá continuidade ao processo de reflexão sobre a escrita.

O 3º ano, por sua vez, também demonstrou ser um período potente para a continuidade dessa aprendizagem, mas a variação entre a 3ª e 4ª etapas e entre a 4ª e 5ª não foram tão grandes isoladamente; quando conjugadas, porém, as duas últimas etapas indicaram um avanço de mais de 1000%, evidenciando que essa melhoria na aprendizagem ortográfica se manteve de modo progressivo.

Ao se analisar essa variação de escritas convencionais por palavra, percebeu-se que, em alguns casos, os índices variaram mais que em outros: "encontrara", por exemplo, que foi o vocábulo com maior aumento de acertos totais, concentrou grande parte desse progresso da 1ª para 2ª etapa, com uma ampliação de **500%.** Outras palavras apresentaram variações menores de uma etapa para outra, mas mantiveram um ritmo mais constante, como "exigente", que obteve 100% de aumento nas três primeiras transições, e 50% na última.

A medida dessa variação de um conjunto amostral pode ser dada, estatisticamente, pelo cálculo do desvio padrão. Segundo BOTTER, PAULA e CORDANI (1996, p. 4),

> O desvio padrão é uma medida que expressa o grau de dispersão de um conjunto de dados. Ou seja, o desvio padrão indica o quanto um conjunto de dados é uniforme. Quanto mais próximo de 0 for o desvio padrão, mais homogêneos são os dados.

A fim de se mensurar o índice de oscilação das palavras, efetuou-se, então, o cálculo do desvio padrão de como as mesmas foram grafadas pelas crianças nas cinco etapas deste estudo. A Tabela 5, a seguir, registra, de forma decrescente, o resultado dessa operação estatística:

Encontrara	**4,24**
Disse	3,7
Vez	2,94
Calcanhar	2,68
Exigente	2,4
Grão	2,07
Tempestade	1,92
Certificar	1,81
Colchões	1,81
Ervilha	1,22
Sapatos	0,83
Nascença	0,83
Príncipe	0,54
Relâmpago	0,44
Horrível	0,44

Tabela 5 – Desvio padrão do índice de oscilação das escritas convencionais entre as etapas

Em consonância com o que já foi dito, a palavra "encontrara" situou-se no topo da lista. Isso significa que ela é não apenas a palavra que evidenciou maior progresso no desempenho ortográfico dos alunos, mas também aquela em que esse avanço deu o maior "salto", ou seja, concentrou a maior variação, apresentando resultados mais díspares de sua média – concentração que, como já demonstrado, deu-se entre a 1ª e a 2ª etapas.

Em segundo lugar, veio a palavra "disse", que apresentou um progresso maior entre a 1ª e a 2ª etapas, do que entre as demais. Enquanto, no início, observou-se um aumento de 100% no número de crianças que a escreveram convencionalmente, no final, essa ampliação foi de apenas 9%.

O desvio padrão foi diminuindo, ao final, justamente naquelas palavras que apresentaram o menor índice de escritas convencionais: "príncipe", "horrível" e "relâmpago". Esse fator deveu-se ao fato de a quantidade de escritas convencionais não ter diferido muito entre as etapas, mantendo o padrão de um baixo desempenho do grupo, no caso dessas três palavras. Ou seja, por meio de mais uma análise, dessa vez uma medida de dispersão, verificou-se o fato de que esses foram os três vocábulos cujo índice de escrita convencional apresentou menor progresso.

Todas essas medidas são importantes para evidenciar os dados a serem analisados. Entretanto, para além de uma análise quantitativa, é preciso aprofundar a reflexão por meio da análise qualitativa.

6.2.2 Análise qualitativa dos acertos

Para se analisar qualitativamente a progressão dos acertos das crianças, é preciso levantar hipóteses e buscar dados que justifiquem os resultados quantitativos. A observação do Gráfico 1 (item 6.2.1), com os índices de acertos de todas as palavras nas cinco etapas, revela que parecem destoar do quadro geral as palavras “príncipe”, “relâmpago” e “horrível”. No caso de “príncipe”, a palavra foi escrita convencionalmente por um aluno nas três primeiras etapas, reduzindo esse índice para nenhuma escrita convencional nas duas últimas. Com “relâmpago” e “horrível”, a tendência é contrária: nenhum aluno as escreveu ortograficamente nas três primeiras etapas, e um aluno o fez nas duas últimas.

Nenhuma outra palavra obteve um índice de acertos tão baixo quanto essas três na última etapa (desempenho não muito diferente das sessões anteriores). Observando-se os registros, porém, a causa desse resultado é facilmente identificável: trata-se das únicas três palavras acentuadas da amostra (“grão” e “colchões” possuem o til, que é um diacrítico). Se o uso do acento não tivesse sido considerado um critério para se avaliar o índice de escritas convencionais, o resultado dessas palavras na última etapa teria sido, respectivamente, 9, 10 e 9 acertos, índices bem mais próximos dos alcançados pelas demais. Essa observação já revela dois dados iniciais de análise:

- Em que pese a tendência crescente no índice de acertos de escritas convencionais, o uso da acentuação pareceu ser uma conquista mais tardia em relação ao desempenho ortográfico geral.
- O til, como um diacrítico, pareceu ser mais facilmente apreendido pelos alunos do que os acentos.

A análise qualitativa demanda, também, a busca por tendências similares no desempenho ortográfico das diferentes palavras ditadas. Já que a seleção delas não foi aleatória, não se pode analisá-las somente individualmente. Por isso, foi preciso agrupá-las em blocos, tal como foram pensadas, ou seja, escolhidas para se observarem as tendências dos alunos na escrita das palavras que contêm regularidades diretas, regularidades contextuais e irregularidades. O Gráfico 2, a seguir, permite uma visualização clara dessas tendências:

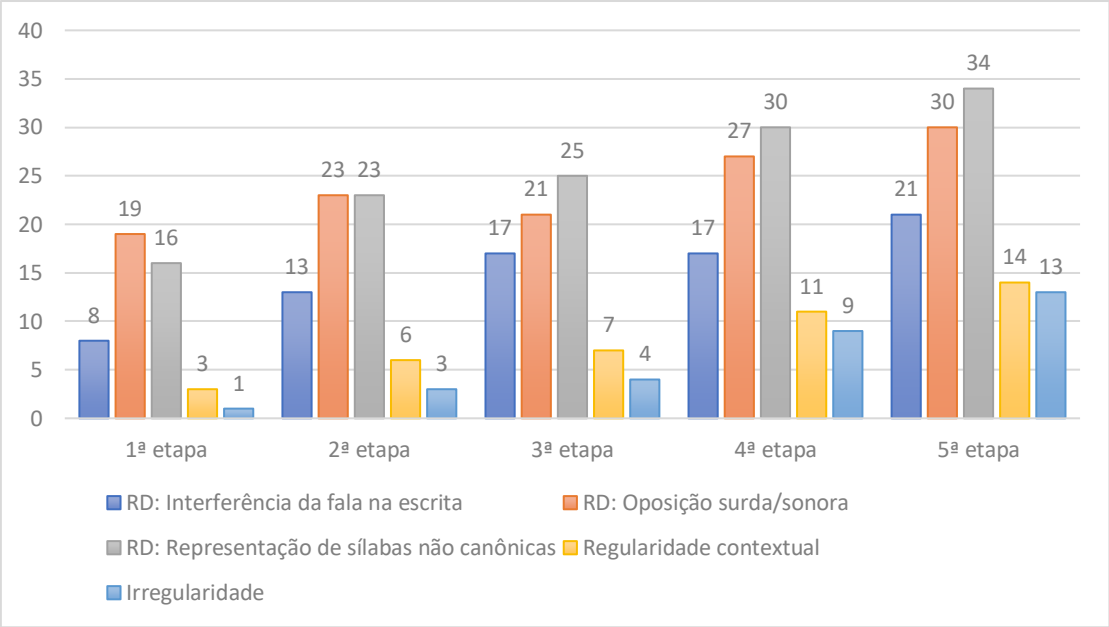

Gráfico 2 – Progressão das escritas convencionais por tipo de dificuldade ortográfica

O número de ocorrências em cada coluna traduz a soma de índices de escrita convencional das três palavras representativas de cada dificuldade ortográfica selecionada para esta pesquisa: “príncipe”, “calcanhar” e “vez” para regularidades diretas (RD) de interferência da fala na escrita; “sapato”, tempestade” e “certificar” para oposição surda/sonora; “grão”, “encontrara” e “ervilha” para sílabas não canônicas; “relâmpago”, “horrível” e “disse” para regularidades contextuais; e “colchões”, “exigente” e “nascença” para irregularidades.

a) Regularidades diretas

Entre os três tipos de regularidades diretas, aquele que contempla a interferência da fala na escrita pareceu ser a mais difícil para as crianças, o que se pôde comprovar por índices mais baixos de escritas convencionais, nas cinco etapas. Já a representação de sílabas não canônicas apresentou evolução interessante: começou sendo a segunda regularidade mais difícil (o que é coerente com a etapa de apropriação da escrita alfabética, em que os alunos vêm de um processo contínuo de reflexão acerca das relações grafema-fonema e buscam uma regularidade nos padrões da escrita), obtendo o desempenho intermediário na primeira etapa de coleta de dados; alcançou, na segunda etapa, o mesmo índice de acertos que as palavras com oposição entre consoantes surdas e sonoras; e, a partir daí, ultrapassou essa dificuldade ortográfica, obtendo, nas três

últimas etapas, resultados cada vez melhores. Foi, entre todas as categorias, a que apresentou maior nível de evolução longitudinal.

b) Regularidades contextuais

As regularidades contextuais obtiveram desempenho intermediário: bastante inferior aos das regularidades diretas, mas ligeiramente superior aos das irregularidades. A maior diferença entre seus resultados situou-se entre a 3ª e 4ª etapas, o que converge com as recomendações dos especialistas (MORAIS, 1997; 2003; 2006; NÓBREGA, 2013), apontando o 3º ano como o momento geralmente propício para o trabalho com as dificuldades ortográficas dessa natureza: não tão facilmente observáveis quanto as regularidades diretas, mas, pelo contexto, mais acessíveis que as irregularidades.

c) Irregularidades

Essa última categoria apresentou, como esperado, o menor índice de escritas convencionais por parte dos alunos, em todas as etapas de coletas de dados. Vale destacar que, no caso dessas palavras representativas de irregularidades ortográficas, o número de grafias não convencionais não apenas aumentou a cada etapa, como também a diferença entre os resultados obtidos foi se tornando maior na observação longitudinal.

Assim, a análise dos acertos infantis já permite vislumbrar uma convergência entre a progressão ortográfica dos alunos que participaram da presente pesquisa e os autores que a subsidiam teoricamente. Essa análise será aprofundada a seguir, quando, além dos acertos, serão analisados os "erros", entendidos como etapas importantes da construção do conhecimento ortográfico.

6.3 Dificuldades ortográficas – tendências dos erros infantis

Embora a análise do índice de escritas convencionais seja reveladora de muitos dados, na perspectiva da construção do conhecimento, conforme já mencionado, é preciso observar não apenas os "acertos", mas também os "erros" dos alunos. Usa-se, aqui, as palavras acertos e erros entre aspas por se considerar que, mesmo nos casos em que não seguem as normas ortográficas, as crianças também estão levantando hipóteses e guiando-se por uma lógica para decidir o modo de grafar as palavras. Como afirmam muitos pesquisadores (CARRAHER, 1985; WEISZ e SANCHEZ, 2001; MORAIS, 2007;

NÓBREGA, 2013; FERREIRO, 2013), os erros ortográficos cometidos por crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental não são aleatórios; pelo contrário, são reveladores das dificuldades e das soluções criadas pelos alunos para escrever palavras cuja grafia ainda não dominam.

> [...] os erros de grafia e suas formas de análises tornam-se ferramentas privilegiadas (...) para compreender e conhecer não apenas as estratégias com que a criança enfrenta os diferentes tipos de tarefas de escrita, como também as fontes de conhecimento empregadas preferencialmente (LEAL e ROAZZI, 2003, p. 100).

Privilegiando a interpretação do erro na ortografia das crianças, neste tópico são realizadas duas categorizações dos tipos de erro encontrados nas escritas não convencionais: **natureza do erro e posição do erro na sílaba**. Justifica-se aqui a opção por dois agrupamentos diferentes porque, partindo-se de diferentes critérios de análise, abre-se a possibilidade de se chegar a diferentes conclusões, determinadas por diferentes fatores.

6.3.1. Grafias agrupadas pela natureza dos erros cometidos

Com relação à natureza dos erros cometidos, as grafias dos alunos participantes da pesquisa foram agrupadas em quatro critérios:

a) **Erro exclusivo no uso de acentos ou diacríticos:** embora o uso de acentos e diacríticos seja uma convenção que faz parte da norma ortográfica, os dados preliminares demonstraram que sua apropriação não se deu no mesmo ritmo das demais convenções. Por essa razão, optou-se por agrupar os casos em que a escrita infantil respeitou todas as normas ortográficas, exceto essa. O Gráfico 3, a seguir, demonstra a ocorrência desse tipo de erro:

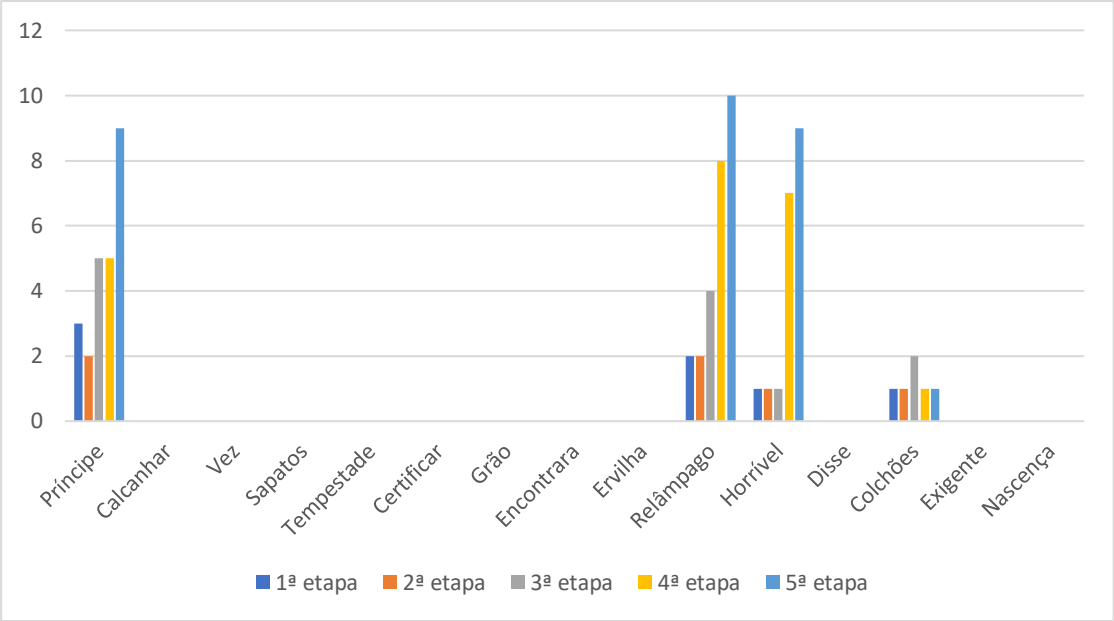

Gráfico 3 – Erro exclusivo no uso de acentos ou diacríticos

O erro cometido exclusivamente no uso de acentos apresentou tendência crescente nas três palavras acentuadas; já o erro no uso de diacríticos manteve certa estabilidade, com exceção da terceira etapa, quando uma criança a mais cometeu esse erro, aumentando sua ocorrência de um para dois.

Entre os quatro critérios de erros observados, esse foi o único que manteve tendência crescente constante, explicada pelo aumento de acertos nas outras dificuldades ortográficas das palavras em questão. À medida que os alunos passaram a apresentar menos erros de representação de sílabas não canônicas (como o encontro consonantal da primeira sílaba de "príncipe", por exemplo), passaram também a compreender melhor as regularidades contextuais (marcando a nasalização de "príncipe" com N e de "relâmpago" com M) e as irregularidades (como o uso de H em "horrível"). Essas grafias, que também já traziam o erro no uso de acentos ou diacríticos, passaram a trazê-lo de modo exclusivo.

b) Erro por representação fonética viável em determinado contexto[7]: nos casos das irregularidades, mais de uma letra pode "concorrer" para representar um mesmo som. Não há uma regra específica que determine o uso de G ou J para representar o fonema

[7] Embora o "contexto" possa ser interpretado como o conjunto de elementos intra e extralinguísticos que contribuem para a compreensão de uma palavra ou de um texto, o sentido aqui empregado é diferente, mais restrito. Parte-se da noção de "regularidade contextual", utilizada para classificar determinadas dificuldades ortográficas (MORAIS, 2003; NÓBREGA, 2013), em que a sequência de grafemas cria um contexto interno da palavra. Por exemplo, o uso de M antes de P e B é uma regularidade contextual, porque a letra subsequente cria o *contexto* determinante para a opção por M ou N.

/j/ antes das letras E e I, por exemplo. Nessas situações, somente o conhecimento prévio do vocábulo determinará o uso da letra "correta". Com base nesse princípio, para fins desta pesquisa, esse critério de erro agrupou as ocorrências em que as crianças usaram, para determinada palavra, letras incorretas, mas cuja representação fonética seria viável naquele contexto interno. O Gráfico 4, a seguir, demonstra as situações que se encaixam nesse critério de erro:

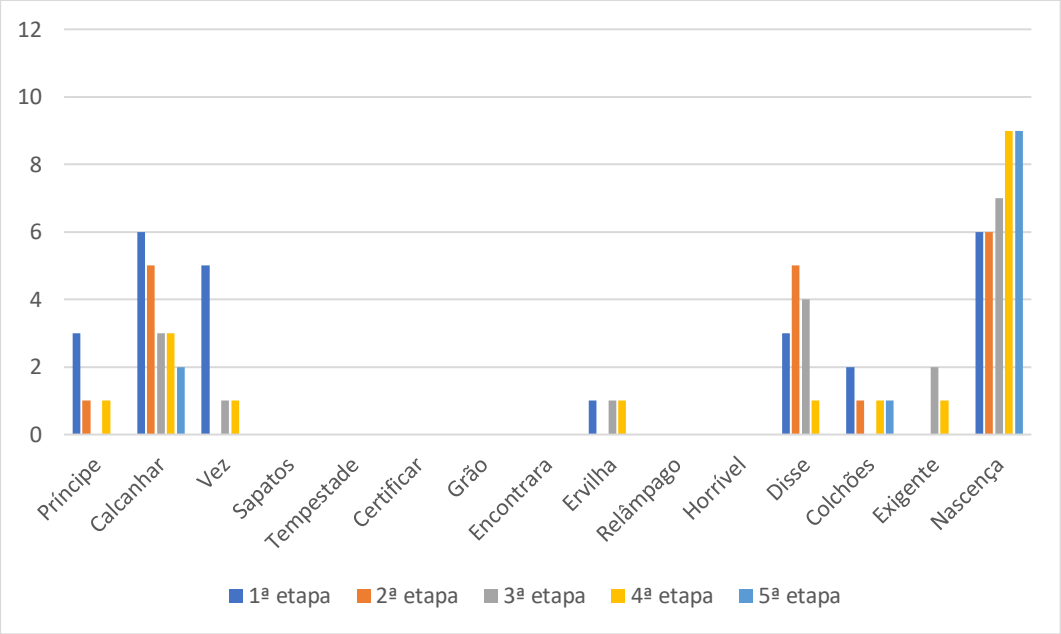

Gráfico 4 – Representação fonética viável naquele contexto

Das palavras com erro de representação fonética viável naquele contexto, seis apresentaram tendência decrescente, uma apresentou estabilidade e, uma, tendência crescente. Observando-se as palavras que apresentaram cada uma dessas tendências, percebe-se que a semelhança de desempenho entre elas não foi aleatória, apesar das dificuldades ortográficas serem de natureza diversa, conforme análise a seguir:

Tendência decrescente: Das seis palavras que apresentaram tendência decrescente desse tipo de erro, em três ("príncipe", "calcanhar", "vez") as crianças optaram, inicialmente, por grafias que sofreram interferência da fala na escrita.

Na palavra **"príncipe",** o maior número de erros na primeira etapa deveu-se à substituição do E final por I. É válido lembrar que há palavras no léxico da língua portuguesa terminadas em PI (por exemplo, a primeira pessoa do pretérito perfeito de

verbos terminados em -IR: “corrompi, perdi, esculpi”), o que torna essa uma substituição compreensível no parâmetro de uso da língua.

Na palavra **“calcanhar”,** em todas as etapas, o erro que a incluiu nesse critério foi o mesmo: a substituição do L por U na coda da primeira sílaba. Cumpre ressaltar que o uso de U é possível após a sílaba -CA em palavras como “causar” e “cautela”, por exemplo. Assim, embora essa também seja uma situação de interferência da fala na escrita, ela abre a possibilidade de opção por mais de uma letra, e o número expressivo de crianças (metade do grupo) que erraram apenas esse ponto na primeira etapa sinaliza que o desempenho ortográfico dos alunos nessa palavra não estava tão aquém quanto se poderia imaginar, caso a análise se pautasse somente pelo índice de escritas convencionais.

Na palavra **“vez”,** a escrita viável naquele contexto foi “veis”, grafia apresentada por 5 crianças na primeira etapa, por nenhuma na segunda e por uma aluna (Sarah) na terceira e quarta etapas. Não se pode esquecer que, no plural de palavras terminadas pelo ditongo -EI, o uso do “I” é possível antes do S (como em “reis” ou “leis”). Assim, a inserção do I, ainda que incorreta, seria um procedimento compreensível para o termo e somente o aprofundamento da regra ortográfica daria às crianças a chave para esse tipo de grafia.

Já nas outras três palavras que apresentaram tendência decrescente (“disse”, “colchões” e “exigente”), a dificuldade ortográfica que gerou o erro foi uma irregularidade, cuja norma é mais difícil de ser apropriada pelos alunos.

Na palavra **“disse”**, na primeira etapa, três crianças utilizaram a letra C em substituição ao dígrafo -SS. Trata-se de uma representação possível para aquele contexto, e que pode ter sido influenciada pelo princípio acrofônico, já que, nesse caso, o nome da letra coincide com a fonética da sílaba. Na segunda etapa, esse registro aumentou para 5 crianças, porém, embora ainda fosse uma escrita não convencional, esse aumento representou uma evolução: as duas crianças que passaram a utilizá-la são crianças que haviam grafado “dise” na primeira etapa (o que não é viável naquele contexto, já que o S assumiria fonema /z/). Depois dessa ampliação, essa grafia entrou em tendência decrescente, sendo apresentada por 4 crianças na terceira etapa, por 1 na quarta e por nenhuma na quinta. Embora se trate de uma irregularidade, é provável que a grande frequência de uso da palavra tenha contribuído para a apropriação total de sua grafia por parte dos alunos.

Na palavra **“colchões”**, o erro encontrado foi a substituição do -CH por X, o que foi realizado por 2 crianças na primeira etapa e apenas por uma delas na segunda, quarta e quinta etapas. Embora seja uma irregularidade e apesar de a palavra ter apresentado erros em outras dificuldades ortográficas, nesse ponto as crianças pareceram se apropriar rapidamente.

Já na palavra **“exigente”,** o uso do X pareceu difícil para as crianças, o que se revelou com o alto número de erros de outras naturezas. Nesse agrupamento, duas crianças utilizaram S no lugar de X e J no lugar de G na terceira etapa, quando aparecem os registros “esijente” (Emanuel) e “esejente” (Dênis). Já na quarta etapa, Lívia registrou “esijente”. Respondendo à intervenção da pesquisadora, que afirmou que outra criança escrevera aquela palavra com “G”, a aluna respondeu: “Ah, eu também escrevia com G quando era pequena! É que a gente usa a letra G porque é exigente [pronuncia a palavra enfatizando e prolongando a sílaba ‘gen’], mas na verdade é com J”. Assim, nesse caso, embora tenha havido um erro que não ocorrera antes, ele simbolizou certa evolução no conhecimento das normas ortográficas, já que a justificativa da aluna indicava uma independência do princípio acrofônico.

Apesar de considerados errados do ponto de vista convencional, os erros gerados tanto pela interferência da fala na escrita quanto pelas irregularidades são opções possíveis em outros vocábulos.

- **Tendência estável:** A única palavra que apresentou estabilidade nesse critério de erros foi **“ervilha”**. Apesar da estabilidade estatística, os erros dessa categoria, nesse vocábulo, foram cometidos por alunos diferentes. Na primeira etapa, André substituiu o H por I, uma opção compreensível se considerarmos a oralização típica dessa palavra (sobretudo considerando palavras com sons muito similares, como “família” e “sandália”). Esse erro não apareceu em outras etapas. Na 3ª e 4ª etapas, ocorreu o registro de “ervillia” por Elias, uma criança que vivia um contexto bilíngue, conforme será descrito ao final deste capítulo.

- **Tendência crescente:** A palavra “nascença”, única com tendência crescente nesse tipo de erro - o de representação viável em determinado contexto - pareceu ser, também, uma das mais difíceis para as crianças. O dígrafo -SC, ainda desconhecido na primeira etapa, foi substituído por uma possibilidade pertinente – o uso da letra C – por metade do grupo. Vale destacar que, embora o uso de -SS também fosse uma

possibilidade naquele contexto, esse registro não ocorreu nas demais etapas (o que pode se explicar, em parte, pelo princípio acrofônico). A mesma substituição foi sendo ampliada nas etapas seguintes, à medida que as crianças deixavam de usar o S único (que teria som de Z) para utilizar a letra C. Vale destacar que, embora se trate exatamente da mesma dificuldade ortográfica da palavra “disse”, o índice de acertos, em todas as etapas, foi muito menor. Esse fato justifica-se, provavelmente, pela menor frequência de uso, tanto da palavra “nascença”, quanto do dígrafo -SC em geral.

c) **Erro com representação fonética viável em outros contextos:** nas regularidades contextuais, para a escolha da letra a ser grafada, dois fatores são determinantes: a posição que, na palavra, essa letra ocupa; e as que porventura a antecedam e/ou sucedam. Por exemplo, embora seja possível o uso de Ç para representar o fonema /s/ antes das letras A, O e U, ele não é possível antes das letras E e I, ou antes de qualquer outra letra se ele estiver na posição inicial da palavra. Levando-se em consideração esse princípio, foram agrupadas por esse critério as escritas em que as crianças optaram por letras possíveis para representar o fonema em questão em outros contextos internos, mas não no apresentado pela palavra escrita naquele momento, seja pela posição em que a letra se encontrava, seja pela classificação morfológico-gramatical da palavra em questão. Segue o gráfico que explicita esse critério de erro:

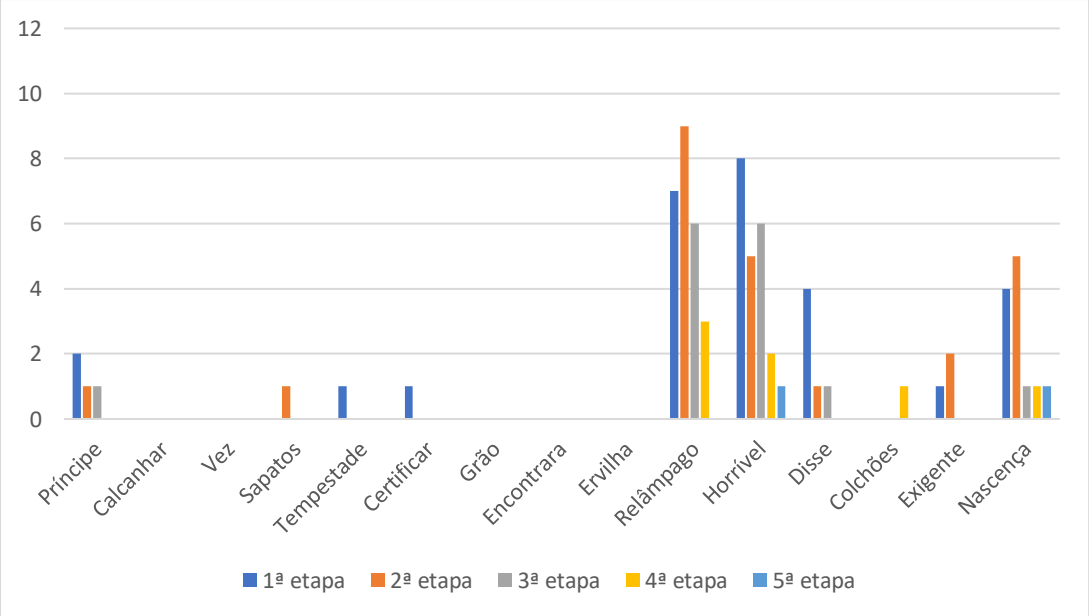

Gráfico 5 – Representação fonética viável em outros contextos

Nas palavras com **representação fonética viável em outros contextos**, seis (“príncipe”, “relâmpago”, “horrível”, “disse”, “nascença” e “exigente”) apresentaram tendências decrescentes; quatro exibiram esse tipo de erro em apenas uma das etapas (e, em todos os casos, cometidos por apenas uma criança, o que parece configurar não uma tendência, mas situações pontuais) e nenhuma mostrou tendência crescente entre todas as etapas (“relâmpago” e “exigente” tiveram crescimento da primeira para a segunda etapa, mas, nas posteriores, decresceram, o que justifica a tendência geral decrescente). Por essa razão, optou-se por manter o foco de análise nas palavras com tendência decrescente desse tipo de erro.

Das 6 palavras que apresentaram essa tendência, nesse critério de erro, somente uma (“príncipe”) exibiu grafias com erros ortográficos em uma situação de regularidade direta. As outras 5 tiveram erros gerados por regularidades contextuais, o que é esperado: sendo a “regularidade contextual” determinada pelo contexto interno da palavra, é natural que as grafias erradas segundo esse critério sejam registros viáveis em outros contextos.

Na palavra **“príncipe”**, a única com erro em uma regularidade direta, o erro viável em outros contextos foi a omissão da vogal E final. Trata-se de um erro viável em outros contextos porque, embora não se utilize P mudo como letra final da palavra, essa é uma opção quando a sílaba se encontra em posição inicial ou intermediária. Na primeira etapa, dois alunos utilizaram essa grafia, e um deles a manteve também na segunda e terceira.

Em **“relâmpago”**, na primeira etapa, sete crianças utilizaram o N para marcar a nasalização da segunda sílaba, o que seria possível se as letras subsequentes não fossem P ou B. Da mesma forma, em **“exigente”**, uma criança optou pelo uso do M, incorreto pelo T que o sucede. Na segunda etapa, esse erro aumentou nas duas palavras, aparecendo na grafia de 9 alunos em “relâmpago” e de 2 em “exigente”. Provavelmente, nessa fase, as crianças começaram a perceber a dupla possibilidade de nasalização que a língua oferece nesses contextos – M ou N. Somente depois de perceber essas duas opções, a partir da terceira etapa, o erro entrou em tendência decrescente – diminuindo em “relâmpago” e desaparecendo em “exigente”, conforme os alunos passaram a se apropriar da regularidade contextual.

Nas palavras **“horrível”**, **“disse”** e **“nascença”**, o erro pareceu ter sido motivado pelo uso do “valor de base” das letras, sem ser considerada a posição em que elas se encontravam na palavra. No primeiro caso, os alunos utilizaram um R só para representar o fonema /R/, o que seria possível, por exemplo, no caso dessa ser a letra inicial da palavra, ou de não estar entre vogais. No segundo caso, o dígrafo -SS foi substituído por

apenas um S, desconsiderando o fato de que, entre vogais, o S único assume o fonema /z/. Da mesma forma, um S foi utilizado em substituição ao dígrafo -SC no terceiro caso.

d) Erro com ruptura da representação fonética: nesse agrupamento, estão as palavras nas quais alguns fonemas deixaram de ser representados, seja por omissão, acréscimo, inversão ou substituição das letras que deveriam representá-los, como se pode ver no Gráfico 6, a seguir:

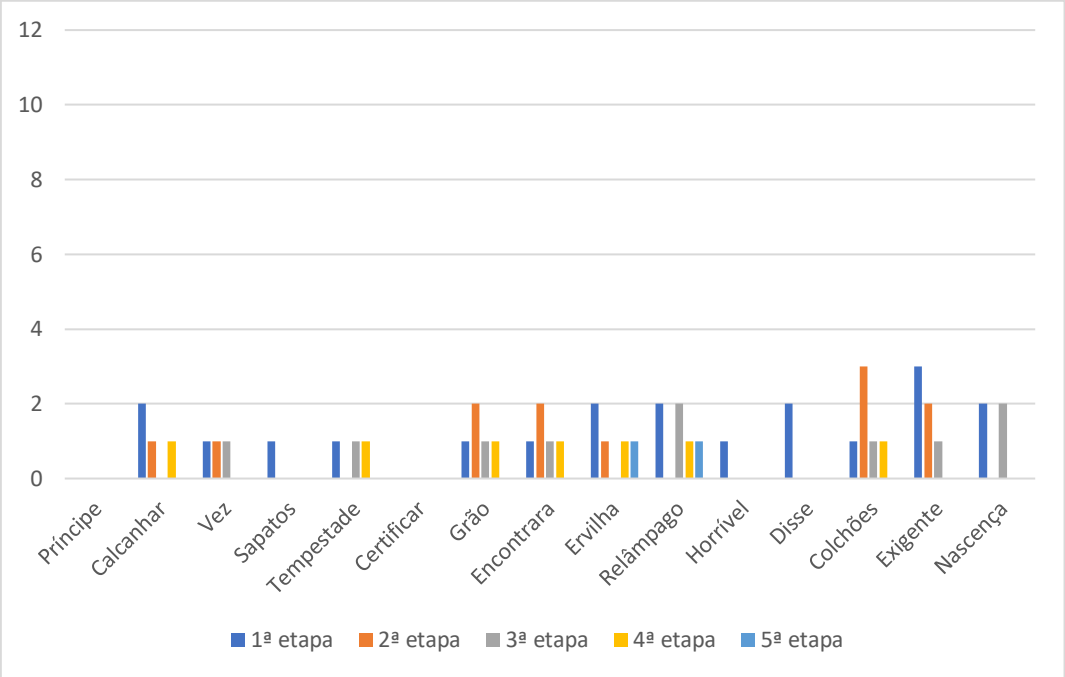

Gráfico 6 – Ruptura da representação fonética

O índice de grafias com **ruptura entre o registro escrito e a representação fonética** é consideravelmente inferior aos demais tipos de erros, conforme se pode observar pela comparação entre os gráficos. Pode-se supor que esse baixo índice se explica pela estabilidade do princípio alfabético, que impõe ao sujeito a busca de correspondência entre a escrita e a pauta sonora. Na maior parte dos casos, tais erros foram cometidos por apenas uma criança. Por serem grafias muito singulares, não foi possível encontrar um padrão entre elas, exceto na primeira etapa – justamente a que concentrou maior número de escritas desse tipo. Nessa fase, Dênis e Sarah ainda não haviam se apropriado da escrita alfabética, conforme demostra o Quadro 9, a seguir:

	Denis	Sarah
Príncipe	PISPI	ISP
Calcanhar	KCANA	KOA
Vez	VESI	FEV
Sapatos	SAPTO	SAO
Tempestade	TPTADI	TPAD
Certificar	CTIFIK	CIFK
Grão	GREU	ASP
Encontrara	ECOTRA	EOTA
Ervilha	EVIA	EIA
Relâmpago	RELPAGO	ELPO
Horrível	ORIV	OIE
Disse	DIC	DIC
Colchões	COXO	OXE
Exigente	EZIGT	EIGT
Nascença	NACSA	ACS

Quadro 9 - Escritas dos alunos Dênis e Sarah na 1ª etapa de coleta de dados

O Quadro 9 demonstra que, à época da primeira etapa de coleta de dados, Dênis apresentava uma escrita silábico-alfabética, enquanto Sarah revelava uma hipótese silábica com valor sonoro convencional. Apenas a palavra "grão", em ambos os casos, mostrou resultado divergente das demais escritas. Os outros registros apresentados no Quadro 9 comprovam as causas da escrita de palavras que desrespeitam a representação fonética.

6.3.2. Grafias agrupadas pela posição na sílaba dos erros cometidos

No tópico anterior, a análise das escritas não convencionais evidenciou dados relevantes quanto à natureza do erro ortográfico.

Quando se muda o critério de análise, focando na posição que o erro ortográfico ocupa na sílaba, outros dados emergem, podendo subsidiar novas reflexões.

Com o objetivo de verificar se havia alguma relação entre o grau de incidência de erros e sua posição na sílaba, foram classificados todos os erros ortográficos, independentemente de sua natureza, segundo os seguintes critérios:

- Erro no núcleo silábico: quando a escrita apresenta qualquer erro ortográfico no núcleo de uma ou mais sílabas.
- Erro no ataque silábico: quando a escrita apresenta qualquer erro ortográfico no ataque de uma ou mais sílabas.

- Erro na coda silábica: quando a escrita apresenta qualquer erro ortográfico na coda de uma ou mais sílabas.
- Erros em diferentes posições da sílaba: quando, apresentando mais de um erro ortográfico na palavra (estando eles na mesma sílaba ou não), esses erros aparecem em mais de uma posição (núcleo, ataque ou coda).

Após a definição de critérios, os erros foram somados por palavra, por etapas e chegou-se, também, ao valor total entre todas as palavras e etapas, como mostra a Tabela 6, a seguir:

	1ª etapa	**2ª etapa**	**3ª etapa**	**4ª etapa**	**5ª etapa**
Erro no núcleo silábico	0	2	1	3	2
Erro no ataque silábico	26	33	39	28	22
Erro na coda silábica	43	38	26	14	12
Erros em diferentes posições da palavra	56	33	28	19	3

– Ocorrências de erros ortográficos por posição na palavra

A distribuição das ocorrências na Tabela 6 apontou algumas evidências principais:

- Os erros no núcleo silábico tiveram uma incidência muito baixa, quase irrelevante no total da amostra. A maioria das escritas dessa categoria situou-se na palavra “príncipe”, quando as crianças trocaram o I por E na sílaba medial e E por I na sílaba final. Houve apenas uma ocorrência, na palavra “colchões,” na primeira etapa, quando a vogal nuclear O da segunda sílaba foi substituída por A. Em todas as outras palavras, não ocorreram erros nessa posição, em nenhuma das etapas de coleta.
- O índice de erros no ataque silábico subiu até a terceira etapa e, então, caiu. Analisando-se caso a caso, essa ocorrência é facilmente justificada: muitas palavras que foram classificadas, nas três primeiras etapas, como tendo erros em diferentes posições da sílaba, tiveram erro situado no ataque silábico. Poucas foram, no início, as palavras que possuíram erros exclusivamente nessa posição. Com o avanço do desempenho ortográfico das crianças, outros erros foram desaparecendo e, com isso, as escritas migraram, deixando de compor o grupo das palavras com erros em diferentes posições para passar a integrar o grupo daquelas com erros no ataque

silábico. A partir da 3ª etapa, começam a diminuir também os erros no ataque silábico e, então, esse índice começou a cair.

- Os erros na coda silábica mantiveram tendência descendente: ao contrário dos erros no ataque, eles começaram com muitas palavras tendo erros exclusivos nessa posição e, a cada etapa, esse índice foi decaindo.
- Os erros em mais de uma posição da sílaba também tiveram trajetória descendente, ainda mais acentuada que o agrupamento anterior. Esse foi o grupo que apresentou maior regularidade em sua trajetória e a maior diferença entre a primeira e a última etapas.

As tendências descritas em cada categoria podem ser melhor visualizadas através do Gráfico 7, a seguir:

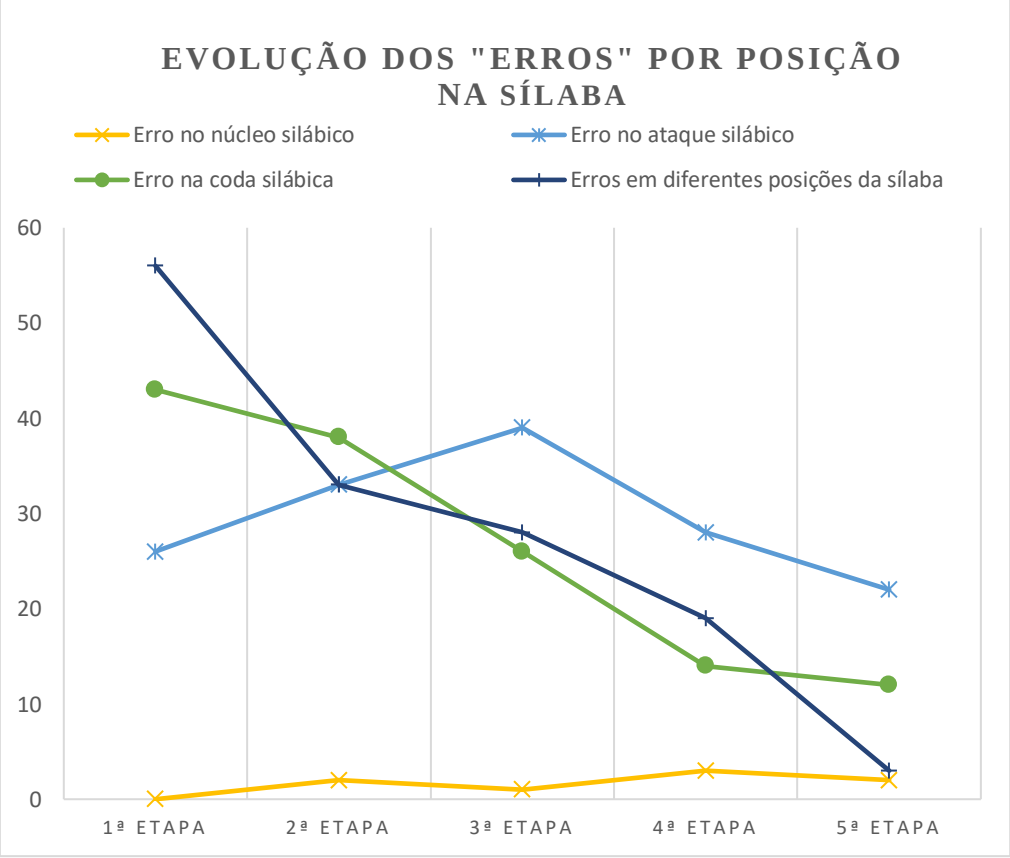

Gráfico 7 - Evolução dos erros por posição na sílaba

Destaca-se, no Gráfico 7, o baixo índice de erros no núcleo silábico, em todas as etapas. A tendência decrescente dos erros, em todas as posições da sílaba, especialmente

daqueles que apareceram em mais de uma posição, também é evidente. A oscilação nos índices de erros no ataque silábico também pode ser comprovada.

É conveniente analisar, após a observação dessas tendências, a distribuição do conjunto total de dados. O Gráfico 8, a seguir, demonstra o percentual erros em cada posição da sílaba, considerando-se as 900 escritas de palavras (15 palavras escritas por 12 crianças em 5 etapas de coletas de dados):

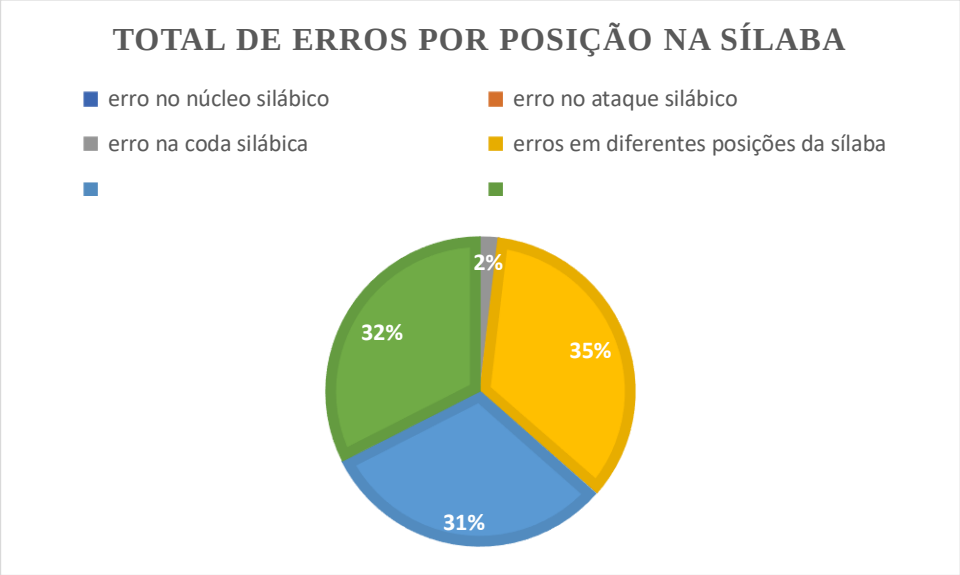

Gráfico 8 – Total de erros por posição na sílaba

Embora já fosse evidente, ao se analisar a trajetória dos erros na sucessão de etapas de coleta de dados - a progressão no índice de escritas convencionais -, alguns dados chamam particularmente a atenção.

O índice de erros no núcleo silábico, como previsto, foi muito baixo, respondendo por aproximadamente 2% da amostra.

É relevante também o fato de que, apesar de possuírem trajetórias diferentes, os erros no ataque, coda e diferentes posições da sílaba responderam, percentualmente em relação ao total, por um valor muito semelhante.

Observa-se, dessa forma, que a posição que a dificuldade ortográfica ocupa na sílaba também influencia o desempenho das crianças: os erros foram muito mais frequentes nos pontos periféricos (ataque e coda) do que no núcleo silábico. Entre os pontos periféricos, as crianças menos experientes pareceram concentrar-se mais no início das sílabas (ataque) do que no fim delas (coda). Com a evolução, os índices de erros em ambas as posições decresceram juntos.

6.4 Acerto da dificuldade analisada, com erro em outras partes da palavra

Como se sabe, a opção por uma lista de palavras extraídas de um conto não garante que os vocábulos tenham uma única dificuldade ortográfica. Por essa razão, esse tópico visa restabelecer o foco inicialmente previsto, e reúne os casos em que os alunos cometeram erros ortográficos em outras partes da palavra, mas não na dificuldade analisada. São, portanto, casos que comungam acertos e erros.

O Gráfico 9, a seguir, ilustra o índice de ocorrências de grafias nessa situação:

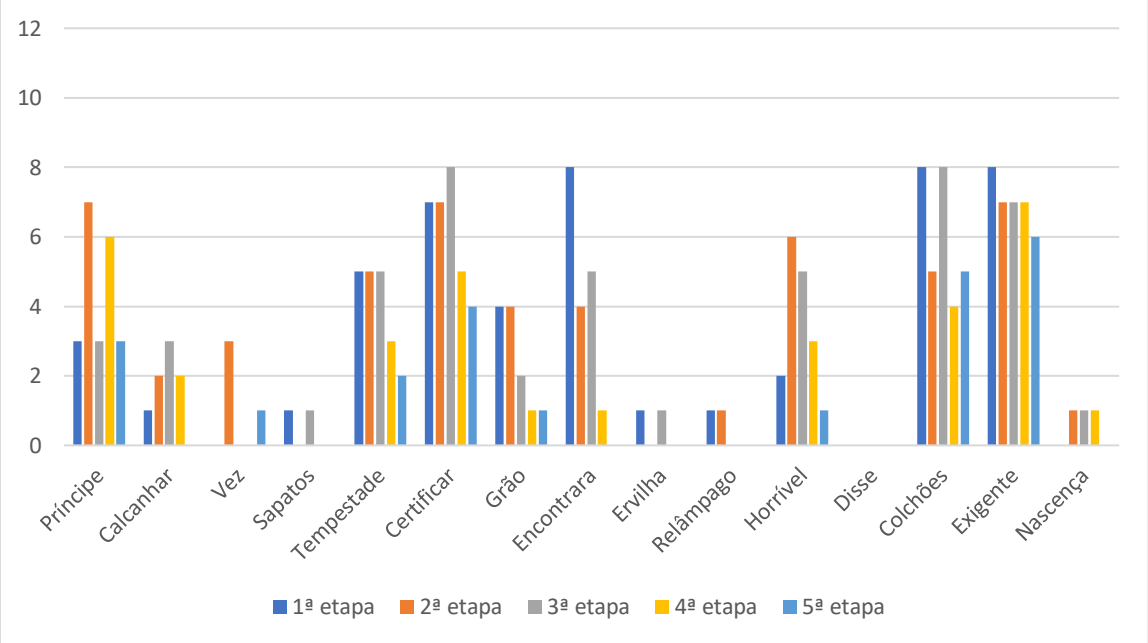

Gráfico 9 – Acertos nas dificuldades ortográficas analisadas, com erros em outras partes da palavra

Com exceção da palavra “disse”, todos os outros vocábulos da lista apresentaram, em uma ou mais etapas, grafias que se enquadravam no presente critério. A análise dessas grafias revelou diferentes causas para esse tipo de ocorrência:

a) A dificuldade ortográfica analisada era mais simples que outras dificuldades da palavra.

Considerando-se os autores citados nos referenciais teóricos desta pesquisa, as dificuldades ortográficas possuem graus de dificuldade diferentes para as crianças, sendo as regularidades diretas as mais simples, as regularidades contextuais as intermediárias e, as irregularidades, as mais complexas.

Em alguns casos, as palavras foram selecionadas por possuírem determinada dificuldade ortográfica simples, mas eram vocábulos que apresentavam, simultaneamente, algumas dificuldades mais complexas.

Entre aquelas que analisavam regularidades diretas, há o caso, por exemplo, da palavra "**tempestade"**, em que o foco era oposição surda/sonora (T/D), mas que trazia também a regularidade contextual de uso de M para nasalização, ponto onde os alunos mais erraram. A mesma dificuldade de uso de M antes de P ou B "atrapalhou" as crianças na hora de escrever "**encontrara"**, embora o uso do encontro consonantal -TR, em foco, não tenha gerado tantas dificuldades. Em "**certificar"**, a oposição F/V também era muito mais simples que a irregularidade que determina o uso de C inicial.

Já entre as palavras que foram selecionadas pela regularidade contextual, a palavra "**horrível"**, cujo foco estava no uso de RR, trazia também a irregularidade do H inicial, que gerou muitos erros das crianças. Já a palavra "**exigente"** gerou muito mais dificuldades na irregularidade que determina o uso de X no ataque da segunda sílaba, do que na regularidade contextual analisada, que demanda o emprego de G no ataque da terceira.

b) A palavra possuía mais de uma dificuldade ortográfica com o mesmo nível de complexidade.

Na palavra "**calcanhar"**, a dificuldade ortográfica analisada (uso de L ou U na coda da primeira sílaba) é uma regularidade direta, assim como o uso do dígrafo -NH no ataque da terceira sílaba. Embora ambas as situações sejam consideradas dificuldades ortográficas, a primeira sofre interferência da fala na escrita, enquanto a segunda tem uma relação biunívoca: somente o -NH pode representar o fonema [ɲ], o que, em tese, pode torná-la um pouco mais fácil. Talvez esse seja o motivo para essa ser a única palavra que apresentou tendência geral crescente

Em "**grão"**, a regularidade direta que demanda o uso adequado da consoante líquida do ataque, respeitando o encontro consonantal –GR, equivale à representação de -ÃO em nível de complexidade. Ambas representam sílabas não canônicas, mas cuja dificuldade ortográfica é uma regularidade direta.

c) **As palavras apresentavam duas ou mais dificuldades ortográficas, além daquela analisada.**

A existência de um número maior de dificuldades ortográficas em uma palavra tende, de modo geral, a gerar mais erros por parte das crianças.

É o caso, por exemplo, da palavra "**colchões"**. Além do uso de -CH, a grafia dessa palavra exige das crianças o uso de L na coda da primeira sílaba e a representação da nasalização na coda da segunda. O nível de dificuldade era equivalente nas duas sílabas da palavra. e, embora nesta pesquisa, o foco tivesse recaído apenas sobre uma delas, não se pôde deixar de observar os erros na outra, pois eles representavam as diferentes hipóteses de escrita utilizadas pelas crianças.

Também em "**nascença"**, aparecem duas irregularidades (uso de -SC e Ç) e uma regularidade contextual (uso de N para marcar a nasalização). Como nesse caso estava em foco uma irregularidade, o alto índice de erros na dificuldade analisada (e não o baixo índice de erro em outras partes da palavra) fez com que houvesse poucas grafias nessa categoria.

d) **Hipercorreção**

Em algumas palavras, as crianças cometeram erros não esperados, mas que, em sua justificativa para a pesquisadora, caracterizaram-se como hipercorreções.

Na palavra **príncipe**, foi frequente, especialmente a partir da segunda etapa, o caso de crianças que utilizaram E na coda da segunda sílaba. Ao justificarem suas grafias, os alunos explicaram que, assim como na sílaba final usaram E para representar o som de I, utilizaram o mesmo procedimento na sílaba medial. Já no caso da palavra **vez**, as crianças que trocaram o Z por S explicaram que, apesar de aquele ser o som de Z, muitas vezes é o S a opção para representá-lo.

6.5 Desempenho individual das crianças e casos que merecem destaque

Após tantas análises da progressão do grupo, convém realizar uma análise do desempenho individual das crianças, a fim de se encontrarem tendências, semelhanças e particularidades em suas trajetórias. Para fazer isso, somou-se o índice de escritas convencionais de cada uma e compilou-se o resultado no Gráfico 10, a seguir:

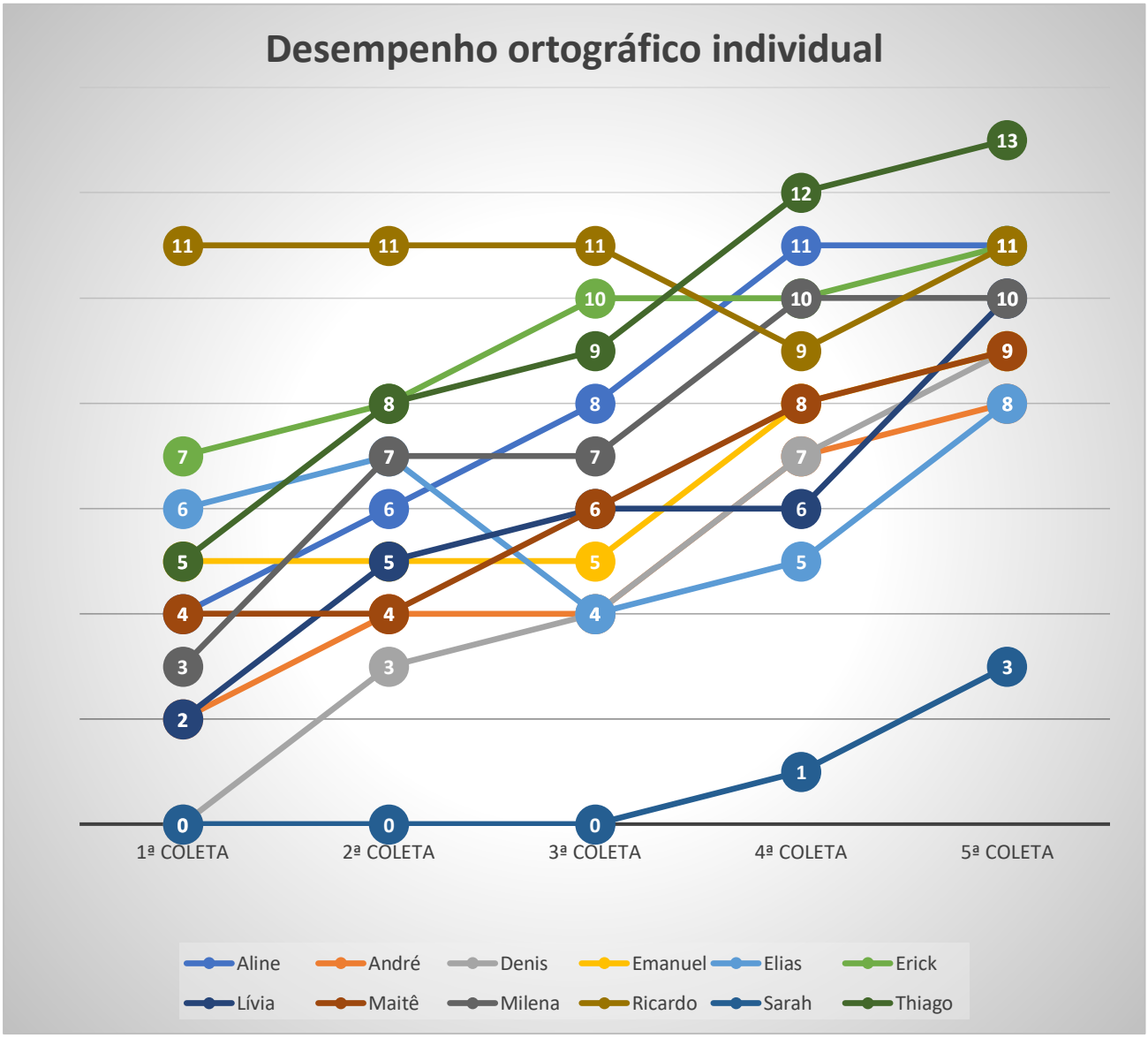

Gráfico 10 – Trajetória do desempenho ortográfico individual

A análise do Gráfico 10 permite algumas interpretações. A primeira dela diz respeito à tendência geral do grupo: conforme o esperado, as crianças melhoraram seu desempenho ortográfico à medida que avançaram em sua escolaridade. Em ritmos diferentes, todos os alunos conseguiram chegar à última etapa de coleta de dados com um índice de escritas convencionais superior àquele apresentado na primeira.

Os alunos que se encontravam nos dois extremos na primeira etapa (o maior e o menor índice de escritas convencionais) foram justamente os que obtiveram menor variação de desempenho ao longo da pesquisa. Outro dado que o Gráfico 10 aponta é que, embora a primeira etapa tenha tido oito escritas convencionais entre as 12 crianças, a

última teve somente seis, o que pode indicar uma tendência à estabilização das escritas do grupo.

Além desses, outros casos particulares chamaram a atenção e, por isso, serão analisados separadamente.

6.5.1 O caso Ricardo

Durante toda a pesquisa, Ricardo foi um aluno que demonstrou muita segurança em suas grafias. Suas escolhas eram rápidas, e ele tinha boas explicações para justificá-las. Seu desempenho destoava do restante do grupo na primeira etapa: com um total de 11 palavras escritas convencionalmente, Ricardo parecia dominar as convenções ortográficas muito mais que seus colegas.

Ao contrário do que se poderia esperar, o desempenho de Ricardo não cresceu tanto quanto das outras crianças. O aluno permaneceu neste patamar de 11 acertos durante três etapas, enquanto os colegas se aproximaram paulatinamente desse desempenho. Chegou a apresentar desempenho inferior na quarta etapa e terminou a pesquisa exatamente como começara: escrevendo 11 palavras de forma convencional. Vale dizer que não se tratava das mesmas palavras: na primeira etapa ele errou os vocábulos "relâmpago" e "horrível" (deixando de acentuá-las) e "exigente" e "nascença" (grafando, respectivamente, "ezigente" e "nacensa"); na última, ele deixou de acentuar as palavras "príncipe" e "horrível", não colocou o diacrítico em "colchões" e grafou "nacença".

Assim, apesar de o número de acertos ser equivalente nessas etapas, pode-se falar em pequena evolução ortográfica. Na acentuação, ele deixou de utilizar acento e diacrítico em duas palavras que supostamente já conhecia (já acentuara "príncipe" nas três primeiras etapas e colocara o til em "colchões" na primeira, deixando de utilizá-lo a partir da segunda). Por outro lado, passou a acentuar "relâmpago" (somente na 5ª etapa; não acentuara o termo até a fase anterior). Na escrita de "exigente", utilizou o X com som de /z/ a partir da 2ª etapa e, em "nascença", embora não tenha se apropriado do uso do –SC (ele escreveu a palavra de forma convencional somente na 3ª etapa, mas depois voltou a utilizar o C), incorporou o emprego de Ç a partir da 3ª etapa.

Na tentativa de se compreender a pequena evolução, parece oportuno refletir sobre o quanto a escola ofereceu de situações desafiadoras a um aluno que apresentava um desempenho superior aos demais: será que ele teve oportunidades quantitativa e qualitativamente suficientes para continuar avançando, ou as atividades propostas limitaram-se a fazê-lo "esperar" o avanço do restante da turma? Até que ponto a escola

está preparada para lidar com as heterogeneidades na aprendizagem da escrita e, particularmente, na aquisição da ortografia? Os limites deste estudo não permitiram ter essa resposta, mas o desempenho do aluno permite que se coloquem tais questões.

6.5.2 O caso Sarah

Enquanto Ricardo apresentava segurança durante toda a pesquisa, Sarah sempre se mostrou indecisa quanto ao modo de grafar as palavras. Por três etapas de coleta de dados (o que equivale a um ano e meio de escolaridade), a aluna permaneceu sem conseguir escrever uma palavra sequer de forma convencional. Somente no 2º semestre do 3º ano grafou "sapatos" convencionalmente e, no início do 4º ano, acertou também as escritas de "encontrara" e "disse". Trata-se de uma situação preocupante, não apenas pelo desempenho ortográfico aquém do esperado, mas também pela oscilação que sua escrita apresentou: seu nível de flutuação era muito alto entre as etapas, ela não repetia as grafias (exceto na escrita convencional de "sapatos"), mesmo em etapas consecutivas e, quando acertava uma dificuldade em uma das sessões, logo voltava a errá-la na seguinte, gerando dúvidas sobre o quanto de fato conhecia da norma ortográfica ou o quanto esses acertos poderiam ter sido aleatórios.

Segundo as professoras que acompanhavam a aluna durante o processo da pesquisa, as dificuldades de aprendizagem de Sarah não se limitavam à ortografia, nem mesmo à língua portuguesa, mas perpassavam todas as áreas do conhecimento. Na primeira etapa de coleta de dados, a aluna cursava o 2º ano pela segunda vez, tendo sido reprovada por um acordo entre escola e família, que entenderam que ela precisava de mais tempo para consolidar seu processo de alfabetização. De fato, ela se alfabetizou nesse período, pois apresentou uma escrita alfabética pela primeira vez na 2ª etapa.

Quando cursava o 3º ano, Sarah recebeu um diagnóstico de aluna com necessidades educacionais especiais. Isso suscita a reflexão sobre o quanto a escola conseguiu, durante o período da pesquisa, atender suas necessidades.

Da 4ª para a 5ª etapa, ela apresentou evolução significativa (não apenas por aumentar o número de palavras que acertara, mas por haver, entre elas, vocábulos que apresentavam regularidades contextuais e irregularidades). Esse dado tanto pode significar que a aluna vinha sendo atendida em suas especificidades (embora seu ritmo de aprendizagem fosse diferente dos demais, o que justificaria o desempenho diferenciado), quanto pode indicar que ela talvez não tenha recebido estratégias diferenciadas que favorecessem um avanço mais consistente em sua aprendizagem.

6.5.3 O caso Elias

Elias participou normalmente da primeira e segunda etapas da pesquisa, apresentando desempenho mediano (6 e 7 acertos, respectivamente). Já durante o ano de 2018 (ano em que ocorreram as 3ª e 4ª etapas), o aluno foi morar na França, em virtude de um pós-doutorado de sua mãe. Estando a família muito comprometida com a pesquisa, nas mesmas datas em que a coleta de dados das outras crianças ocorria no Brasil, a mãe de Elias fazia o mesmo com ele, na França, enviando o resultado à pesquisadora por via digital. Evidentemente, os dados provenientes da interação com o adulto e com as outras crianças não puderam ser coletados, mas sua escrita espontânea sim e, por esse motivo, Elias continuou participando da pesquisa longitudinal, compondo os resultados totais.

Apesar do bilinguismo não ser o foco deste estudo, o desempenho de Elias trouxe algumas evidências. Depois da pequena evolução entre as duas primeiras etapas de coleta de dados, seu índice de acertos caiu bastante na terceira, voltando a crescer a partir daí.

Algumas escritas de Elias demonstraram bastante o contexto vivido por ele durante a 3ª e 4ª etapas, como, por exemplo, “calcgnar” (o dígrafo -GN, em francês, corresponde ao -NH em português), “famillia" (provavelmente uma escrita intermediária entre *família* e *famille*) e “grain” (para representar “grão”).

Antes de ir para a França, Elias já dominava a oralidade da língua francesa, mas não conhecia sua escrita. Romanelli e Guimarães (2009, p. 115), ao tratarem da aquisição da ortografia bilíngue por crianças que têm contato com o português e o francês afirmam:

> [...] as ortografias das línguas portuguesa e francesa fazem parte dos sistemas ortográficos profundos, ou seja, a escrita representa tanto aspectos fonológicos como morfológicos e sintáticos da língua. Nesse caso, os conhecimentos linguísticos do aprendiz devem ir muito além da simples transcrição fonema-grafema. (...) Esse dado pode levar a um pior desempenho no início da aprendizagem ortográfica, mas com o tempo, o bilinguismo favorece as reflexões metalinguísticas, possibilitando uma regularidade ortográfica adquirida de modo mais lento, porém mais consistente.

O excerto acima refuta a hipótese que poderia decorrer, pelo senso comum, da observação da trajetória de Elias até a 3ª etapa (o bilinguismo “atrapalhar” o desempenho ortográfico). Nessa hipótese, Elias teria que ter um desempenho pior na 4ª etapa, já que, passando mais tempo no novo país, estaria aprofundando seu bilinguismo, gerando maiores distorções na compreensão da norma ortográfica de sua língua materna. Ao contrário, ele se saiu melhor na 4ª etapa de coleta de dados do que na 3ª, o que corrobora os autores, que afirmam que o pior desempenho ortográfico de crianças bilíngues

restringe-se ao "início da aprendizagem" da ortografia, sendo o bilinguismo, posteriormente, um apoio para as reflexões metalinguísticas.

6.5.4 O caso Dênis

Na comparação das trajetórias individuais, pode-se afirmar que Dênis foi o aluno que apresentou maior evolução, com uma diferença de 9 acertos entre a primeira e a última etapas.

É interessante notar que Dênis apresentava escrita silábico-alfabética na primeira etapa. Sua trajetória parece revelar que a "velocidade de aquisição" do sistema alfabético de escrita não é determinante do desempenho ortográfico posterior, já que o aluno obteve, longitudinalmente, desempenho superior aos de colegas que se apropriaram da escrita alfabética antes dele. Essa constatação contribui para a compreensão do processo de aprendizagem como uma construção relativamente imprevisível, movida por dinâmicas pessoais de elaboração cognitiva, dinâmicas que nunca deveriam ser pré-julgadas, tampouco submetidas a avaliações deterministas.

6.5.5 Situações que merecem destaque

Algumas situações particulares, ocorridas em diferentes momentos da pesquisa, merecem destaque.

A primeira ocorreu com Lívia, durante a primeira etapa. Ao ser solicitada a escrever "vez", a aluna escreveu "eraumaves". Quando a pesquisadora pediu que ela lesse, por duas vezes ela acompanhou a leitura passando o lápis sob o que escrevera e dizendo em voz muito baixa, para si mesma, "Era uma vez", mas, na hora de ler em voz alta, dizia apenas "Vez". Trata-se, claramente, não de um erro ortográfico, mas da necessidade de contextualizar uma palavra que provavelmente, para ela, não fazia sentido ser escrita sozinha. Em outros termos, o que se observou nessa situação foi um procedimento reflexivo sobre a língua enquanto prática discursiva, o que comprova que a elaboração ortográfica é, muitas vezes, acompanhada pela busca de um "melhor dizer".

A segunda ocorreu com Milena, durante a 3ª etapa. A aluna grafou "calquanhar", errando uma palavra que acertara nas duas primeiras etapas. Ao ser questionada pela pesquisadora, sua justificativa foi: *"A gente fala calcanhar, mas a gente também não fala catorze? E eu aprendi que tem gente que fala quatorze e escreve com QU, e que está certo, então por que não posso escrever calcanhar assim também? Acho que, em algum lugar, pode ter gente que fale calquanhar, oras!"* Sua justificativa revela que, por vezes,

as crianças tentam generalizar casos particulares da convenção ortográfica, provando, mais uma vez, que há sempre uma lógica por trás dos erros infantis, mesmo os aparentemente inexplicáveis.

A terceira situação destacada deu-se com Ricardo, durante a 4ª etapa. Ao grafar "encontrara", o aluno, que já escrevera essa palavra de forma convencional nas três etapas anteriores, registrou a escrita "encontra-ra". A hipótese levantada pela pesquisadora no momento da observação foi ratificada pela explicação de Ricardo na segunda fase dessa etapa (momento da intervenção): tendo pouca familiaridade com o pretérito mais que perfeito do indicativo, e conhecendo melhor o uso de pronomes pessoais do caso oblíquo, o menino julgou tratar-se de mais um desses casos e utilizou o hífen afirmando que *"É igual quando, por exemplo, eu pego essa borracha e digo - Vou pegá-la, entendeu? Tem o tracinho"*. Mais uma vez, uma explicação lógica e inteligente para uma escrita não convencional!

A quarta e última situação a ser destacada ocorreu com Dênis, durante a 5ª etapa. O aluno escreveu "coushoes", utilizando o SH, que não é uma construção possível na língua portuguesa, mas o é em outros idiomas. Espontaneamente, ao escrever, o aluno disse: *"Sabe, eu poderia colocar CH aqui, mas isso é muito fácil para mim, então, resolvi colocar SH porque agora eu sei falar inglês!"* Não se trata, evidentemente, de uma escrita afetada pelo bilinguismo, como pareceu ter sido o caso de Elias, mas de uma criança que buscava novos desafios na compreensão das convenções ortográficas, relacionando-as com outras línguas.

Os índices de flutuação, acertos, erros e a trajetória individual dos alunos trouxeram um panorama da evolução longitudinal das crianças na aquisição da ortografia. Para além da análise desses resultados, o presente trabalho se propôs a avaliar o papel que a interação exerce sobre eles. Por essa razão, no capítulo seguinte explora-se o impacto da interação adulto-criança ao longo da pesquisa.

7 INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO

Para se investigar o papel da interação na construção do conhecimento ortográfico da criança, é preciso analisar diferentes possibilidades interativas. Por isso, neste capítulo, são descritos os resultados obtidos nas situações de interação entre a criança e o adulto (representado pela pesquisadora).

Conforme relatado no capítulo 5, as intervenções previamente planejadas pela pesquisadora, realizadas durante as duas primeiras sessões das cinco etapas, buscaram levar a criança a analisar a própria escrita e justificar suas opções. Frente a tais intervenções, os alunos passaram a verbalizar seu processo metacognitivo, explicando sua grafia ou, por vezes, dando-se conta de equívocos e alterando-a.

Nessa perspectiva, a análise foi feita com base em dois critérios, a partir dos tipos de respostas[8] dadas pelos alunos: i) o modo como justificavam (ou não) suas escritas originais, incluindo a relação entre essas justificativas e o índice de acertos; ii) a decisão que tomavam, de alterá-las (ou não), incluindo a relação entre a opção final de escrita e o tipo de intervenção feita pelo adulto. Em cada um desses critérios, foram empreendidas as análises quantitativa e qualitativa e, por fim, foi feito o cruzamento dos resultados obtidos em ambos os critérios.

7.1 As justificativas infantis – análise qualitativa

Em uma perspectiva que privilegia a construção do conhecimento, mais do que observar o resultado, importa compreender o percurso que levou até ele. Por trás dos "erros" infantis, é preciso identificar a lógica que os subsidia. Tal como as hipóteses sobre a escrita que as crianças desenvolvem antes de se apropriarem da base alfabética, é razoável supor que, antes de se apropriarem das normas ortográficas, elas também realizam tentativas lógicas de escrever "corretamente", tentativas que, longe de ser aleatórias, têm a sua lógica ou razão de ser.

> Do ponto de vista heurístico, é muito mais rentável supor que tudo o que a criança diz, tudo o que faz, quando fala ou quando se cala, tem motivo. Busquemos o sentido de suas palavras e de seus silêncios. E, principalmente, esqueçamos por um momento que nós "já sabemos" as

[8] Entende-se aqui por "resposta" não apenas a devolutiva dada a uma pergunta feita, mas, num sentido mais amplo, toda e qualquer ação da criança motivada pela intervenção da pesquisadora.

> respostas; enfim, as respostas interessam menos que o caminho para se chegar a elas (FERREIRO, 2001, p. 24).

Sob essa óptica, antes de analisar o quanto as interações com a pesquisadora levaram os alunos a modificar o modo como haviam escrito originalmente, importa considerar as respostas que as crianças deram às intervenções feitas, o que permitiu o delineamento de quatro categorias constituídas como tendências de ancoragem na produção da escrita:

a) Escrita a partir da pauta sonora

Embora a escrita não seja um código e não possua, portanto, uma correspondência biunívoca entre grafemas e fonemas, as crianças recém-alfabetizadas, que vêm de um processo intenso de fonetização da escrita para compreensão da base alfabética, tendem a buscar uma regularidade nessa relação. Segundo Nóbrega (2013), é comum que crianças recém-alfabetizadas escrevam operando com o valor de base dos grafemas, ou seja, atribuindo a cada letra somente aquele fonema que ela representa com maior frequência. Seguindo essa tendência, as crianças justificaram sua escrita (bem como sua posterior opção por alterá-la ou não a partir da intervenção realizada) relacionando os grafemas ao modo como o "escutam". Em algumas das respostas dessa categoria, essa regularidade foi buscada através do valor de base das letras utilizadas. Em outras, embora as crianças não utilizassem o valor de base, a pauta sonora continuava sendo o fator de maior influência na decisão sobre o modo de grafar as palavras, orientando também as reflexões metalinguísticas. Explicitam-se, a seguir, alguns exemplos.

> [Maitê escreve "sertificar" para "certificar" e a pesquisadora diz que vai escrever outra palavra para que ela observe e veja se, a partir dela, quer mudar sua escrita. A pesquisadora, então, escreve "cebola", de modo a abrir outra possibilidade de escrita para o fonema inicial da palavra em questão].
>
> P: E então, eu escrevi cebola assim. Você acha que essa palavra ajuda você a escrever "certificar"?
>
> M: O que tem a ver "certificar" com cebola? "Certificar..." [Fica pensativa por alguns segundos]. Acho que você está pensando que o meu jeito está errado, porque tem som de C no começo. Mas gato tem som de GA e é com G, não é com H. Então, está diferente do som, mas está certo. E acho que cebola é assim [escreve SEBOLA], porque do jeito que você escreveu, fica "QUEBOLA".
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Como exemplo típico dessa categoria, Maitê demonstra claramente que opera com o valor de base dos grafemas, utilizando S para o fonema /s/ e atribuindo ao C o fonema /k/. Sua resposta traz à tona, ainda, uma confusão comumente encontrada na escrita de crianças recém-alfabetizadas, com utilização do H para representação da sílaba "GA". Maitê explicita como o princípio acrofônico interfere nessa decisão, ou seja, como o nome da letra H pode induzir ao erro nesse caso. Por estar segura da utilização do valor de base /s/, a aluna não aceita modificar sua escrita original.

Lívia, em suas respostas, também é enfática ao relacionar os grafemas aos fonemas que representam. Até sua escrita de "eraumaves", oriunda de sua dificuldade em discriminar aspectos notacionais e discursivos, é justificada pela "escuta":

> [Lívia escreve "eraumaves" para "vez"].
>
> P: Você escreveu "vez" do jeito que a gente fala. Será que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Essa poderia ser uma delas?
>
> L: Não... Tem gente que fala de um jeito e escreve do outro porque não presta atenção no som. Tem que escutar o som, o som, entendeu? E eu sempre escuto "Era uma vez", então, escrevi certo, escrevi bem como eu escuto.
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

No caso de Lívia, não se trata do uso do valor de base do grafema e outros fatores corroboram sua decisão, mas é uma escrita ainda focada predominantemente na busca de uma relação direta entre a pauta sonora e sua representação gráfica.

As crianças centradas na relação direta fonema-grafema geralmente têm mais dificuldade para compreender dificuldades ortográficas provenientes de regularidades contextuais ou irregularidades. É o que ocorre com André e Melissa, respectivamente, nos exemplos a seguir:

> [André escreve "oriveo" para "horrível"].
>
> P: Olhando para as letras que vêm antes e depois do R, você mudaria o jeito de escrever a palavra "horrível"?
>
> A: Antes vem o O, depois vem o I. "Hor-rí-vel..." [fala dando uma pausa entre as sílabas]. O... Ri. O... Ri. É, o O vem antes e o I vem depois. O R está no meio mesmo, porque se ele vier antes, ficaria "ro". Então eu não mudaria, deixaria aí mesmo.
>
> 2ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

> [Melissa escreve “egigete” para “exigente”].
>
> P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve “exigente”]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?
>
> M: Ele pôs X, eu pus G... Fala a palavra para eu escutar de novo! [Pesquisadora repete a palavra]. Exigente... Exi... Zi... Ah, é com Z! É que eu nunca tinha ouvido essa palavra, por isso eu errei e pus G. Acho que meu amigo também nunca ouviu e pôs o X por causa disso (risos). [Escreve ezigete].
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

No caso de André, a regularidade contextual determina que o fonema /R/ entre vogais só pode ser representado por RR. O aluno, no entanto, encontra-se tão certo de que um R é suficiente para representar seu valor de base, que nem considera a possibilidade de modificá-lo. Interpretando a intervenção da pesquisadora como um convite à mudança de posição da letra, rechaça imediatamente a alternativa, valendo-se também do critério da pauta sonora. Essa interpretação singular que ele faz da intervenção do adulto permite levantar a hipótese de que talvez, nesse momento, as regularidades ortográficas contextuais não sejam observáveis para ele (Piaget, 1985; 1987). Nesse caso, pode-se perceber que o modo como o garoto coordena as possibilidades ortográficas (supondo o uso do R para representar o fonema /R/ como necessário, a alternância na posição das letras como possível e o uso de RR como impossível) afeta, inclusive, sua interpretação da intervenção do adulto.

Já Melissa, ao se deparar com a escrita convencional de “exigente”, volta à análise de sua própria escrita. Encontra, então, um erro ortográfico que desrespeita a representação fonética, já que, no rol do que considera como impossibilidade ortográfica, nenhum contexto da língua portuguesa permite que a letra G represente o fonema /z/. Ao identificar seu erro, conclui que o “amigo” que utilizara o X incorreu no mesmo equívoco, já que não enxerga a possibilidade de relacionar a letra ao fonema em questão. Opta, então, por trocar o G por Z, grafema cujo valor de base corresponde ao /z/ (aliás, uma das possibilidades do nosso sistema alfabético, embora seja, do ponto de vista da aluna, a única possibilidade). Vale destacar que ela não menciona sua omissão da letra N para promover a nasalização da segunda sílaba, centrando-se apenas na representação do fonema /z/.

Na escrita de textos individuais, essa categoria de respostas também apareceu. Um exemplo é o caso de Laura que, tendo cometido um erro de segmentação, justifica-o com base na sonoridade:

> [Laura escreve "diverdade" para "de verdade". A pesquisadora mostra à aluna a linha que contém esse erro, onde se lê: "*para saber ce era uma princesa diverdade*"]
>
> P: Nesta linha, deveriam existir 8 palavras. Vamos contar quantas tem? [Contam juntas e encontram 7]. Por que será que tem uma palavra a menos? O que você mudaria?
>
> L: Para saber... é separado, porque é para saber alguma coisa, entendeu? É separado. Se era... podia ser junto? [Esreve "seera"]. Mas ia ser estranho, ia ficar dois "E" juntos. E a gente fala "se era", a gente fala assim, dá pra ouvir. Uma é sozinho mesmo, porque é um número. Princesa também é sozinho. Uma princesa. E "diverdade" é sozinho também, não pode ser junto com princesa. Eu não sei porque tinham que ser oito, porque se a gente prestar atenção em como a gente fala, dá pra perceber que são sete mesmo.
>
> 2ª etapa de coleta de dados – Reescrita de texto

Como se trata de outra natureza de dificuldade ortográfica (segmentação), Laura utiliza também outros critérios para justificar sua escrita: critérios semânticos ("uma é sozinho porque é um número"); a recusa à repetição de letras ("ia ficar estranho, ia ficar dois E juntos"), provavelmente um resquício de hipóteses anteriores à escrita alfabética, quando as crianças não admitem duas letras iguais lado a lado. Note-se, porém, que o que é uma impossibilidade para Laura é uma contingência para o sistema (como nos termos "reescrever", "empreender" etc.). De qualquer forma, é a pauta sonora que predomina em suas justificativas ("a gente fala assim"; "dá pra ouvir"; "se a gente prestar atenção em como a gente fala").

b) Escrita validada por um "interlocutor autorizado"

Na segunda categoria de respostas, encontram-se os casos em que as crianças, para justificarem suas escritas, baseiam-se predominantemente na escrita de outra pessoa (supostamente "interlocutores autorizados", que se constituem como referências para a própria escrita - geralmente a professora, mas também a pesquisadora, a mãe ou uma criança mais adiantada), tanto para explicarem suas opções originais, como para

justificarem as decisões de modificação. A escrita de Elias é um exemplo representativo dessa categoria:

> [Elias escreve “tenpestade” para “tempestade”].
>
> P: Você escreveu tenpestade assim [indica a escrita de Elias]. Eu vou escrever aqui a palavra “tempo” [escreve tempo de modo convencional]. Você acha que a palavra “tempo” ajuda você a escrever “tempestade”?
>
> E: Bom, elas começam igual, e eu escrevi o começo de um jeito, e você escreveu de outro. Eu pus o N aqui e você pôs o M. Como você já sabe escrever certo e eu ainda estou aprendendo, é melhor eu arrumar a minha. [Escreve "tempestade"].
>
> 5ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Elias identificou a diferença entre a sua escrita e a da pesquisadora e, mesmo sem fazer qualquer reflexão metalinguística ou menção às normas linguísticas e ortográficas, optou por endossar o modo de escrita da pesquisadora, que lhe pareceu suficientemente experiente para orientar sua própria escrita.

No exemplo abaixo, Aline, valendo-se de uma justificativa semelhante à de seu colega Elias, recorreu à autoridade da professora como critério de correção da escrita:

> [Aline escreve “esigente” para “exigente”].
>
> P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve “exigente” do modo convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?
>
> A: Uma criança? Mas era uma criança maior ou menor?
>
> P: Do seu tamanho.
>
> Ah... Então não vou mudar, porque minha professora ensinou que só escreve o X quando faz "XÁ", sabe? Deixa assim mesmo. Eu nem conheço essa criança! E a professora sabe mais, né?
>
> 3ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Em suas respostas, Aline buscou informações sobre o autor da escrita que lhe foi apresentada, de forma a decidir se essa “outra criança” era um locutor autorizado ou não. Trata-se de ume estratégia inteligente, tendo em vista a consciência de que até mesmo outras crianças, desde que estejam mais adiantadas, são “mais confiáveis” como referências ortográficas. Com a resposta da pesquisadora, que tentou eliminar o critério de “tamanho” (supostamente atrelado à idade e ao grau conhecimento), ela preferiu

garantir-se na interlocutora supostamente mais autorizada: a professora. A justificativa com base no que a docente "ensina" pareceu-lhe, definitivamente, mais digna de confiança.

Em alguns casos, a busca pelo "interlocutor autorizado" levava as crianças a, justamente, desconsiderarem outras escritas por julgá-las não validadas por esse critério. São os casos de Emanuel e Erick:

> [Emanuel escreve "esigente" para "exigente"].
>
> P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve "exigente" do modo convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?
>
> E: Ah, deve ter sido o Dênis! Não tem nada a ver colocar o X, mas ele ainda não sabe escrever, deve ter errado. Quem acertou fui eu, porque eu sei escrever mais do que ele.
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

> [Erick escreve "esigente" para "exigente"].
>
> P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve "exigente" do modo convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?
>
> E: Acho que quem acertou fui eu, porque a minha mãe já me falou que é assim. Eu não sei o que a mãe desse amigo falou para ele.
>
> 2ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Em ambos os casos, a escrita original é idêntica, e a decisão de não a modificar também. Para justificar essa postura, eles se valem de respostas que mencionam interlocutores mais ou menos autorizados, embora sejam interlocutores diferentes.

No caso de Emanuel, para tomar a decisão sobre a adequação ou não de sua escrita, ele buscou descobrir quem teria sido o autor da grafia que lhe fora apresentada, de modo a decidir se a validaria ou não. Sem qualquer indicação da pesquisadora nesse sentido, concluiu que foi seu colega Dênis. Essa conclusão pode ter sido motivada por alguns fatores: i) pelo fato de as crianças terem sido chamadas em ordem alfabética, Denis já viera fazer sua entrevista, e Emanuel certamente percebera a saída do colega da sala[9]; ii)

[9] Apesar dos nomes das crianças aqui citados serem fictícios, suas iniciais foram mantidas e, portanto, Dênis realmente participou das entrevistas antes de Emanuel.

ao observar a escrita “exigente”, Emanuel fez uma expressão de estranhamento, como se a opção por aquela grafia não fosse possível no seu repertório; e como Dênis apresentava uma escrita silábico-alfabética, é razoável supor que Emanuel visse o colega como alguém que “sabe menos”, capaz de escrever de modo incorreto.

Já no caso de Erick, o “interlocutor autorizado” é sua mãe, para ele mais confiável que a mãe do colega. Como para ele é impossível o X ser usado para o fonema /z/, a alternativa foi rejeitada: para explicar sua opção, a informação dada pela mãe lhe pareceu, naquele momento, um argumento mais consistente que a relação entre grafemas e fonemas.

Nas produções textuais, outros exemplos desse tipo de resposta surgiram, como o de Thiago na situação a seguir:

> [Thiago escreve “arainha” para “a rainha”. A pesquisadora mostra ao aluno a linha que contém esse erro de segmentação, onde se lê: “*paresia uma pedra e arainha disse que ela era*”]
>
> P: Nesta linha, deveriam existir 10 palavras. Vamos contar quantas tem? [Contam juntos e encontram 9]. Por que será que tem uma palavra a menos? O que você mudaria?
>
> T: Não sei... Eu escrevi do jeito que a professora ensina pra gente. Ela fala que é assim... [Começa a pronunciar as palavras em voz alta com um hiato maior de tempo entre elas] Parecia... uma... pedra... e... a... arainha... a... rainha. Ah é, errei aqui! É “a rainha”, não é “arainha”. Bem que a professora sempre fala: “presta atenção pra não juntar”! No 1º ano eu escrevia tudo junto, mas agora que estou no 2º, a professora já ensina a gente a escrever separado.
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Reescrita de texto

Ao constatar seu erro, Thiago fez uma reflexão sobre seu próprio progresso na escrita. Reconhece, então, que tinha dificuldades em segmentar as palavras no ano anterior, e que agora consegue observar melhor esse aspecto ortográfico - um mérito por ele atribuído mais ao ensino da professora do que ao seu próprio esforço de assimilação. Em sua fala, fica evidente o quanto reconhece a docente como uma “interlocutora autorizada”, tanto para justificar a escrita original (“escrevi do jeito que a professora ensina”) quanto para explicar a mudança (“eu escrevia tudo junto [...] no 2º, a professora já ensina”).

c) Escrita baseada na "imagem visual" da palavra

A terceira categoria reúne casos em que as crianças justificaram suas escritas com base na "imagem visual" que já tinham das palavras. Em alguns casos, alegavam já terem visto a palavra em outro contexto ou suporte textual (em um livro, um cartaz, uma placa etc.); em outros, escreviam a palavra de duas maneiras e decidiam a partir da observação, alegando que, "vendo" a palavra, um dos modos lhes parecia "melhor" que o outro. Ao contrário da primeira categoria de repostas, nos quais predominavam os verbos "ouvir" e "escutar", nessa, predominaram os verbos "ver", "enxergar" e "olhar": assim como, na primeira categoria, as crianças pediam muitas vezes para a pesquisadora repetir a palavra, para que pudessem discriminar melhor os sons, nessa, elas escreveram muitas vezes as palavras, para que pudessem vê-la. É o caso de Elias:

> [Elias escreve "principi" para "príncipe"].
>
> P: Você escreveu "principi" do jeito que a gente fala. Será que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Essa poderia ser uma delas?
>
> E: Ah, existem muitas... [Olhando para a sua escrita, coça a cabeça, fica pensativo], Sabe, a gente está estudando a Bela Adormecida, e eu já vi o nome do príncipe Phillip... Eu preciso me lembrar. Ah não, esqueci do E, lá nos contos de fada tem o E e eu coloquei o I! Vou mudar! [Escreve "principe"].
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Neste caso, Elias citou explicitamente o contexto de onde tirou a "imagem visual" que subsidiava a sua resposta. Mencionou o estudo de um conto visto na escola, buscou um dos personagens como referência e, com base nisso, modificou sua resposta, aproximando-se da escrita convencional (deixando apenas de colocar o acento). A atitude reflexiva até que ele pudesse fazer sua opção gráfica e a expressão de seu rosto ante a descoberta de uma base segura de escrita indicam que, de fato, ele buscava uma referência em algo já visto.

Para além de portadores textuais da própria escola, alguns alunos buscam referências de escritas vistas na esfera social, o que comprova que as crianças em fase de alfabetização podem ficar atentas aos modelos sociais, reconhecendo-os como uma forma de ancoragem da própria escrita. Erick usa essa estratégia para justificar a sua versão ortográfica para "ervilha":

> [Erick escreve “ervilha” e, por ter escrito convencionalmente todas as palavras cuja dificuldade analisada era a representação de sílabas não canônicas, a escolha da palavra para intervenção da pesquisadora foi aleatória].
>
> P: Se eu disser que nessa palavra tem uma letra errada, você consegue descobrir qual é?
>
> E: Não, eu sei que não tem nenhuma letra errada, porque eu como ervilha, e na lata vem escrito assim, eu sempre vejo, eu enxergo bem e eu me lembrei.
>
> 4ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Em sua justificativa, Erick recuperou um suporte textual de seu cotidiano, recorrendo à sua memória visual para confirmar a grafia da palavra. Mostrou-se seguro da escrita desde o início e, apesar de já ter conseguido explicitar a norma ortográfica de outros termos, aqui, ainda se valeu da referência visual.

Além da busca por lembranças de imagens de escritas já vistas, alguns alunos dessa categoria lançaram mão de outra estratégia: escreveram a palavra de duas formas diferentes, numa tentativa de lembrar qual delas parecia mais familiar. Thiago exemplifica essa possibilidade:

> [Thiago escreve “relanpago” para “relâmpago”].
>
> P: Olhando para as letras que vêm antes e depois do N, você mudaria o jeito de escrever a palavra?
>
> T: Eu quero me lembrar do livro de ciências, quando a gente estudou a diferença de trovão e relâmpago... [Escreve "trovao" e "relanpago". Logo abaixo, escreve “trovao” e “relampago”. Demora-se observando as duas escritas]. É, acho que assim fica melhor! [Escreve "relampago"].
>
> 2ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Nesse caso, Thiago sentiu a necessidade contextualizar a escrita e visualizar novamente as palavras para resgatar a imagem visual. Ele citou o suporte e o contexto nos quais a viu (livro didático de Ciências, no estudo de trovões e relâmpagos) e, para decidir, colocou ao lado da palavra “relâmpago” a palavra “trovão”, provavelmente na tentativa de criar um contexto similar àquele em que vira a palavra pela primeira vez.

Para Thiago, essa referência visual parece ser tão forte que, na mesma etapa, durante a sessão seguinte, até o tipo de letra utilizada pareceu influenciá-lo, como se pode constatar na passagem a seguir:

> [Thiago escreve " Era uma veis" para " Era uma vez"].
>
> P: Você escreveu "vez" do jeito que a gente fala. Será que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Essa [aponta "veis"] poderia ser uma delas?
>
> T: Não sei, deixa eu pensar... Eu já vi essa palavra muitas vezes nos contos de fada... Deixa eu me lembrar como que eu via... [Escreve "era uma veis" em letra cursiva. Para e observa sua escrita]. Acho que não era assim... Como que eu via mesmo? Tem na história da Bela Adormecida... [Escreve "era uma veis" em letra bastão]. Ah, lembrei, acho que não era assim mesmo! [Escreve "Era uma vez" em letra bastão]. Pronto, era assim que estava lá na história.
>
> 2ª etapa de coleta de dados – Reescrita de texto

Sabe-se que a escrita encontrada na maior parte dos livros é a escrita em letra bastão ou de imprensa, e não em letra cursiva. Ao estabelecer essa diferença explicitamente, Thiago evidencia que as tentativas de escrita empreendidas se configuram como uma estratégia de busca por uma referência de memória da imagem visual, pois até o "desenho" da palavra, ou seja, o tipo de letra utilizada, o influencia.

d) Escrita orientada pela norma ortográfica

A última categoria de respostas é justamente aquela em que as crianças justificaram sua escrita original - e sua decisão pela mudança ou permanência dessa grafia, após as intervenções - com base na norma ortográfica. Lançando mão de reflexões metalinguísticas, elas citaram a existência de regras, ainda que não soubessem explicá-las detalhadamente. A justificativa dada por Ricardo ilustra essa categoria:

> [Ricardo escreve "esigente" para "exigente"].
>
> P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve "exigente" do modo convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?
>
> R: Acho que ela acertou, porque "tem vez" que o X também pode ter som de Z. Então, acho que eu tenho que colocar o X.
>
> 1ª etapa de coleta de dados

Da mesma forma que Ricardo usou a explicação da regra para optar pela mudança de sua grafia, em outras situações, ele se valeu do mesmo tipo de resposta para justificar a permanência de sua escrita original. Foi o que ocorreu, por exemplo, na terceira etapa de coleta de dados, quando a pesquisadora interveio em sua escrita de "moça":

> [Ricardo escreve "moça". Para intervenção, a pesquisadora escolheu aleatoriamente essa palavra, não só porque o aluno havia escrito convencionalmente a maior parte das palavras do texto, como também porque seus erros já haviam sido objeto de outras intervenções.
>
> P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve "mosa"]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?
>
> R: Não, ela não pode escrever assim, porque senão ia ser que nem "casa", sabe? A gente não lê /kasa/, lê /kaza/. Então, se ela escreveu assim, a gente ia ler "moza", tem que ser o C com a cobrinha mesmo.
>
> P: E se a criança escrevesse "mossa", podia ser?
>
> R: Podia, mas ia ser estranho... É só ela comprar um leite condensado, que ela já ia saber (risos)!
>
> 3ª etapa de coleta de dados – Reescrita de texto

Em sua resposta, Ricardo demonstrou que a imagem visual da palavra também foi um recurso utilizado por ele, já que citou o leite condensado (cuja marca líder - "Moça" - vem estampada em tamanho grande no rótulo). Entretanto, esse critério não foi a principal base de sua resposta. Sem explicitar em termos técnicos nem propriamente explicar teoricamente a regra, ele se mostrou capaz de aplicar, na prática, a norma de que S entre vogais assume o som de /z/.

Assim como Ricardo, João também explicitou a norma ortográfica, logo na primeira etapa de coleta de dados de que participou (fase em que a pesquisa já estava na 3ª etapa), citando a instituição em que estudara anteriormente:

> [João escreve “erviha” em seu texto e a pesquisadora mostra a ele sua escrita].
>
> P: Se eu disser que nessa palavra está faltando uma letra, você consegue descobrir qual é?
>
> J: E-R... fica “er”... V-I... fica “vi... H... Ah, já sei! [Insere o L]. Pronto!
>
> P: Por que você colocou o L?
>
> J: Porque o H sozinho não tem som. Na minha outra escola, eu aprendi que ele só tem som junto com o N ou com o L. Junto com o N, fica “NHA”, e junto com o L, fica “LHA”. Do jeito que eu coloquei primeiro, não tinha som, agora ficou com som de “LHA”, da “erviLHA".
>
> 3ª etapa de coleta de dados

Nesse caso, João citou explicitamente as possibilidades de fonemas que o H pode representar, quando associado a outras letras. Nessa condição, tal como explica Geraldi (2003), observa-se como o saber epilinguístico (centrado no contexto específico da escrita de uma palavra) pode ser transformado em consciência metalinguística (generalização do funcionamento ortográfico para o uso do H). Trata-se de um salto qualitativo consciente que aparece tanto pela explicitação da origem (aprendizagem na outra escola) como na base da sua argumentação como justificativa para a mudança da escrita.

Mesmo nas irregularidades, quando não há uma norma ortográfica específica a regê-las, o estudo sistemático da ortografia parece colaborar para a aproximação da escrita convencional, como demonstra o diálogo com Milena:

> [Na lista de palavras, Milena escreve “esigente” para “exigente”].
>
> P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve “exigente” do modo convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?
>
> M: Acho que foi ela que acertou, posso mudar a minha?
>
> P: Pode, mas por que você acha que foi ela?
>
> M: Porque eu lembrei que, na classe, a gente fez um cartaz com os sons da letra X. Cada um ia pesquisando e descobrindo, e quando a gente achava um som novo, colocava no cartaz. E eu lembro que eu achei a palavra “exausta”, e descobri que o X pode ter som de Z. Então, acho que essa criança lembrou disso, e eu acho que está certo.
>
> 5ª etapa de coleta de dados

Milena citou, nesse caso, estratégia utilizada pela professora, de elaboração coletiva de um cartaz com os "sons da letra X". É importante ressaltar que, embora tenha sido um trabalho coletivo, o que fez Milena lembrar foi a sua experiência pessoal: ela recordou a possibilidade de o X ter som de Z ao lembrar de sua "descoberta" da palavra "exausta".

Uma vez apresentadas as quatro categorias que ancoraram as justificativas das crianças para suas opções de escrita, vale compreender seus índices de ocorrência em cada etapa.

7.2 Justificativas infantis – análise quantitativa

A partir da análise qualitativa e categorização dos tipos de ancoragem que referenciam as opções de escrita das crianças, é possível investigar, pela análise quantitativa, dois aspectos diferentes: i) a possibilidade de um **padrão no percurso de progressão** delas; ii) **a relação entre as justificativas e o índice de escritas convencionais**.

Para isso, somou-se o total de respostas dadas pelo grupo em cada categoria, considerando-se a primeira e a segunda sessões (ditado de palavras e reescrita de texto).

Da 1ª etapa, participaram 14 crianças. Entretanto, como os alunos Dênis e Sarah ainda não apresentavam uma escrita alfabética àquela altura, optou-se por não fazer as interações adulto-criança com eles naquele momento, justamente por serem as intervenções planejadas voltadas à reflexão sobre ortografia, procedimento recomendado apenas após a apropriação da escrita alfabética pela criança (CARRAHER, 1985; MORAIS, 1997; NÓBREGA, 2013). Assim, foram considerados, para mensurar os tipos de respostas dadas pelas crianças, apenas 12 alunos. Na 2ª etapa, estiveram presentes as mesmas 14 crianças e, dessa vez, todas já escreviam alfabeticamente, estando aptas, portanto, a participarem da reflexão proposta. No 3º e 4º ano, correspondente à 3ª, 4ª e 5ª etapas, com a entrada e saída de alunos, a pesquisa contou com 18 participantes.

7.2.1 – Percurso das justificativas na progressão do conhecimento ortográfico

A cada etapa, foram obtidas 10 respostas por criança nas respectivas dificuldades ortográficas (cinco para a sessão de ditado de palavras e cinco para a sessão de reescrita do texto). Como a quantidade de alunos participantes foi diferente a cada etapa, converteu-se o resultado em índices percentuais, de forma a observar a evolução de cada

categoria longitudinalmente. Em valores absolutos, os resultados obtidos foram os seguintes:

	Total de respostas	**Escrita a partir da pauta sonora**	**Escrita validada por interlocutor autorizado**	**Escrita baseada em imagem visual**	**Escrita orientada pela norma ortográfica**
1ª etapa	1ª sessão. – 60 2ª sessão. – 60 Total - 120	1ª sessão. – 26 2ª sessão. – 38 Total - 64	1ª sessão. – 21 2ª sessão. – 16 Total – 37	1ª sessão. – 8 2ª sessão. – 3 Total - 11	1ª sessão. – 5 2ª sessão. – 3 Total - 8
2ª etapa	1ª sessão. – 70 2ª sessão – 70 Total - 140	1ª sessão – 25 2ª sessão – 29 Total - 54	1ª sessão – 25 2ª sessão – 23 Total – 48	1ª sessão – 13 2ª sessão – 13 Total - 26	1ª sessão – 7 2ª sessão – 5 Total - 12
3ª etapa	1ª sessão – 90 2ª sessão – 90 Total - 180	1ª sessão – 19 2ª sessão – 19 Total - 38	1ª sessão – 21 2ª sessão – 29 Total – 50	1ª sessão – 29 2ª sessão – 24 Total - 53	1ª sessão – 21 2ª sessão – 18 Total - 39
4ª etapa	1ª sessão – 90 2ª sessão – 90 Total - 180	1ª sessão – 12 2ª sessão – 10 Total - 22	1ª sessão – 14 2ª sessão – 17 Total – 31	1ª sessão – 29 2ª sessão – 37 Total - 66	1ª sessão – 35 2ª sessão – 26 Total - 61
5ª etapa	1ª sessão – 90 2ª sessão – 90 Total - 180	1ª sessão – 8 2ª sessão – 6 Total - 14	1ª sessão – 9 2ª sessão – 9 Total - 18	1ª sessão – 21 2ª sessão – 25 Total - 46	1ª sessão – 52 2ª sessão – 50 Total - 102

Tabela 7 – Quantidades de respostas de cada categoria por etapa e por sessão

A evolução de cada categoria de respostas, observada de forma longitudinal, apresenta um percurso linear que, tanto na vertente ascendente como na descendente, e, ainda, nas relações entre si, parecem bastante compreensíveis na progressão do conhecimento.

	Escrita a partir da pauta sonora	**Escrita validada por interlocutor autorizado**	**Escrita baseada na imagem visual**	**Escrita orientada pela norma ortográfica**
1ª etapa	53%	30,80%	9,20%	6,70%
2ª etapa	38,50%	34,20%	18,50%	8,50%
3ª etapa	21,10%	27,80%	29,40%	21,70%
4ª etapa	12,20%	17,20%	36,70%	33,90%
5ª etapa	7,80%	10%	25,50%	56,60%

Tabela 8 – Percentuais de respostas por categoria a cada etapa

Conforme se pode notar, a evolução de cada categoria de respostas, observada de forma longitudinal, apresentou linearidade própria. Aquela em que as crianças justificaram sua escrita a partir da pauta sonora mostrou um decréscimo conforme elas avançaram na escolaridade: a cada etapa de coleta de dados, a quantidade de respostas

dessa categoria diminuiu. Já os casos em que a escrita foi justificada com base em um interlocutor autorizado apresentaram crescimento da primeira para a segunda etapa e, então, passaram a decrescer também. Por sua vez, as respostas que se pautaram na imagem visual que os alunos tinham da palavra exibiram movimento ascendente da primeira à quarta etapa de coleta, diminuindo na quinta. Finalmente, as respostas que justificaram a forma de grafar por meio da aplicação ou explicitação da norma ortográfica apresentam crescimento progressivo ao longo de todas as etapas pesquisa. O Gráfico 12, a seguir, torna ainda mais explícitos esses percursos:

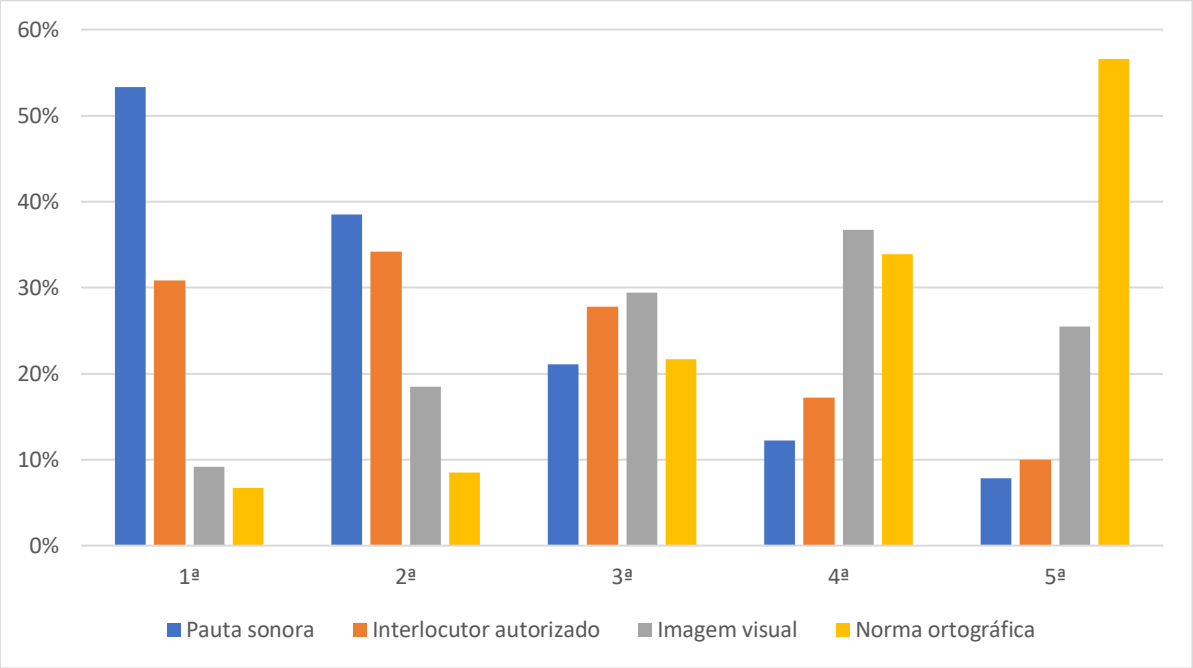

Gráfico 11 – Evolução longitudinal das categorias de respostas

O gráfico demonstra, de forma inequívoca, movimentos ascendentes e descendentes na distribuição das quatro categorias. Nos dois extremos, estão os maiores índices percentuais encontrados: 53% das crianças basearam-se na pauta sonora para justificar suas grafias na primeira etapa, enquanto na última, 56,6% delas utilizaram a norma ortográfica para explicar suas opções de escrita. Esses dados comprovam que, à medida que as crianças foram ampliando seus conhecimentos sobre a ortografia, foram também se apropriando de novos critérios de ancoragem na escrita de palavras e, ao mesmo tempo, tenderam a dar mais peso a aspectos convencionais da ortografia. Há a evidência de que a compreensão da escrita pela representação fonética abre cada vez mais espaço para a consciência sobre a complexidade da língua. Em consonância com essas tendências, parece compreensível que a terceira etapa de coleta de dados, metade do

percurso estudado (percurso que representa a fase mais significativa de apropriação da ortografia na escola), tenha trazido uma distribuição mais equitativa entre as categorias de respostas.

Embora nas duas primeiras etapas a maior parte das crianças tivesse respondido às intervenções com base na pauta sonora, a diferença percentual registrada nos dois momentos já marcou uma redução na segunda etapa. Observe-se também que a diferença entre essa categoria e a segunda maior (escrita validada por um interlocutor autorizado) diminuiu significativamente, chegando quase a uma equivalência na segunda etapa.

Da segunda para a terceira etapa (passagem do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental), registrou-se a mudança da categoria que, a princípio, teve maior incidência. Na terceira e quarta etapas, enquanto as crianças cursavam o 3º ano, predominaram as respostas baseadas na imagem visual das palavras. Essa categoria aumentou durante esse período, passando de uma quase equivalência com a dos interlocutores autorizados na terceira etapa, mas distanciando-se dela na quarta, justamente em função da progressão do conhecimento, que foi se tornando mais autônomo.

A próxima mudança de ano escolar das crianças coincidiu, mais uma vez, com a mudança na categoria de respostas predominante: na quinta etapa da coleta de dados, quando os alunos já se encontravam no 4º ano do Ensino Fundamental, passaram a prevalecer as respostas em que eles explicitaram as normas ortográficas, uma evidência do crescimento da consciência metalinguística.

7.2.2 Relação entre as justificativas e o índice de escritas convencionais

Para melhor compreender a relação entre as grafias apresentadas pelas crianças e os tipos de respostas que elas deram às intervenções do adulto, foi preciso cruzar dados de duas naturezas diferentes: o índice de escritas convencionais e a distribuição das respostas entre as quatro categorias.

No momento de se fazer essa análise, optou-se por considerar somente a primeira sessão de cada etapa, já que, ao contrário da produção textual, o ditado – situação em que todas as crianças escreveram as mesmas palavras - permite maior controle dos dados.

O Gráfico 12, a seguir, expressa o cruzamento entre as respostas dadas pelas crianças e o índice de escritas convencionais apresentado pelo grupo na primeira etapa:

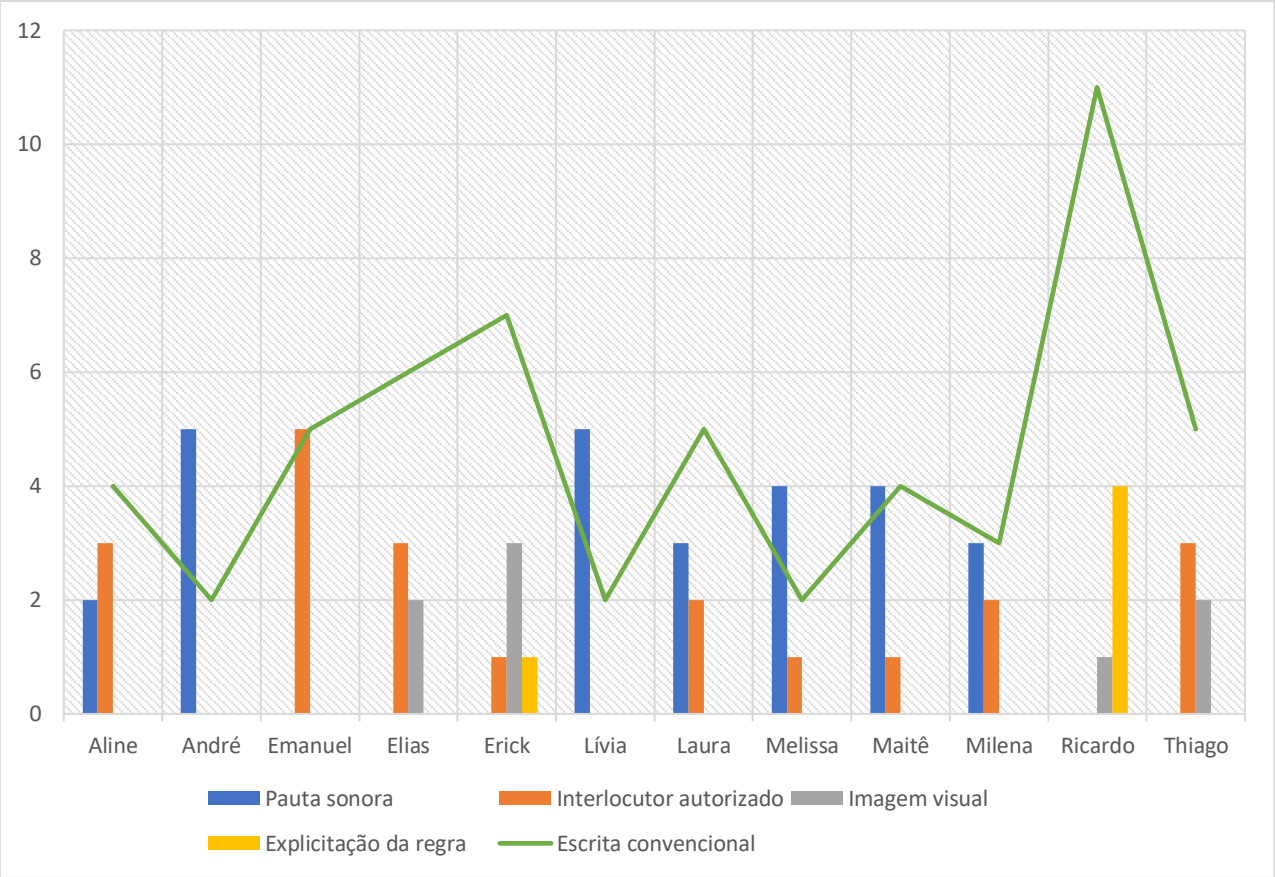

Gráfico 12 – Relação entre tipos de respostas e desempenho – 1ª etapa

Considerando-se o conjunto amostral pelo **índice de escritas convencionais** de cada criança, foram calculados a mediana e os quartis, chegando-se ao seguinte resultado:

- Primeiro quartil: duas escritas convencionais (André, Lívia e Melissa);
- Segundo quartil: três ou quatro escritas convencionais (Aline, Maitê e Milena);
- Terceiro quartil: cinco escritas convencionais (Emanuel, Laura e Thiago);
- Quarto quartil: acima de cinco escritas convencionais (Elias, Erick e Ricardo).

Aplicando a divisão às **categorias de respostas**, a análise por quartis evidenciou alguns aspectos: no primeiro quartil, do total de 15 respostas dadas (cinco por cada uma das três crianças), a justificativa com base na pauta sonora apareceu em 14. Apenas Melissa usou o interlocutor autorizado para justificar uma de suas escritas.

No segundo quartil, a mesma categoria ainda predominou, mas com menor diferença em relação à outra: de 15 respostas, a pauta sonora constituiu a base de 9, enquanto o interlocutor autorizado apareceu em 6. Ou seja, nos dois primeiros quartis, que representam a metade do grupo que está abaixo da mediana, houve a ocorrência de apenas duas categorias, sendo a diferença entre elas expressivamente maior no primeiro quartil.

No terceiro quartil, a pauta sonora apareceu somente nas respostas de uma das três crianças, sendo, no total, a justificativa adotada em apenas 3 das 15 respostas. Aqui, predominaram de modo expressivo – 10 ocorrências – as respostas baseadas na escrita de um interlocutor autorizado. As duas respostas restantes, dadas por Thiago, basearam-se na imagem visual da palavra, categoria que apareceu pela primeira vez.

Finalmente, no quarto quartil, pareceu ter havido uma distribuição mais equilibrada das categorias: as respostas baseadas na imagem visual apareceram em 6 respostas, seguidas por aquelas baseadas na norma ortográfica (que ocorreram exclusivamente nesse quartil), com 5 ocorrências. Em escala ligeiramente menor, surgiram as justificativas baseadas em um interlocutor autorizado, presentes nas outras 4 respostas. Já não apareceu a categoria de respostas baseadas na pauta sonora.

Na segunda etapa, o índice de escritas convencionais aumentou significativamente, e a relação com os tipos de respostas pareceu seguir um padrão semelhante, conforme demonstrado no Gráfico 13, a seguir:

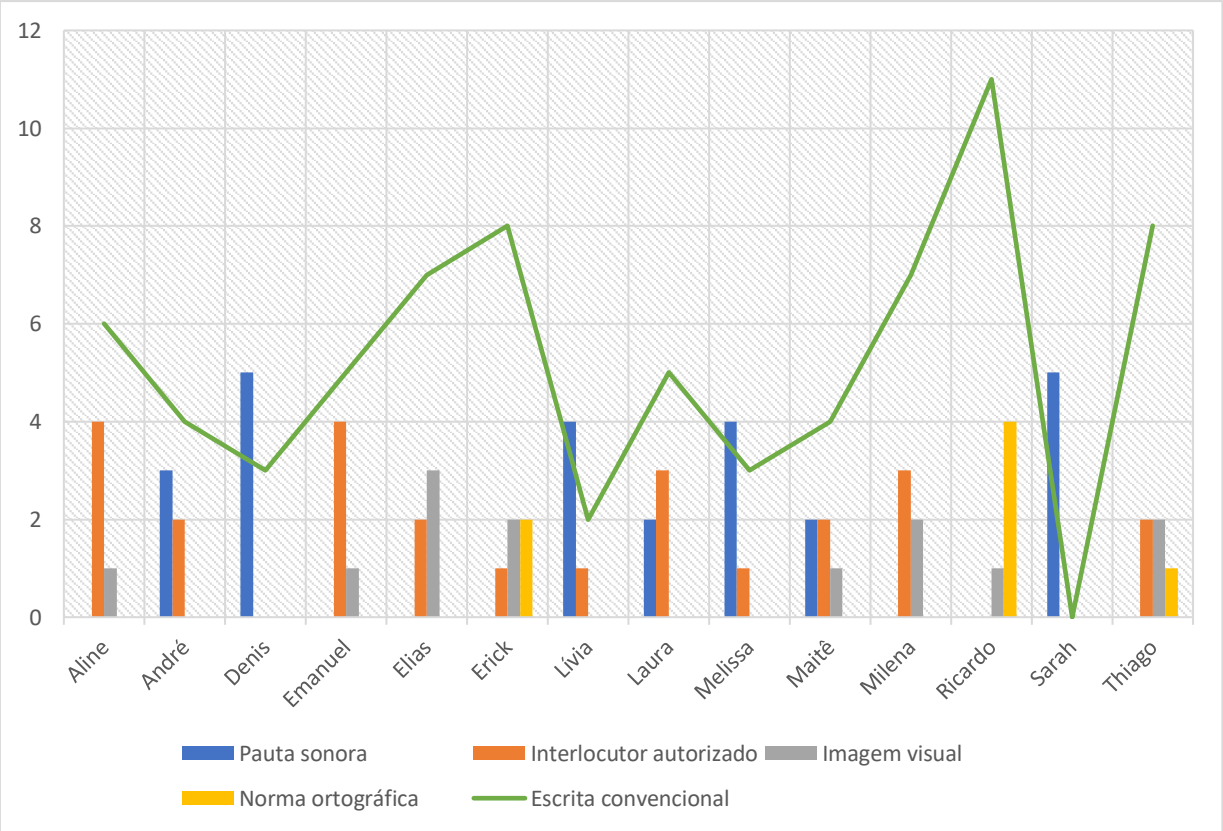

Gráfico 13 – Relação entre tipos de respostas e desempenho – 2ª etapa

O intervalo do conjunto amostral de **acertos** foi de 0 a 11 escritas convencionais. A mediana situou-se exatamente no ponto 5, ou seja, em 50% dos casos, as crianças escreveram uma quantidade menor ou igual a 5 palavras de modo convencional; e, nos outros 50%, uma quantidade igual ou maior a 5 palavras.

Dividindo-se por quartis, observou-se o seguinte:

- Primeiro quartil: zero, duas ou três escritas convencionais (Sarah e Lívia; Denis e Melissa, na transição[10] entre o primeiro e segundo quartil, com três acertos);
- Segundo quartil: três, quatro ou cinco escritas convencionais (Dênis e Melissa na transição entre o primeiro e segundo quartis; André e Maitê; Emanuel e Laura já na transição para o terceiro, com cinco acertos);
- Terceiro quartil: cinco, seis ou sete escritas convencionais (Emanuel e Laura na transição entre o segundo e terceiro quartis; Aline; Elias e Milena em transição para o quarto quartil, com sete acertos);
- Quarto quartil: sete ou mais escritas convencionais (Elias e Milena em transição; Erick, Thiago e Ricardo).

Se, por uma questão metodológica, não se considerarem os alunos que estão em transição, alguns aspectos característicos de cada quartil tornam-se mais evidentes.

No primeiro quartil, tal como na primeira etapa de coleta de dados, continuou predominando a categoria de respostas que relacionava a escrita à pauta sonora. Entre Sarah e Lívia, essa foi a justificativa utilizada para 9 das 10 intervenções feitas.

No segundo quartil, ficou evidente um equilíbrio entre respostas ligadas à pauta sonora e a um interlocutor autorizado: enquanto Maitê apresentou uma equivalência entre ambas as categorias, André apresentou ligeira vantagem para a pauta sonora.

No terceiro quartil, Aline era a única representante que não se encontrava numa transição. Ela já não apresentava respostas relacionadas à pauta sonora e fez predominar as justificativas com apoio em um interlocutor autorizado.

Os três alunos que compuseram o quarto quartil são exatamente os únicos que já apresentavam respostas relacionadas à explicitação da norma ortográfica. Mais uma vez, nota-se que as categorias utilizadas nas respostas mantiveram relação direta com o índice de escritas convencionais de cada criança.

[10] De acordo com a estatística, cada quartil corresponde a um intervalo amostral. As crianças que obtiveram número de acertos equivalente ao ponto de transição entre um intervalo e outro são consideradas “em transição” entre aqueles quartis e, por isso, aparecem em ambos.

O Gráfico 14, correspondente à terceira etapa de coleta de dados, apresenta mudanças significativas com relação aos anteriores – tanto na distribuição das respostas por categoria, quanto no índice de "acertos":

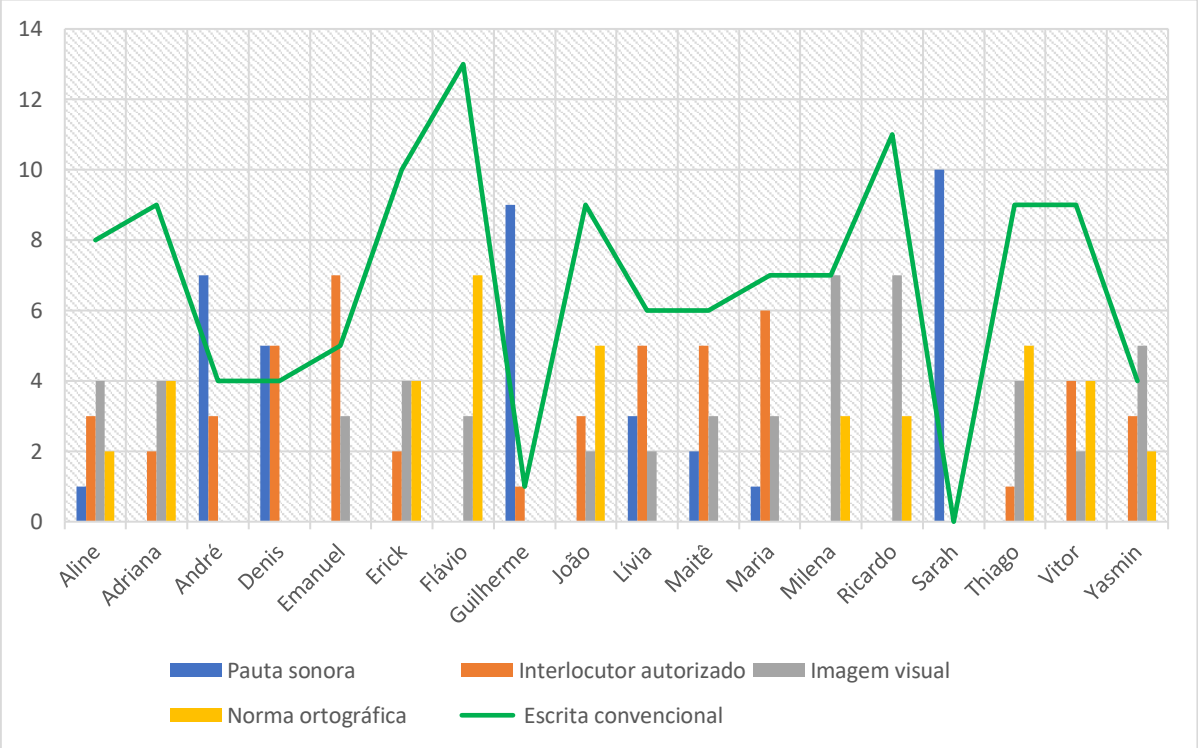

Gráfico 14 – Relação entre tipos de respostas e desempenho – 3ª etapa

Os dados dessa etapa refletiram o mesmo padrão das etapas anteriores: no primeiro quartil, estão situados os alunos que apresentaram de 0 a 4 escritas convencionais: André, Dênis, Guilherme e Sarah. São justamente as crianças que apresentaram índice mais expressivo de respostas baseadas na pauta sonora.

No segundo quartil, estão Emanuel, Lívia, Maitê, Maria e Milena, grupo que obteve de 5 a 7 acertos. Com exceção da última, todos os outros tiveram prevalência da categoria de respostas baseadas em um interlocutor autorizado. Maria e Milena, na realidade, já se situavam na transição para o terceiro quartil, o que pode explicar, de certa forma, a discrepância dessa última com relação aos demais.

No terceiro quartil, além de Maria e Milena, em transição, situaram-se também Aline, com 8 acertos, Adriana, João, Thiago e Vítor – grupo que, com 9 palavras escritas convencionalmente cada um, já se situou na transição para o último quartil. Em comum, todas essas crianças apresentaram respostas pautadas na norma ortográfica, ainda que essa

não tivesse sido a categoria predominante – ao contrário dos quartis anteriores, em que a única ocorrência dessa categoria se deu com Yasmin.

A presença, ainda que não majoritária, de respostas explicitando a norma ortográfica também foi um elemento em comum entre os alunos situados no quarto e último quartil – que, além dos que estavam em transição, contou também com Erick, Ricardo e Flávio, com 10, 11 e 13 acertos, respectivamente.

A progressão nas categorias de respostas, aliada ao aumento no índice de escritas convencionais, continuou na quarta etapa de coleta de dados, como pode ser observado no Gráfico 15, a seguir:

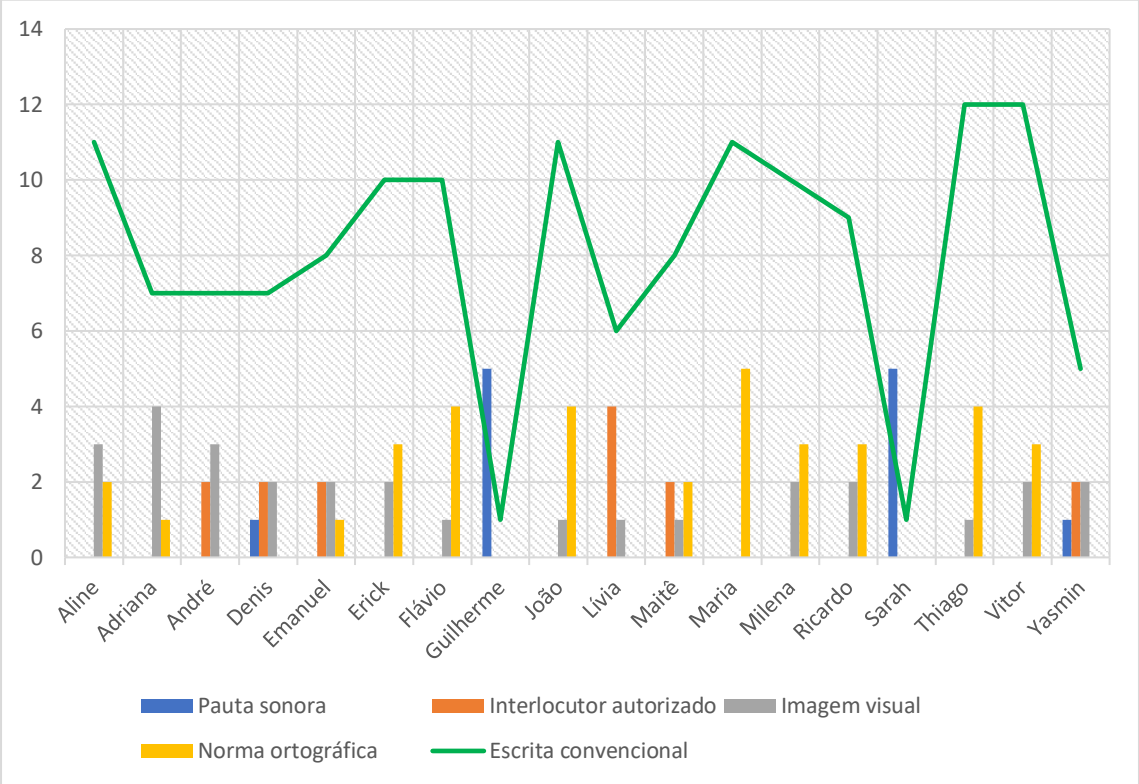

Gráfico 15 – Relação entre tipos de respostas e desempenho – 4ª etapa

De modo geral, chama a atenção, na comparação entre esse gráfico e o anterior, o aumento no índice de escritas convencionais do grupo, além da maior estabilidade entre elas – as duas maiores oscilações situaram-se nos desempenhos de Guilherme e Sarah, com apenas 1 acerto cada um – justamente os dois únicos alunos em que a categoria baseada na pauta sonora foi a única que apareceu nas 5 respostas dadas.

A estatística comprovou, uma vez mais, que a progressão entre as quatro categorias acompanhou o avanço na direção das escritas convencionais. Além dos quartis, é relevante notar, nessa sessão de coleta de dados, algo em comum entre os dois alunos

com menor número de acertos e os dois alunos com os maiores. Cada dupla representa pouco mais de 10% do grupo. Isso significa dizer que 80% das crianças possuía desempenho superior a Guilherme e Sarah e inferior a Thiago e Vítor. Os dois primeiros, conforme já dito, apoiaram-se exclusivamente na pauta sonora para orientar suas escritas, enquanto os dois últimos basearam-se predominantemente na norma ortográfica, mas também se valeram, em menor quantidade, da imagem visual que tinham das palavras.

Dividindo-se o grupo aproximadamente em quartis, no primeiro deles situaram-se Guilherme, Lívia, Sarah e Yasmin, com índices de desempenho entre 1 e 6 acertos. Eles representam quase a totalidade das crianças que não se valeram da norma ortográfica para justificar nenhuma de suas escritas (entre os posicionados nessa condição, só não fizeram parte do grupo André e Dênis, que, por sua vez, apresentaram desempenho ligeiramente superior, com 7 escritas convencionais cada).

No segundo quartil, com 7 e 8 acertos, situaram-se Adriana, André, Dênis, Emanuel e Maitê. Desse grupo, apenas Dênis ainda utilizou a pauta sonora em uma de suas respostas. Com exceção de Maitê, a categoria da imagem visual prevaleceu sobre as outras, nas respostas de todos.

No terceiro quartil, ficaram Erick, Flávio, Milena e Ricardo – os três primeiros com 10 escritas convencionais, e o último, com 9. A distribuição das categorias entre as respostas foi bastante similar entre eles: todos se dividiram apenas entre respostas baseadas em informação visual e explicitação da norma ortográfica. Essa última foi a que prevaleceu em todos. Enquanto Erick, Milena e Ricardo explicaram a regra para justificar três de suas escritas e se valeram da imagem visual em duas delas, Flávio explicitou a norma em quatro respostas, ficando a imagem visual restrita a apenas uma.

Finalmente, no quarto quartil, situaram-se Aline, João, Maria, Thiago e Vítor. Todos tiveram um índice de 11 ou 12 acertos. Entre eles, Aline foi a única que apresentou a imagem visual como estratégia para justificar suas escritas na maior parte das respostas. Em todos os outros, predominou a categoria de explicitação da norma ortográfica.

O Gráfico 16, relativo à última etapa de coleta de dados e finalizando esse cruzamento de dados, mostrou mais uma evolução, conforme demonstrado a seguir:

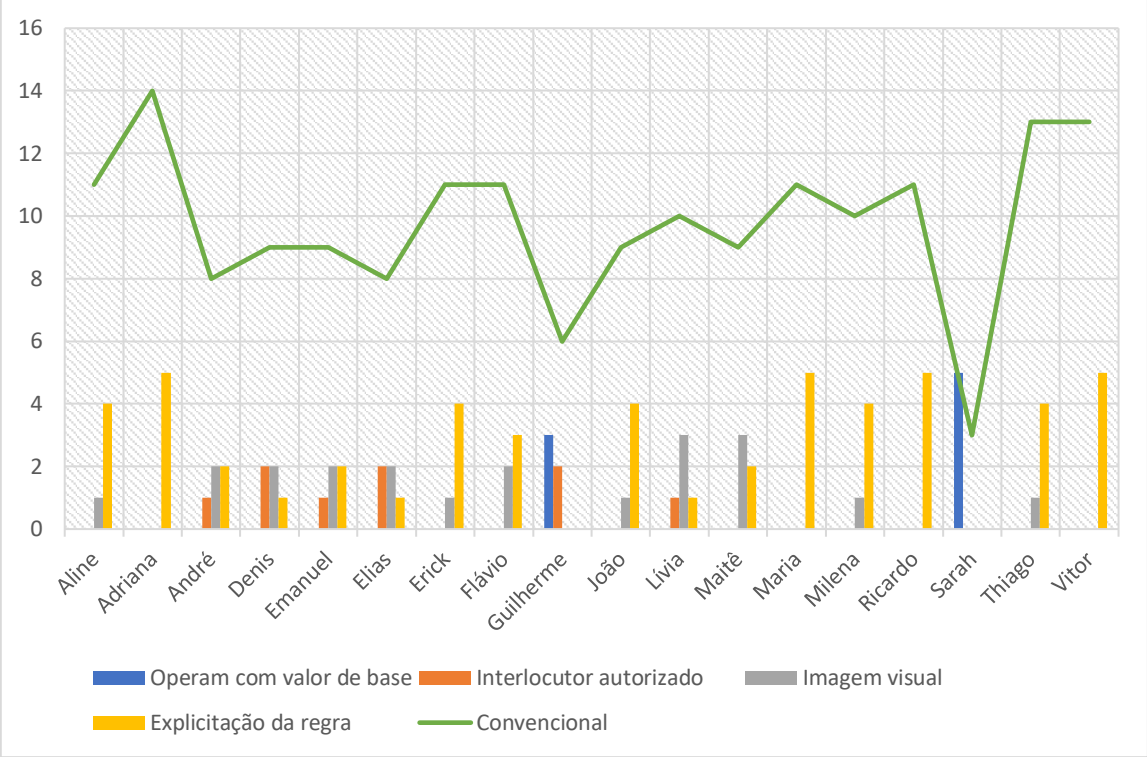

Gráfico 16 – Relação entre tipos de respostas e desempenho – 5ª etapa

Estatisticamente, a divisão colocou, no primeiro quartil, os alunos que tiveram entre 3 e 8 acertos: André, Elias, Guilherme e Sarah. Das 20 respostas dadas pelo grupo, a pauta sonora embasou 8 delas; o interlocutor autorizado subsidiou 5 das explicações; a imagem visual, 4, estando a norma ortográfica presente em apenas 3.

No segundo quartil, com 9 acertos cada, ficaram Dênis, Emanuel, João e Maitê. Nesse quartil, três categorias apareceram no conjunto de 20 justificativas: a do interlocutor autorizado com apenas 3 ocorrências, dividindo-se apenas entre Dênis e Emanuel; a da imagem visual, com 8, utilizada por todas as crianças; e a predominante, a justificativa baseada na norma ortográfica, com 9 ocorrências.

No terceiro quartil, situaram-se Lívia e Milena e, já em transição para o quarto, Aline, Erick, Flávio, Maria e Ricardo. Com exceção de uma resposta de Lívia, nenhum outro aluno apresentou explicações baseadas nem na pauta sonora, nem em interlocutores autorizados. A imagem visual foi a justificativa utilizada em 8 das 35 respostas, enquanto a norma ortográfica ocorreu em 26 delas.

Finalmente, no quarto quartil, além dos alunos em transição já citados, situaram-se também Adriana, Thiago e Vítor, responsáveis pelos maiores índices de desempenho, variando entre 13 e 14 escritas convencionais. Nesse grupo restrito, ficou muito clara a predominância da explicação baseada na norma ortográfica: das 15 respostas dadas, 14

pautaram-se nessa categoria; apenas Thiago utilizou, uma vez, a imagem visual para explicar suas opções na grafia.

O cruzamento entre o índice de desempenho ortográfico dos alunos e as respostas que utilizaram para justificar respectivas suas escritas, cruzamento esse feito de forma detalhada a cada etapa, parece evidenciar uma linearidade que já se anunciava quando da observação da progressão das categorias de respostas. De forma sintetizada, tal linearidade pode ser assim descrita:

- Os alunos começam a escrever, logo que se apropriam do sistema alfabético, buscando uma regularidade entre a pauta sonora e a representação gráfica.
- Quanto mais os alunos se baseiam na pauta sonora para orientar sua escrita, menores são seus desempenhos ortográficos.
- A estratégia que passam a utilizar - quando percebem que, para escrever "certo", há regras a serem utilizadas, e que essas extrapolam a relação com a pauta sonora - é a de valer-se de informações dadas por pessoas que eles consideram "interlocutores autorizados".
- Quando passam a utilizar essas informações dadas por um interlocutor autorizado, o desempenho ortográfico tende a melhorar um pouco, mas os erros ortográficos ainda são expressivos.
- Avançando no aprendizado da ortografia, os alunos começam a se valer, além das informações dadas por interlocutores autorizados, das imagens visuais que possuem das palavras.
- O uso da estratégia visual de relembrar a grafia de cada palavra aumenta, de forma um pouco maior, o desempenho ortográfico das crianças.
- A última etapa na aprendizagem da ortografia parece ser o estágio em que as crianças se apropriam das normas ortográficas que regem a escrita e conseguem não apenas orientar sua grafia por elas, como também explicá-las para justificar o modo como escrevem.
- Nesse último estágio, chega-se ao ponto em que as crianças apresentam maior desempenho ortográfico.

Vale destacar que essa progressão de etapas, com suas ênfases e prevalências, foi cumulativa e não eliminatória. Significa dizer que, mesmo ao assumir outras ancoragens para suas justificativas, as crianças não abandonaram as anteriores, que tenderam a diminuir sua incidência, mas continuaram presentes.

7.3 As decisões infantis: mudar ou não a própria escrita? – análise qualitativa

A cada intervenção proposta pela pesquisadora, resultavam duas respostas das crianças: a primeira, já descrita e categorizada, era a justificativa que davam para explicar o modo como grafaram a palavra e sua decisão de mudar ou não sua escrita original. A segunda era, justamente, a ação de manter a grafia inicial ou de alterá-la, a partir da intervenção feita. Neste tópico, apresenta-se a análise da segunda parte dessa "negociação interativa", ou seja, a mudança ou a permanência da escrita original dos alunos, a partir da intervenção do adulto.

Para começar a análise, foi preciso categorizar o tipo de ação realizada pelas crianças nessa etapa. O conjunto de dados deu origem a cinco possibilidades de ações como respostas:

a) **Permanência da escrita original:** casos em que a criança optou por não modificar o modo como grafou a palavra originalmente, ou por ter certeza de que sua grafia estava correta (estando ou não), ou por achar que deveria mudar, mas, sem saber como fazê-lo, deixando-a como estava.

b) **Mudança para a escrita convencional:** casos em que o aluno optou por modificar a escrita original, passando à convencional. Foram incluídas nessa categoria somente as situações em que a escrita convencional foi atingida, ou seja, quando havia mais de um erro ortográfico, era preciso que a criança corrigisse todos para a palavra ser aqui incluída (ainda que a intervenção da pesquisadora incidisse sobre apenas um deles).

c) **Mudança com aproximação da escrita convencional:** nessa categoria, foram situados os casos em que as crianças optaram por alterar a grafia original da palavra, aproximando a mudança da escrita convencional, embora não a atingisse plenamente. Incluíram-se, aqui, os casos em que, tendo a primeira grafia mais de um erro ortográfico, a criança corrigiu (com pertinência) somente um deles; e também aqueles em que, havendo um erro por desrespeito à representação fonética, a criança o alterou para uma escrita que, embora não fosse convencional, era foneticamente viável.

d) **Mudança "neutra":** em que pese o fato de nenhuma ação da criança ser neutra no sentido de ser desprovida de intencionalidade, essa categoria foi criada para definir os casos em que a mudança proposta pelo aluno não se aproximou, nem se afastou da grafia original da convencional. Ou seja, aqui foram incluídas as situações em que a criança, identificando um erro ortográfico, substituiu-o por outra grafia, também errada.

e) **Mudança com afastamento da escrita convencional:** casos em que a criança optou por fazer mudanças que afastaram da norma ortográfica sua grafia original. Foram aqui incluídos casos relacionados a duas situações: aqueles em que, tendo grafado a palavra convencionalmente na primeira vez, a criança optou por alterá-la após a intervenção da pesquisadora; e aqueles em que, embora a grafia original já não tivesse sido convencional, a alteração proposta pelo aluno incidiu sobre letras que estavam, em sua primeira escrita, corretamente utilizadas.

7.4 - Mudanças na escrita – análise quantitativa

A análise quantitativa das decisões infantis de mudar ou não a própria escrita, tal como na análise das justificativas, deu-se através de dois eixos: o **percurso das decisões tomadas** ao longo do transcorrer da pesquisa e a **relação entre as decisões e o tipo de intervenção realizada.**

7.4.1 – O percurso das decisões de modificar ou não a própria escrita

Para analisar a distribuição das ações das crianças entre as cinco possibilidades de mudanças ou permanências das grafias originais apontadas no item 7.3, tabulou-se, a cada etapa, a quantidade de ocorrências de cada uma delas, somando-se todos os alunos, em relação às 10 palavras que constituíram foco de intervenção da pesquisadora (5 no ditado, e 5 na reescrita). Como a quantidade de participantes foi diferente a cada etapa, os resultados absolutos foram convertidos em índices percentuais. A Tabela 9, a seguir, demonstra essa distribuição:

	Permanência	Mudança para escrita convencional	Aproximação da escrita convencional	Mudança "neutra"	Afastamento da escrita convencional
1ª etapa	62%	9%	24%	3%	2%
2ª etapa	45%	26%	27%	1%	1%
3ª etapa	27%	31%	36%	4%	2%
4ª etapa	35%	34%	28%	1%	1%
5ª etapa	54%	24%	20%	2%	0%

Tabela 9 – Percentuais de mudanças por sessão

Percebe-se que, na 1ª e 5ª etapas, em mais da metade dos casos, os alunos optaram por manter suas escritas originais. Já na 2ª, 3ª e 4ª, pareceram estar mais "abertos", propondo-se a mudanças de naturezas diferentes. Os dados da tabela ficam mais explícitos quando expostos em gráfico, como se pode constatar a seguir:

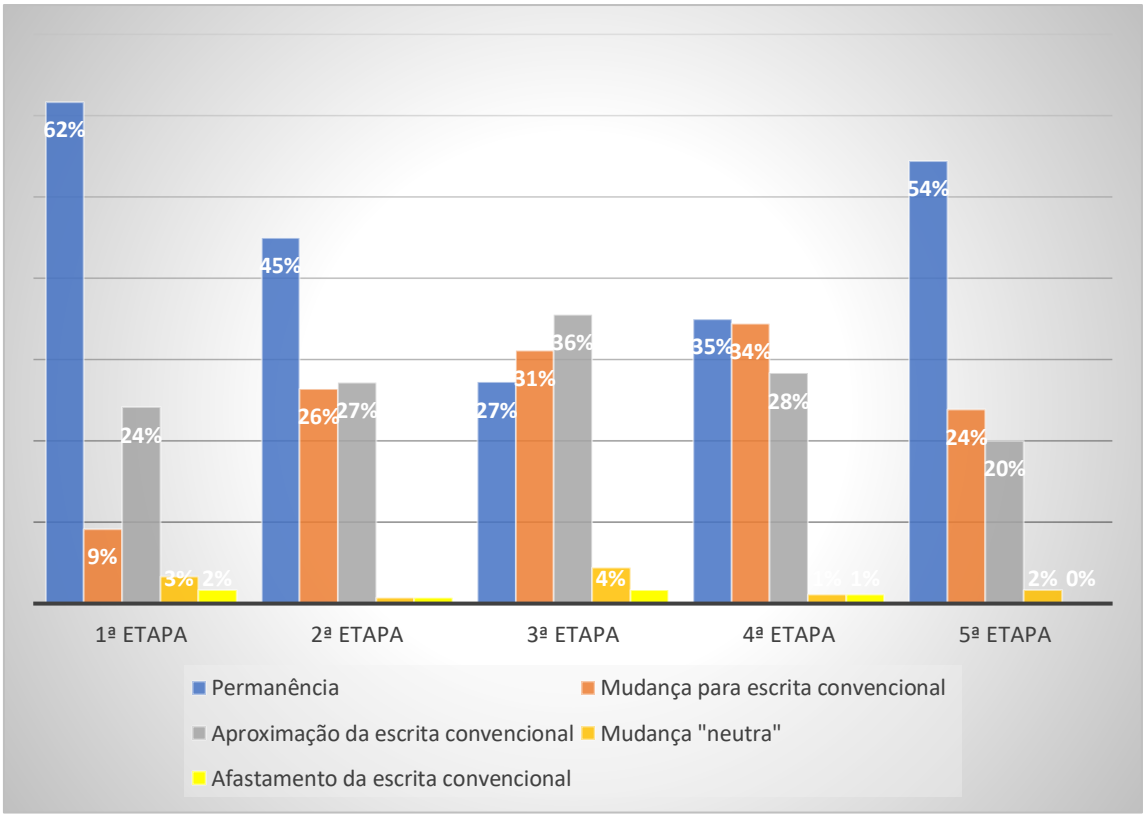

Gráfico 17 – Evolução nas mudanças feitas (ou não) nas grafias originais

Os dados indicam que, quando eram recém-alfabetizados, os alunos resistiram a mudanças. Conforme avançaram em sua aprendizagem, essa resistência foi diminuindo paulatinamente – a categoria "permanência" caiu até a 3ª etapa. Em contrapartida, à medida que foram ganhando segurança em relação ao modo convencional de escrever as palavras, voltaram a resistir a mudanças, possivelmente por saber que escreveram do

modo correto. Em outras palavras, é como se, no início e no final de sua aprendizagem mais específica e concentrada das normas ortográficas, os alunos se mostrassem mais "convictos" das opções que realizaram na hora de grafar, do que durante o transcorrer do processo de aprendizagem.

Uma tendência diferente foi percebida em outras duas categorias: as das mudanças que se aproximam ou que chegam à grafia da escrita convencional. Essas duas categorias cresceram nas primeiras etapas (a primeira, até a 3ª etapa; a segunda, até a 4ª) e, então, passaram a decrescer. Cruzando-se esse dado com o índice de acertos dos alunos, que cresceu gradativamente a cada etapa, é possível supor que essas mudanças, nas duas últimas coletas, deixaram de ser necessárias, pelo fato de a escrita original já ter contemplado as convenções ortográficas. Nesse caso, ao invés de modificar sua escrita para escrever "corretamente", a criança apenas confirmou que já o fizera.

As duas últimas categorias - mudanças neutras e afastamento da escrita convencional - possuíram baixos índices em todas as etapas. Analisando-se a quantidade de ocorrências por crianças, percebeu-se que elas ficaram concentradas basicamente em dois alunos: Guilherme e Sarah, justamente as crianças com menor desempenho ortográfico.

Em síntese, a distribuição dos dados, que à primeira vista pareceu aleatória e difusa, justificou-se por condições específicas no curso da aprendizagem.

7.4.2 Relação entre o índice de mudanças na escrita e o tipo de intervenção

Para melhor compreender a decisão dos alunos de mudar a própria escrita, compararam-se os tipos e a frequência de mudanças ou de permanências que as crianças operaram em suas grafias originais, a partir de cada intervenção feita pela pesquisadora. Essa comparação tomou como referência as intervenções realizadas na primeira sessão de todas as etapas, a do ditado. A segunda sessão (reescrita) foi excluída dessa análise também pela dificuldade em se controlar a quantidade de intervenções a ser feita em uma escrita espontânea.

Na sequência, especificam-se as intervenções realizadas, conforme citado em 5.3, Quadro 3 - Padrão das intervenções feitas na escrita de lista de palavras:

Intervenção A: “Você escreveu [tal palavra] do jeito que a gente fala. Será que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Essa poderia ser uma delas?” (Feita a partir de regularidades diretas da ortografia, quando há interferência da fala na escrita).

Intervenção B: “Você escreveu [tal palavra] assim [*mostrar à criança sua própria escrita*]. Eu vou te mostrar como se escreve uma outra palavra [*mostrar à criança a escrita convencional de uma outra palavra contendo a sílaba que ela errou, na mesma posição*]. Observando essa outra palavra, você mudaria alguma coisa na sua escrita? (Feita a partir de regularidades diretas da ortografia, quando há oposição entre consoantes surdas e sonoras).

Intervenção C: “Se eu disser que nessa palavra ... *está faltando uma letra* [nos casos de omissão; ... *tem uma letra errada* [nos casos de substituição]; ... *tem letras com a posição trocada* [no caso de inversão]; ... *tem uma letra a mais* [no caso de acréscimo]; ... você consegue descobrir qual é?” (Feita a partir da regularidade direta de representação de sílabas não canônicas).

Intervenção D: “Olhando para as letras que vêm antes e depois do [mostrar a letra errada], você mudaria o jeito de escrever a palavra?” (Feita nos casos de regularidades contextuais).

Intervenção E: “Uma outra criança escreveu essa palavra assim [mostrar a escrita convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?” (Feita nos casos de irregularidades).

O Gráfico 18 demonstra a distribuição das ações das crianças (permanência, aproximação ou afastamento da escrita convencional, mudanças para escrita convencional ou neutra), somando-se o total de todas as etapas, a partir de cada intervenção feita. Para melhor visualização, as intervenções sugeridas estão identificadas pelas letras A, B, C, D e E. Elas encontram-se na ordem em que foram propostas para as crianças:

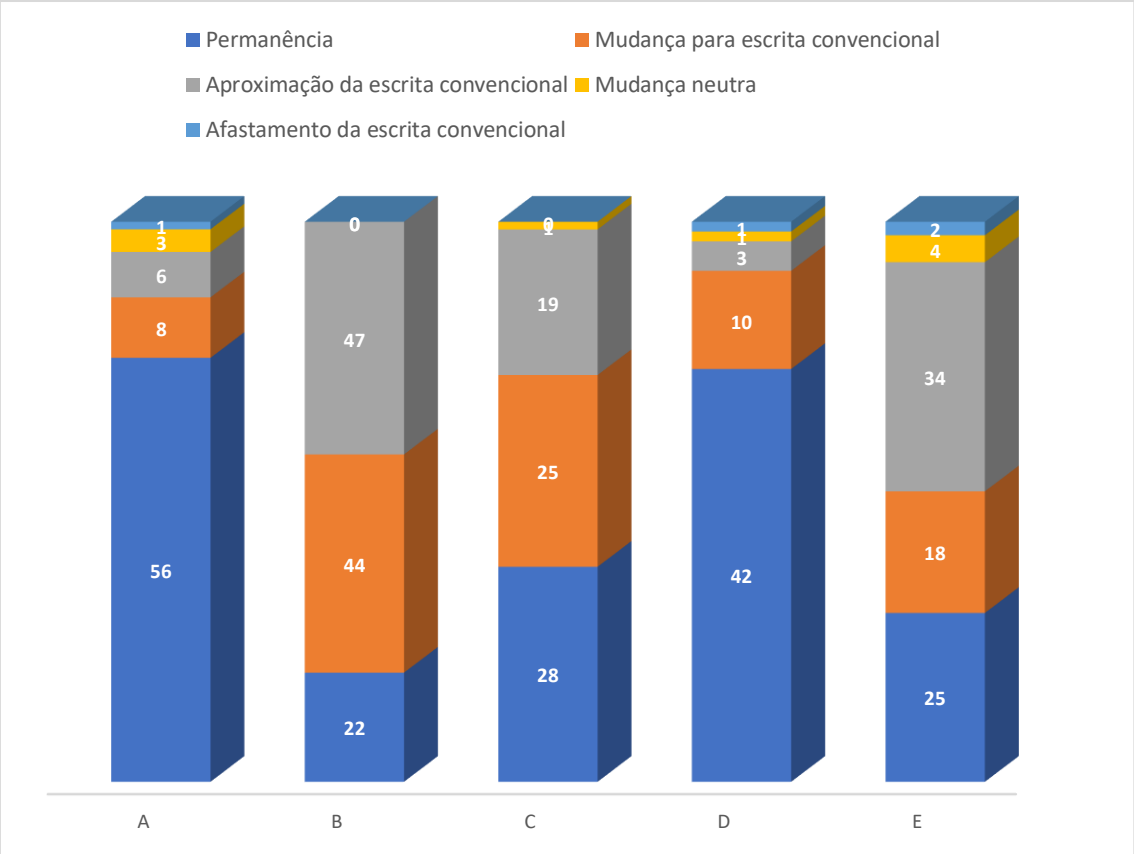

Gráfico 18 – Tipos de mudanças e intervenções

A observação do gráfico mostra que as intervenções B e E foram as que mais instigaram os alunos à mudança, em especial, às mudanças pertinentes, que ou os levaram à escrita convencional, ou pelo menos os aproximaram dela. Chama a atenção o fato de serem intervenções feitas a partir da escrita de palavras com dificuldades ortográficas muito diferentes (e índice de acertos também). Enquanto a intervenção B questionou o uso de consoantes surdas e sonoras – uma das categorias que menos dificuldades gerou para o grupo –, a intervenção E se deu a partir das irregularidades – dificuldades ortográficas mais complexas. Essa distinção entre ambas sugere que o grau de desafio ou a natureza da dificuldade ortográfica não foram fatores determinantes para induzir as crianças a modificarem mais, ou menos, sua escrita original.

Em contrapartida, embora a dificuldade ortográfica fosse bastante diferente, o tipo de intervenção tinha um traço em comum: em ambos os casos, letras B e E, a pesquisadora apresentava uma referência visual às crianças. Na intervenção B, ela escrevia outra palavra de forma convencional, pedindo à criança que observasse aquela escrita e perguntando se aquela nova palavra poderia "ajudá-la" de alguma forma a pensar sobre como escrever. Já na intervenção E, ela apresentava a escrita convencional da própria

palavra em questão, afirmando ter sido produzida por outra criança e induzindo o aluno a observá-la, analisá-la e compará-la à sua. Parece que, ao confrontar sua escrita com uma referência visual, o aluno sentia-se mais impelido a alterar sua grafia. Esse dado converge com o que afirma MORAIS (2003, p. 27):

> De fato, aprender a escrever ortograficamente implica, de alguma maneira, a familiarização com a forma gráfica das palavras, principalmente aquelas cuja ortografia pode gerar dúvidas por suas características de não regularidade. [...] Decorre daí a conclusão de que a exposição das crianças a materiais impressos e à visualização de palavras escritas de acordo com a norma ortográfica constitui uma das estratégias possíveis na criação de boas situações de aprendizagem da ortografia.

Enquanto as intervenções B e E foram as que mais incentivaram as crianças à modificação de suas grafias, a intervenção C teve uma distribuição mais equilibrada. Nessa, mais da metade dos alunos mudou sua escrita, aproximando-a das convenções ortográficas ou respeitando-as. Entretanto, comparando esse índice ao das intervenções B e E, na C um número ligeiramente maior de crianças optou por manter sua grafia original. Nessa intervenção, as crianças não tiveram nenhuma referência visual, mas a pesquisadora deu pistas sobre o que era necessário mudar, explicitando se o caso havia sido de omissão, acréscimo, substituição ou inversão de letras. Essa pista talvez tenha facilitado o procedimento de análise da escrita pelas crianças.

Finalmente, as intervenções A e D foram as que menos levaram a mudanças (a primeira menos ainda que a segunda). Mais uma vez, trata-se de intervenções muito distintas do ponto de vista da natureza da dificuldade ortográfica: enquanto a primeira abordou regularidades diretas de interferência da fala na escrita, a segunda focou nas regularidades contextuais. Entretanto, ambas possuíam semelhanças quanto ao tipo de abordagem: a respeito delas não foram oferecidas referências visuais, nem pistas sobre o que deveria ser alterado. Ao contrário, apenas foram apresentadas perguntas relacionadas à dificuldade em questão, com a intenção de levar o aluno à reflexão. Em mais da metade dos casos da intervenção A, e pouco menos da metade da intervenção D, os alunos, por alguma razão, não se sentiram impelidos a modificar sua escrita a partir das perguntas realizadas.

Em síntese, tudo indicou que as intervenções mais favoráveis às mudanças de escritas foram aquelas sustentadas mais objetivamente por elementos de confronto.

7.5 Relação entre as justificativas e a decisão de mudar ou manter a escrita original

Na busca por melhor compreender essas duas respostas dadas pelas crianças (justificativas e a ação de modificar ou manter a escrita original), partiu-se para um cruzamento desses dados. O objetivo era identificar se existia alguma relação direta entre elas.

O resultado desse cruzamento está apresentado nos gráficos a seguir. Cada um deles representa uma das etapas de coleta de dados:

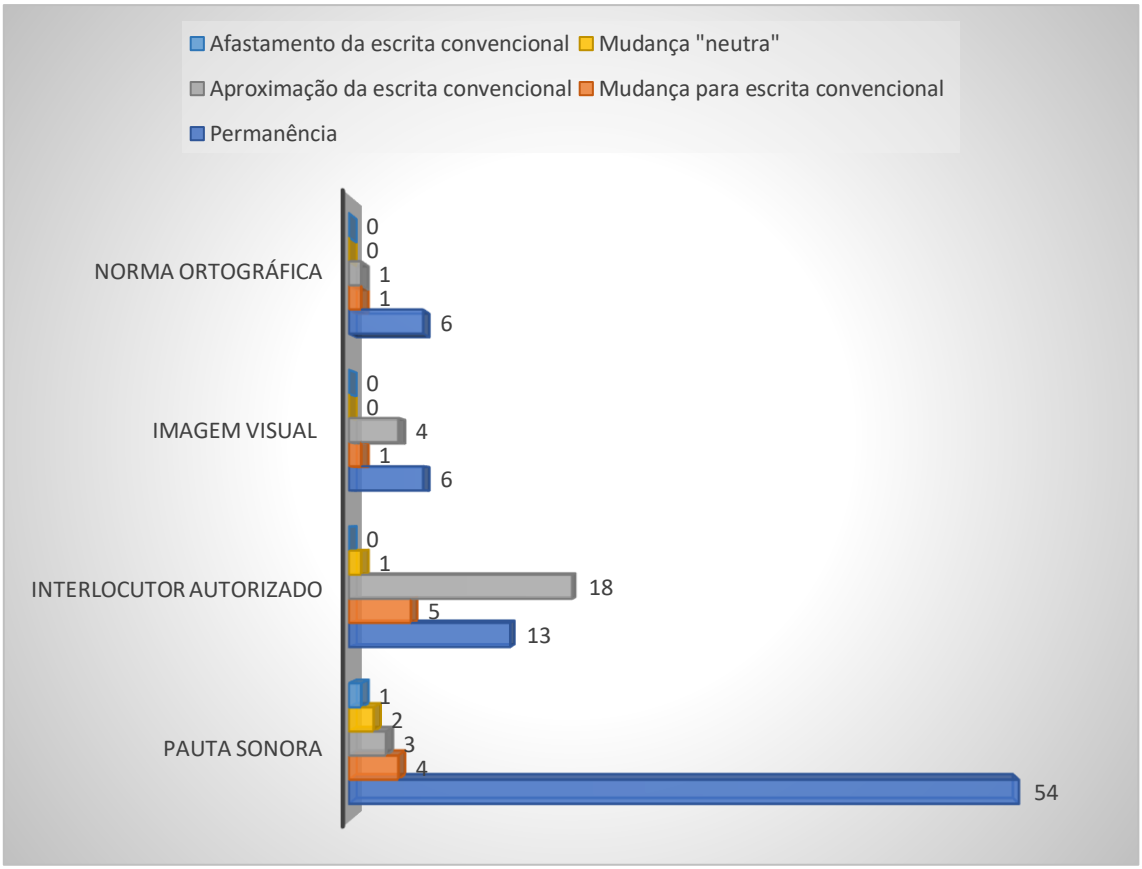

Gráfico 19 - Relação entre respostas e mudanças – 1ª etapa

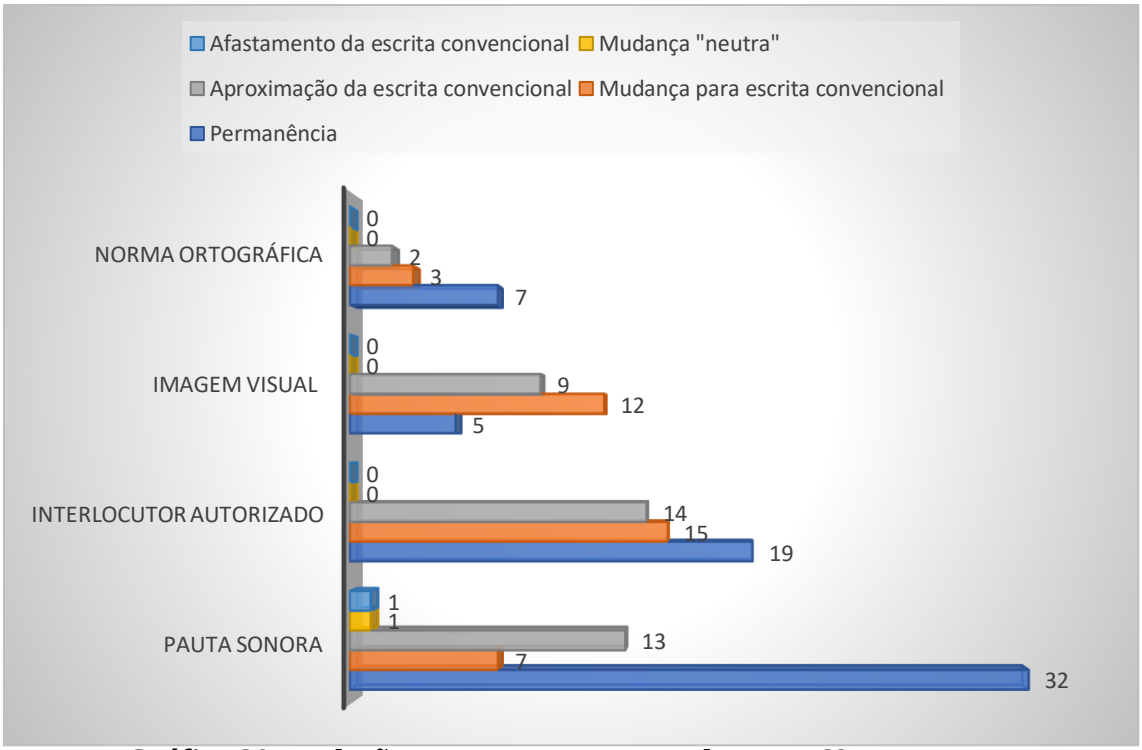

Gráfico 20 - Relação entre respostas e mudanças – 2ª etapa

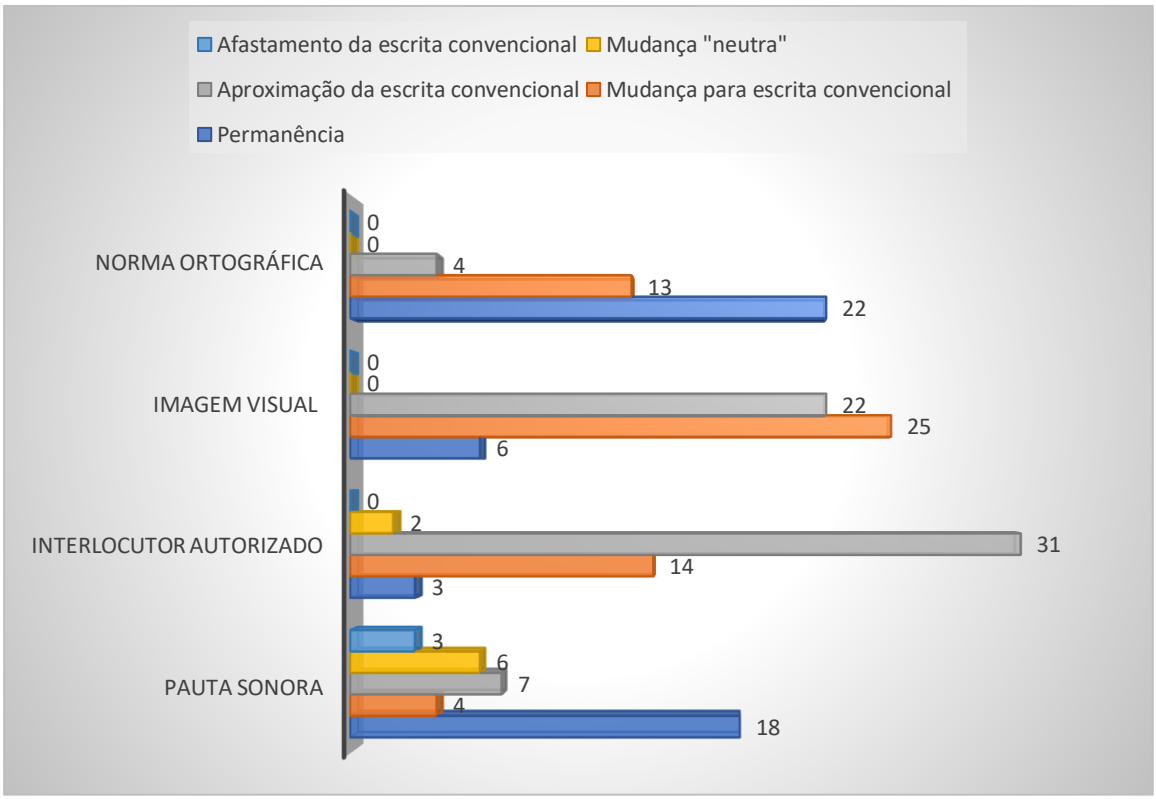

Gráfico 21 - Relação entre respostas e mudanças – 3ª etapa

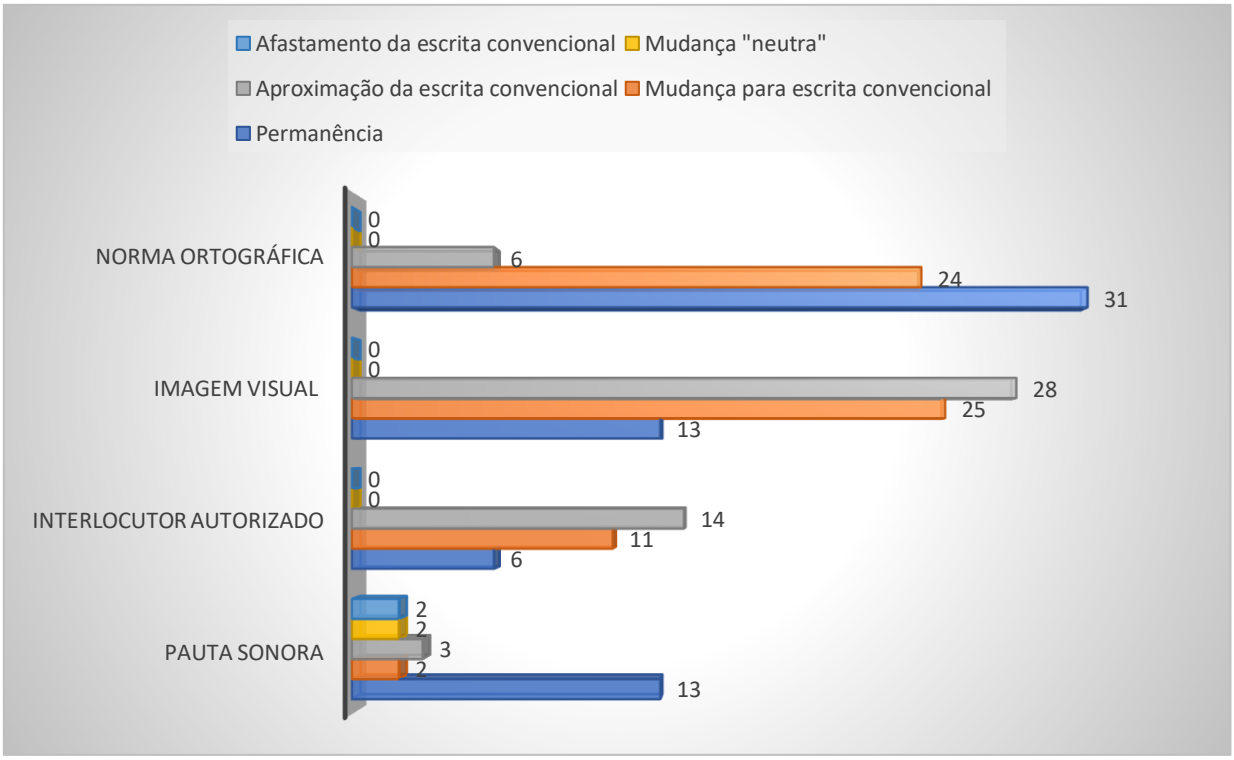

Gráfico 22 - Relação entre respostas e mudanças – 4ª etapa

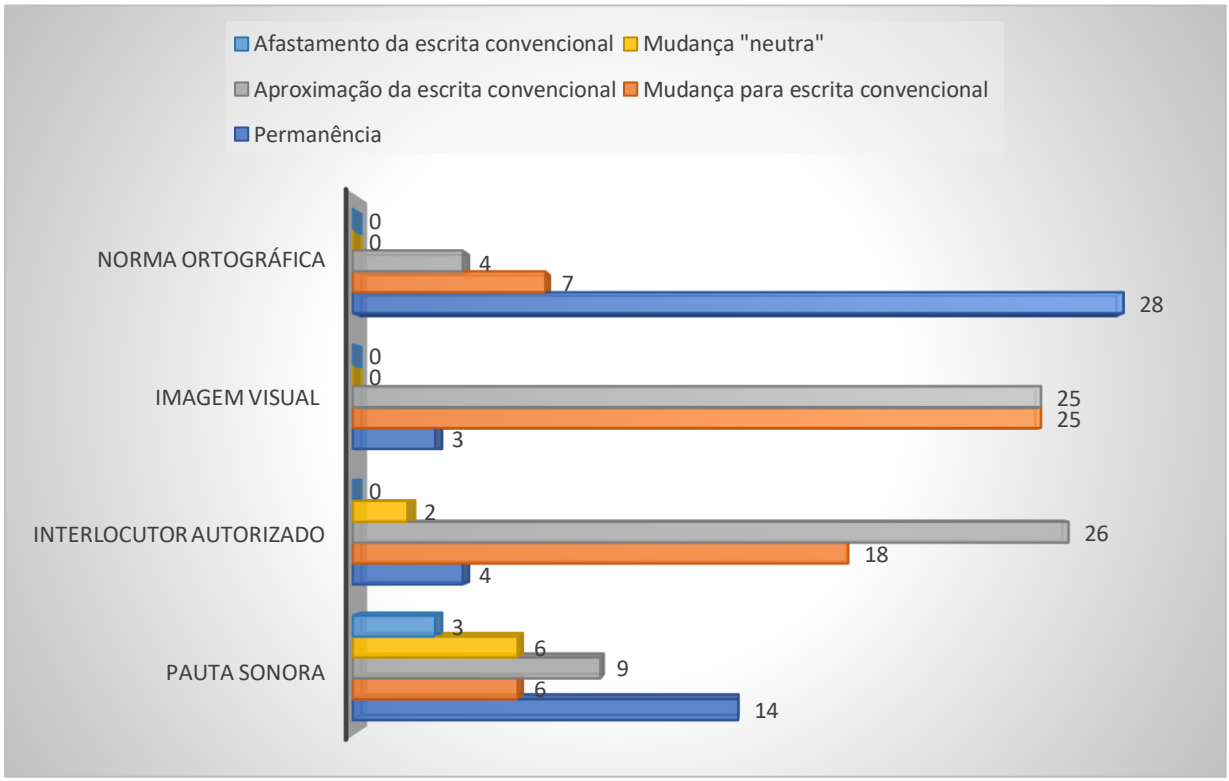

Gráfico 23 - Relação entre respostas e mudanças – 5ª etapa

A comparação entre os gráficos de número 19 a 23 evidencia algumas tendências, tais como:

- Em todas as etapas, a maior parte das crianças que optou por manter sua grafia original orientou sua escrita ou pela pauta sonora (etapas 1 e 2) ou pela norma ortográfica (etapas 3, 4 e 5). Esse dado ratifica a hipótese de que, no "início" e no "fim" da aprendizagem mais sistematizada da ortografia, os alunos tendem a se mostrar mais "convictos" do modo como escrevem.
- Em nenhuma das etapas apareceram as mudanças "neutra" ou de "afastamento da escrita convencional" nas categorias de respostas que consideram a imagem visual da palavra ou que explicitam a norma ortográfica. Essa regularidade pode indicar que, quando a grafia é orientada ou pela imagem visual ou pelas normas ortográficas, a escrita convencional parece ficar mais próxima. Ainda que não cheguem a ela, as crianças, no mínimo, se aproximam dela.
- Nas cinco etapas, a soma de ocorrências de "aproximação da escrita convencional" nas categorias de respostas vinculadas às informações de um interlocutor autorizado e/ou associadas a alguma imagem visual supera a soma de ocorrências das outras duas (pauta sonora e norma ortográfica). O mesmo ocorre com as ocorrências de "mudança para escrita convencional". Essa comparação parece evidenciar que, ao orientarem sua grafia por interlocutores autorizados ou por imagens visuais das palavras, as crianças estão especialmente propícias a intervenções que as levem à escrita convencional. É um dado coerente com outros achados da pesquisa já discutidos: ao se guiarem pela pauta sonora, os alunos ainda não parecem preocupados com a ortografia, estando, portanto, menos sensíveis às intervenções; quando chegam à condição de explicitarem a norma ortográfica, a tendência é que os alunos já escrevam mais convencionalmente, não necessitando tanto dessa intervenção.
- Em todas as etapas, com distribuição de quantidades de ocorrências diferenciadas, as crianças que se orientam pela pauta sonora dividem-se entre as cinco categorias de mudanças ou permanência da palavra. É possível inferir, a partir desse dado, que o grupo de crianças que utilizam essa estratégia tende a ser mais heterogêneo quanto à aceitação de mudança da própria grafia que os que se inserem nas demais categorias.

Finalizando a análise das interações adulto-criança realizadas na pesquisa, constata-se que, por um lado, as justificativas das crianças para a própria escrita variam de acordo com o momento em que elas se encontram em relação à aprendizagem da norma ortográfica, isto é, em função do que consideram possível e necessário para a escrita correta. Por outro lado, a decisão de mudar ou manter a escrita original está relacionada a dois fatores: o momento da aprendizagem (e, consequentemente, à justificativa utilizada) e o tipo de intervenção feita pela pesquisadora.

Apresentadas essas conclusões, o capítulo seguinte aborda os resultados da interação entre as próprias crianças.

8 PRÁTICAS INTERATIVAS ENTRE PARES E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO

No presente capítulo, o foco central de análise recai sobre as duas últimas sessões de cada etapa, quando as crianças, em duplas, realizaram o ditado de palavras extraídas de uma fábula (3ª sessão) e fizeram sua reescrita (4ª sessão). Conforme descrito no capítulo 5, essas duas sessões utilizaram como base um texto diferente das duas primeiras e, portanto, novas palavras tornaram-se objeto de reflexão, mas selecionadas de acordo com as mesmas dificuldades ortográficas das anteriores.

O estudo da interação entre pares seguiu duas vertentes: as análises quantitativa e qualitativa. A fim de ter aferido o quanto o trabalho com um colega impactou o desempenho de cada aluno, a primeira comparou o **desempenho individual das crianças** entre a 1ª e a 3ª sessões (ditado de palavras individual e em duplas) e o **índice total de acertos por dificuldades ortográficas**. Já a segunda tratou da descrição dos tipos de interações observados entre as duplas, categorizando-as e propondo reflexões sobre elas.

Buscou-se, dessa forma, cumprir um dos objetivos propostos na pesquisa, a saber, o de analisar a interação entre pares com base no processo e no produto da escrita. Enquanto a análise quantitativa debruçou-se sobre o produto, a análise qualitativa ocupou-se do processo.

8.1 Análise quantitativa do produto: impacto do trabalho em dupla sobre o desempenho individual

Para a análise quantitativa, os índices de acertos entre a 1ª e a 3ª sessões foram comparados sob duas perspectivas: a do desempenho de **cada criança** e de **cada dificuldade ortográfica.** Optou-se por tomar como referência apenas os ditados porque, para uma comparação estatística, é preciso haver um padrão na quantidade de palavras escritas.

Destaca-se que as reescritas, embora não pudessem ter sido comparadas por variarem tanto na quantidade quanto na escolha das palavras a serem utilizadas, apresentaram, visivelmente, maior extensão, coesão e coerência na 4ª sessão, resultando, portanto, em textos muito melhores que os da 2ª. Por não serem os aspectos discursivos objetos do presente trabalho, essa diferença qualitativa não foi analisada, mas dada sua

relevância, esse resultado não poderia deixar de ser mencionado, configurando-se possivelmente como *corpus* para futuros estudos.

8.1.1 Comparação das escritas convencionais nas crianças

Analisando-se o desempenho dos alunos na 1ª e 3ª sessões, observou-se uma tendência predominante: em todas as etapas, a maior parte deles saiu-se melhor em dupla, do que individualmente. Os gráficos 24 a 28, a seguir, ilustram essa comparação, apresentando o índice de escritas convencionais por etapas:

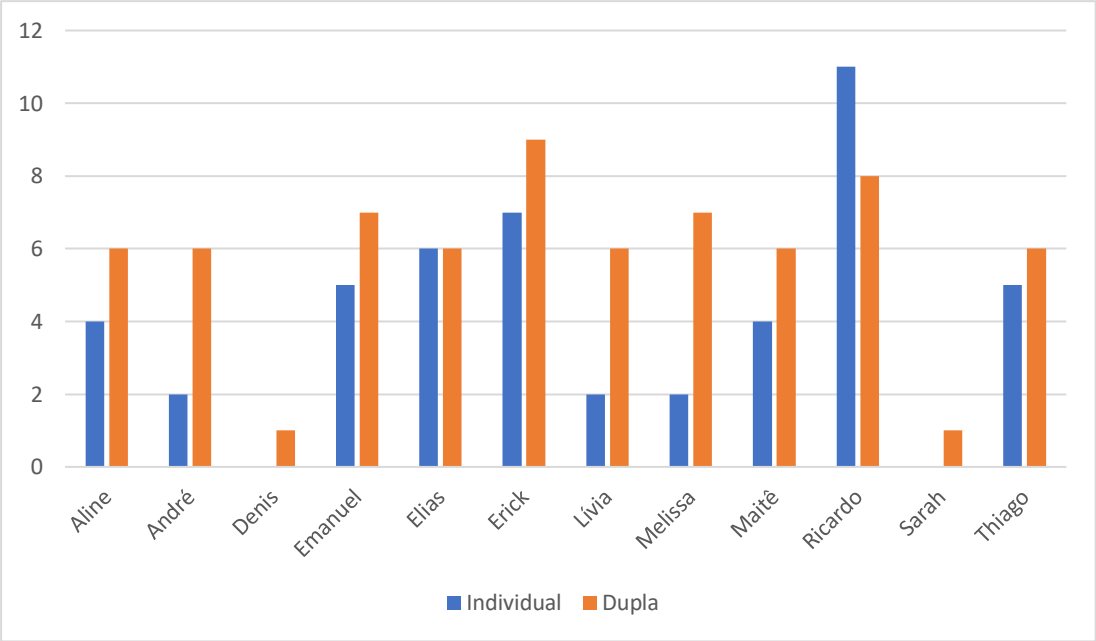

Gráfico 24 – Comparação de desempenho em duplas e individual – 1ª etapa

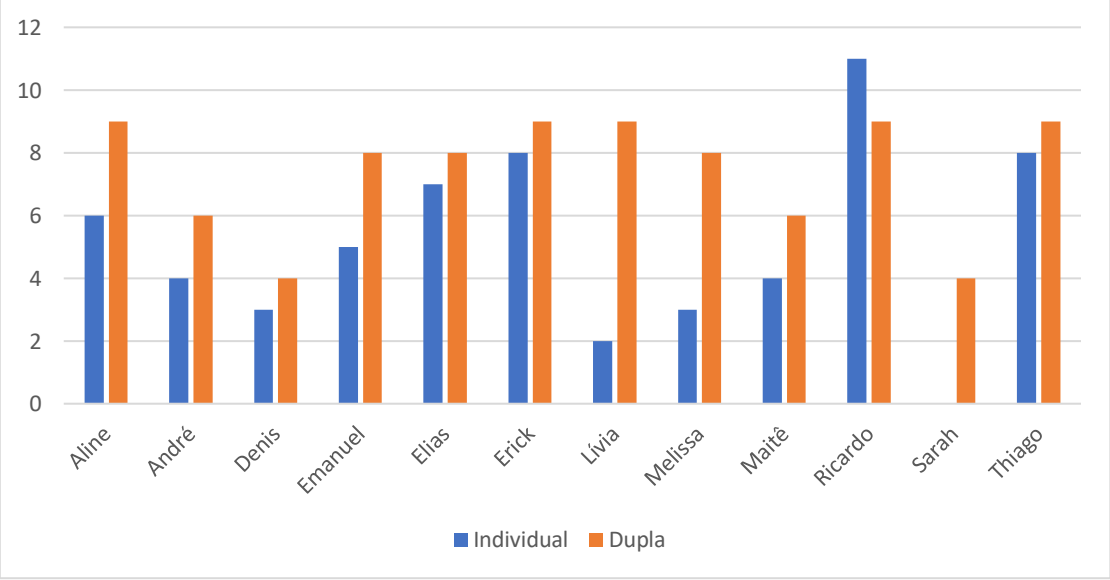

Gráfico 25 – Comparação de desempenho em duplas e individual – 2ª etapa

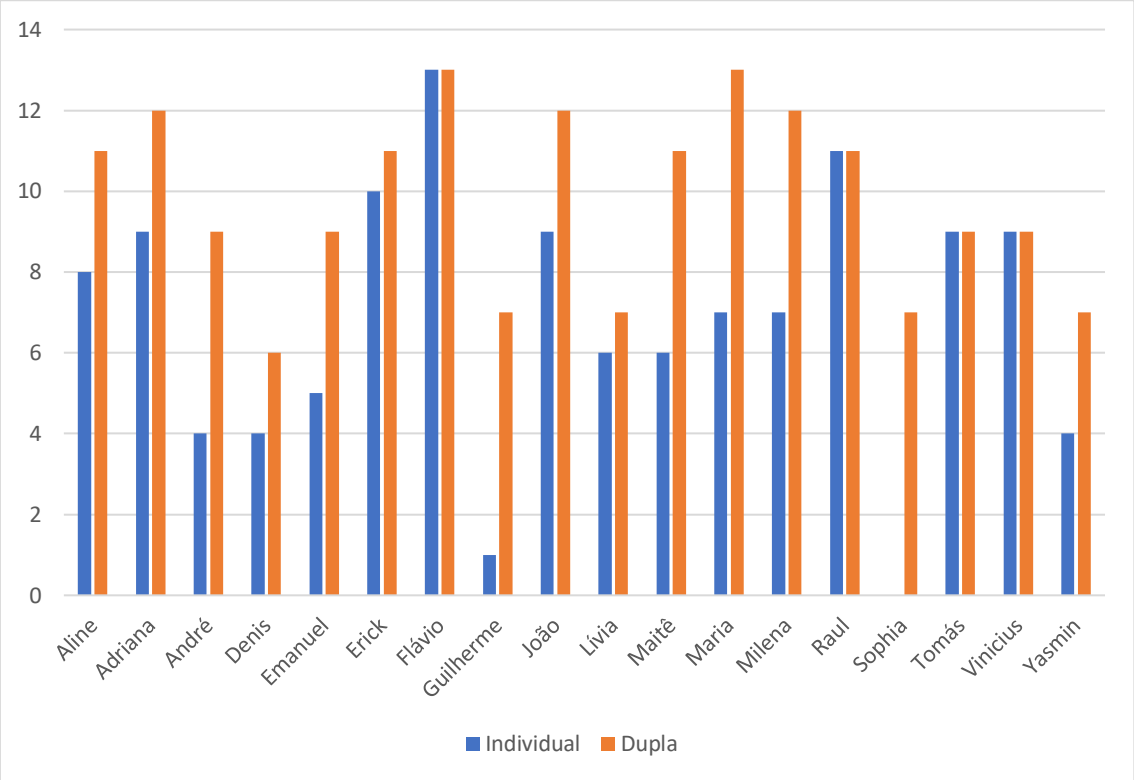

Gráfico 26 – Comparação de desempenho em duplas e individual – 3ª etapa

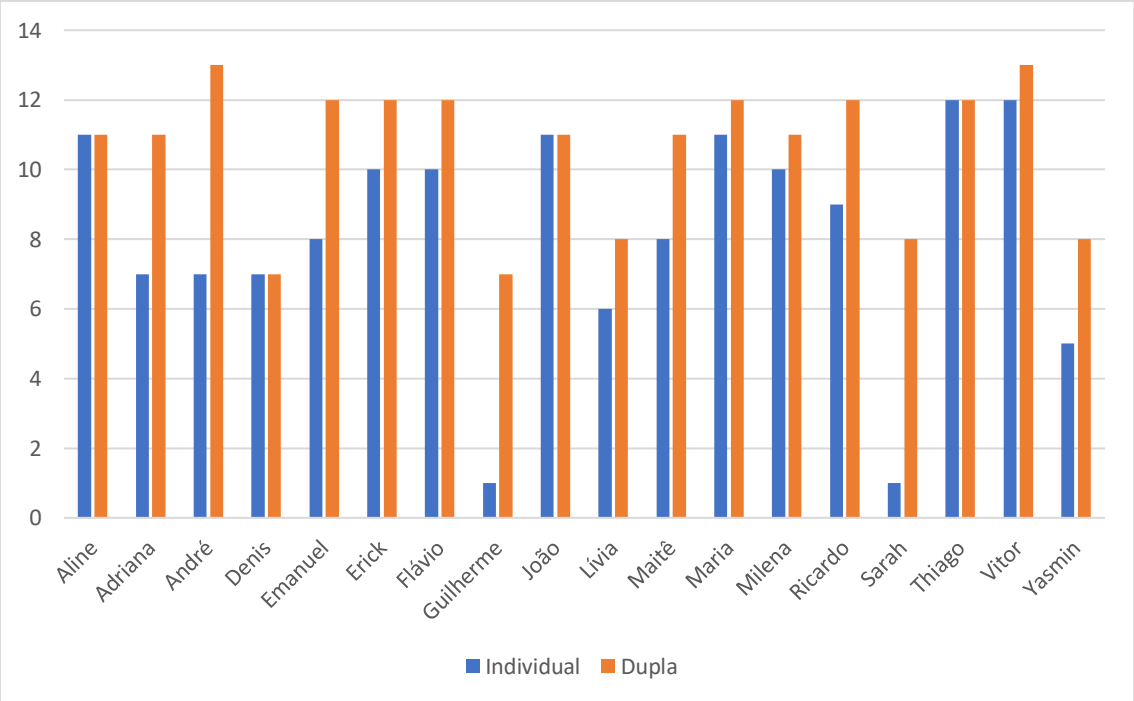

Gráfico 27 – Comparação de desempenho em duplas e individual – 4ª etapa

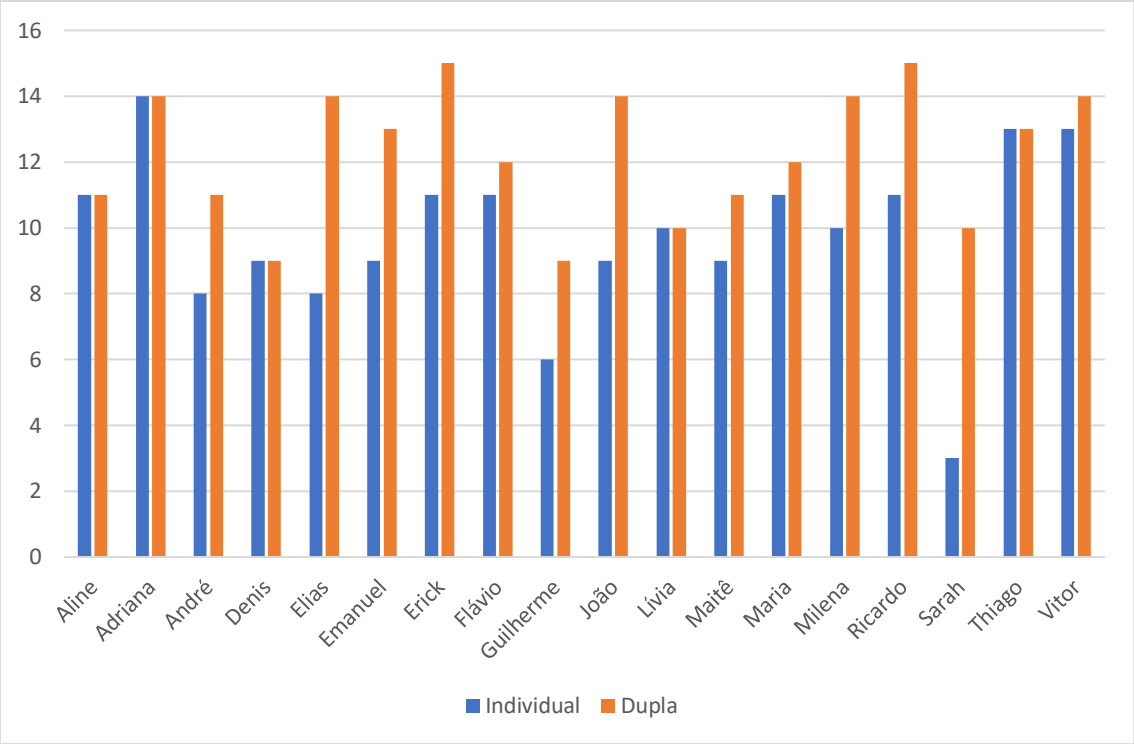

Gráfico 28 – Comparação de desempenho em duplas e individual – 5ª etapa

Os gráficos tornam claros os seguintes dados:

- A tendência crescente de acertos entre a produção individual e em duplas foi a que mais apareceu. Na 1ª etapa, esse movimento ocorreu com 10 dos 12 alunos; na 2ª etapa, ampliou-se, aparecendo em 11 de um total de 12; na 3ª etapa, em 14 dos 18 estudantes; na 4ª e 5ª etapas, esse foi o padrão de 13, dentre os 18 alunos. Essa tendência revela o fato inequívoco de que as crianças se saíram melhor quando realizaram o ditado em duplas, do que quando o fizeram individualmente.
- A tendência estável (equilíbrio no número de acertos nas duas produções) apareceu algumas vezes, em escala bem menor que a crescente. Na 1ª etapa, em apenas 1 aluno. Na 2ª etapa, essa tendência não apareceu. Na 3ª e 4ª etapas, 4 estudantes mantiveram a quantidade de escritas convencionais e, na 5ª, esse índice subiu para 5 alunos.
- A tendência decrescente apareceu apenas em Ricardo na 1ª e 2ª etapas. A análise qualitativa do tipo de interação que o aluno estabeleceu com sua dupla, nessas etapas iniciais (a ser apresentada adiante), pareceu justificar o resultado.

Uma análise mais detalhada revela não apenas o fato de que os alunos acertaram mais quando estavam em duplas, como também explicita quão melhor eles se saíram. Para evidenciar esse dado, a Tabela 10 traz as diferenças no índice de escritas convencionais de cada criança, entre a 3ª e 1ª sessões, por etapa:

Alunos	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa	5ª etapa
Aline	2	3	3	0	0
Adriana	NP[11]	NP	3	4	0
André	4	2	5	6	3
Denis	1	1	2	0	0
Elias	0	1	NP	NP	6
Emanuel	2	3	4	4	4
Erick	2	1	1	2	4
Flávio	NP	NP	0	2	1
Guilherme	NP	NP	6	6	3
João	NP	NP	3	0	5
Lívia	4	7	1	2	0
Maitê	2	2	5	3	2
Maria	NP	NP	6	1	1
Melissa	5	5	NP	NP	NP
Milena	NP	NP	5	1	4
Ricardo	-3	-2	0	3	4
Sarah	1	4	7	7	7
Thiago	1	1	0	0	0
Vitor	NP	NP	0	1	1
Yasmin	NP	NP	3	3	NP
Média	**1,75**	**2,33**	**3**	**2,5**	**2,5**

Tabela 10 – Diferença entre os acertos no ditado em duplas e individual

A Tabela 10 revela que, em média, as crianças acertaram aproximadamente de 2 a 3 palavras a mais na 3ª sessão (ditado em duplas) do que na 1ª (ditado individual). A maior diferença se deu exatamente no meio da pesquisa, na 3ª etapa, o que pode indicar que, nessa fase, a interação com o colega foi especialmente potente para os resultados dos alunos.

Como já descrito, as duplas foram definidas pela pesquisadora, em conjunto com as professoras da turma a cada ano, buscando-se sempre agrupar crianças com desempenho ortográfico próximo, uma da outra. Ainda assim, sabe-se que, como o processo de aprendizagem é singular, seria impossível reunir em duplas alunos que tivessem exatamente o mesmo nível de conhecimento. Considerando-se essa heterogeneidade própria do desenvolvimento humano, poder-se-ia supor que, nas duplas,

[11] Não participou.

as crianças com melhor desempenho estivessem determinando o aumento de acertos dos colegas, e daí decorresse essa diferença nos resultados. A concepção empirista de aprendizagem, inclusive, ao estabelecer as bases para o chamado "modelo tradicional" de ensino, preconiza o predomínio de atividades individuais, justamente para que os produtos das atividades não sejam "mascarados" pela transmissão de conhecimentos daqueles que "sabem mais" para os que "sabem menos" (MATUI, 1996).

Para verificar essa hipótese, partiu-se para outra análise estatística. A partir do cálculo da mediana dos acertos individuais, dividiu-se a turma, a cada etapa, em dois grupos: o dos alunos que acertaram menos (Grupo 1) e o dos que acertaram mais (Grupo 2) palavras na 1ª sessão. Assim, tornou-se possível comparar em que medida o trabalho em duplas favoreceu – ou não – as crianças que haviam apresentado melhor ou pior desenvolvimento no ditado individual.

A Tabela 11 reúne os dados obtidos a partir desse cálculo:

	1ª etapa	**2ª etapa**	**3ª etapa**	**4ª etapa**	**5ª etapa**
Mediana de acertos individuais	4	4,5	7	8,5	10
Média da diferença do Grupo 1	2,83	3,5	4,22	3,88	2,66
Média da diferença do Grupo 2	0,66	1,16	1,77	1,11	1,66

Tabela 11 – Comparação da diferença de acertos de acordo com os desempenhos individuais

A primeira linha dessa tabela traz a mediana da 1ª sessão de cada etapa: por exemplo, considerando-se os acertos de todos os alunos, na 1ª etapa, os que acertaram até 4 palavras estavam no grupo 1, enquanto os que acertaram a partir de 5 estavam no grupo 2, e assim sucessivamente. Divididas todas as sessões nesses dois grupos de alunos, a diferença entre a 3ª e a 1ª sessões foi calculada separada e comparativamente.

É possível constatar, através da leitura da Tabela 11, que ambos os grupos progrediram na hora de escrever em duplas. Esse dado repetiu-se em todas as etapas. Verifica-se também que o aumento de acertos foi constante e expressivamente maior entre aqueles alunos classificados, na 1ª sessão, como Grupo 1, entretanto, o Grupo 2 também apresentou aumento em seu índice de escritas convencionais.

Esse resultado comprova que, na presente pesquisa, não se confirmou a hipótese baseada na concepção empirista de que o melhor desempenho das crianças em duplas adviria da "transmissão" de informações daquelas que "sabem mais" para as que "sabem menos". Ao contrário, a oportunidade de interagir com os pares que apresentavam

desempenhos próximos trouxe, aos dois grupos de alunos, melhores resultados (ainda que em proporções diferentes).

Duas possíveis explicações para essa melhora de ambos os grupos merecem destaque. A primeira é que as crianças não acertaram exatamente as mesmas palavras na 1ª sessão. Portanto, mesmo aquelas que tiveram uma quantidade menor de acertos poderiam contribuir para o trabalho da dupla com um conhecimento que o colega não tinha. A segunda remete a estudos realizados (CARRAHER, 1986; CHIAROTTINO, 1988; MACEDO, 2002), que comprovam que os processos metacognitivos envolvidos no processo de explicar ao outro o modo como se pensou tendem a levar os sujeitos a um patamar superior de desempenho.

8.1.2 Comparação das escritas convencionais por dificuldade ortográfica

Embora as palavras escolhidas para os ditados da 1ª e 3ª sessões tivessem sido diferentes entre si, elas foram selecionadas segundo o mesmo critério de dificuldade ortográfica. Em que pese o fato de terem sido palavras com frequência de uso e quantidade de dificuldades ortográficas diferentes, o fato de possuírem um tipo de dificuldade em comum torna oportuno o estabelecimento de uma comparação entre elas.

A Tabela 12 traz, a cada etapa, a quantidade de palavras grafadas de acordo com a escrita convencional, na sua relação com as dificuldades ortográficas pesquisadas neste trabalho:

Dificuldade ortográfica	1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		4ª etapa		5ª etapa	
Sessões	**1ª**	**3ª**	**1ª**	**3ª**	**1ª**	**3ª**	**1ª**	**3ª**	**1ª**	**3ª**
Troca de – E > - I	1	10	0	12	2	17	2	18	4	18
Troca de – L > - U	1	2	5	5	10	11	11	15	16	17
Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acréscimo de – I)	4	4	9	6	15	11	16	13	17	18
P/B	12	8	13	8	17	17	18	18	18	18
T/D	4	6	7	8	11	17	13	18	15	18
F/V	5	0	5	0	6	0	11	0	12	6
Omissão ou substituição da consoante líquida do ataque	8	10	8	12	14	17	14	17	16	18
Inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	2	6	8	8	8	13	14	16	18	18
Omissão do H em dígrafos	7	4	8	6	15	9	15	11	17	14
M antes de P e B	0	0	0	0	1	8	2	10	4	16
R/RR	0	8	0	8	0	15	0	14	1	13
S/SS	2	4	6	6	11	12	16	13	18	18
CH/X em contextos arbitrários	1	0	2	2	5	5	8	5	9	10
G/J em contextos arbitrários	0	6	1	8	3	9	4	9	8	12
C/Ç/S/SS/SC/XC em contextos arbitrários	0	0	0	0	1	2	1	6	2	10

Tabela 12 – Índice de escritas convencionais por dificuldade ortográfica

A leitura da Tabela 12 revela que, de modo geral, a **tendência crescente** de escritas convencionais se manteve. Nas diferentes dificuldades ortográficas, a maior parte das palavras obteve mais acertos na 3ª sessão do que na 1ª. Na 1ª etapa, das 15 palavras, 8 foram escritas convencionalmente por mais crianças na 3ª sessão. Na 2ª etapa, foram 5 palavras nessa condição; na 3ª e 4ª etapas, 9 palavras e, na 5ª etapa, 10. Esse dado revela que, com exceção da 2ª etapa, a tendência crescente predominou em todas as outras, confirmando que o trabalho em duplas trouxe um resultado melhor que a tarefa individual.

Para ilustrar essa tendência, vale a pena observar as três dificuldades ortográficas que apresentaram maior propensão crescente entre as duas sessões:

a) **Troca de – E > - I** (“príncipe” na 1ª sessão e “leite” na 3ª): Como já descrito no capítulo 6, o baixo índice de acertos da palavra “príncipe” deveu-se ao uso do acento (uma conquista tardia entre as crianças). Como “leite” não tem acentos, era natural que o desempenho geral fosse melhor. Considerando-se apenas a dificuldade ortográfica em questão, a tendência crescente se manteve, mas em grau muito menor. Enquanto “príncipe” trouxe apenas 4 ocorrências de erros – omissão ou uso de I – na escrita do E final (3 na 1ª etapa e 1 na 2ª), apenas 2 escritas de “leite” trouxeram omissão do E na última sílaba (omissões realizadas por Denis e Sarah na 1ª etapa, quando ainda não haviam se apropriado da hipótese alfabética de escrita). Nesse caso, portanto, a diferença no nível de complexidade entre as palavras pareceu influenciar mais do que a condição do trabalho em duplas.

b) **M antes de P e B** (“relâmpago” na 1ª sessão e “empanturraram” na 3ª)**:** tal como na dificuldade anterior, a palavra proposta para o ditado individual trazia um acento. Esse fator certamente influenciou na grande diferença de desempenho entre a 1ª e a 3ª sessões. Entretanto, a palavra proposta para o trabalho em duplas também trazia uma complexidade a mais: em “empanturraram”, as crianças precisavam lidar com a escolha de M ou N para marcar a nasalização duas vezes, e não apenas uma. Assim, embora o melhor desempenho em duplas tenha ocorrido também em função da inexistência de acentos, o fato de trazer uma palavra que propunha o mesmo desafio em dobro tornou ainda mais expressivo o grande número de acertos por parte das duplas.

c) **Uso de R/RR** (“horrível” na 1ª sessão e “escorregava” na 3ª): mais uma vez, a diferença no nível de complexidade entre as palavras pareceu ser a responsável pela diferença no desempenho. Enquanto o ditado individual trazia acento e irregularidade no uso do H inicial, o ditado em duplas propunha a maior dificuldade no uso do RR. Considerando-se esse contexto, é natural a diferença encontrada: enquanto “horrível” foi escrita de modo convencional por apenas uma

criança na última etapa, “escorregava” manteve um índice progressivo de acertos entre as 5 etapas.

A **tendência estável** (os casos em que as palavras obtiveram índice de acertos iguais entre a 1ª e a 3ª sessões) apareceu em 2 palavras na 1ª etapa; em 6 palavras na 2ª; em 1 palavra na 3ª e 4ª etapas; e em 3 palavras na 5ª.

Para melhor observar essa tendência, foram selecionadas as 3 dificuldades ortográficas encontradas em mais de uma etapa:

a) **Inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda** (“encontrara” na 1ª sessão e “fartarem” na 3ª): nas sessões individuais, “encontrara” trazia 2 consoantes na coda (N nas duas primeiras sílabas) e 1 encontro consonantal no ataque (TR a 3ª sílaba). Já nas sessões em duplas, “fartarem” trazia apenas 2 consoantes na coda (R na 1ª sílaba e M na 3ª). Apesar dessa diferença, o desempenho das crianças nessas duas palavras foi próximo: na 2ª e na 5ª etapas, ambas tiveram o mesmo número de acertos. Nas outras três, “fartarem” obteve melhor índice. Esse fato pode ter ocorrido tanto pela interação proporcionada pelas duplas, quanto pela diferença no número de dificuldades ortográficas.

b) **CH/X em contextos arbitrários** (“colchões” na 1ª sessão e “chouriço” na 3ª): nesse caso, ambas as palavras apresentavam expressivas dificuldades ortográficas para as crianças. Enquanto “colchões” demandava, além do uso do CH, a opção pelo L na coda da 1ª sílaba e a nasalização na 3ª, “chouriço” – além de ser uma palavra desconhecida para as crianças – trazia o uso de U na coda da 1ª sílaba e a irregularidade do uso da Ç na 3ª. Não é à toa, portanto, que o índice de acertos em ambas tenha sido baixo e próximo, chegando a uma equivalência na 2ª e 3ª etapa.

~~c)~~ **C/Ç/S/SS/SC/XC em contextos arbitrários** (“nascença” na 1ª sessão e “excelente” na 3ª): mais uma vez, trata-se de palavras com muitas dificuldades ortográficas. O uso de -SC em “nascença” e de -XC em “excelente” pressupõe um desempenho ortográfico já bastante avançado. Além disso, o uso de N para nasalização aparece em ambas as palavras e, na primeira, ainda há outra irregularidade, pelo uso da Ç. Por essa razão, a tendência estável apareceu nas

duas primeiras etapas, quando nenhuma criança escreveu as palavras convencionalmente. Depois disso, "excelente" obteve melhor desempenho, ampliando a diferença a cada etapa. A observação dos diálogos entre as crianças revelou que, além de possuir uma irregularidade a menos, "excelente" era uma palavra muito mais familiar, tendo em vista as frequentes situações em que a professora fazia esse comentário na correção das atividades.

A tendência **decrescente** também apareceu. Presente em 3 palavras na 1ª etapa, em 4 na 2ª e 3ª, em 5 na 4ª e em 2 na 5ª etapa, ela ocorreu em escala menor que a crescente, porém, maior que a tendência estável. Como nos casos anteriores, as três palavras que mais a apresentaram também traziam níveis de complexidade diferentes:

a) **Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acréscimo de – I)** ("vez" na 1ª sessão e "talvez" na 3ª)**:** a comparação entre as palavras propostas para essa dificuldade ortográfica deixou bastante visível a diferença entre o grau de complexidade delas. A palavra "talvez", além de trazer exatamente as mesmas dificuldades da 1ª (por ter, inclusive, a palavra "vez" embutida), ainda apresentava o desafio do uso do L na coda da 1ª sílaba, o que justificou o maior índice de escritas convencionais nas 2ª, 3ª e 4ª etapas. Na última, porém, a situação se inverteu e todas as duplas escreveram "talvez" convencionalmente, enquanto uma criança ainda errou a escrita de "vez" no ditado individual.

b) **F/V** ("certificar" na 1ª sessão e "difíceis" na 3ª)**:** o acento, mais uma vez, gerou uma dificuldade grande para as crianças. Ambas as palavras demandavam, além do uso do F, o uso de C com som de /s/, uma irregularidade. Em "difíceis", porém, a ausência do acento foi o que causou muitos erros nas duplas, acabando por provocar também a tendência decrescente.

c) **Omissão do H em dígrafos** ("ervilha" na 1ª sessão e "coalhada" na 3ª)**:** aqui, o resultado pareceu se justificar pela diferença na frequência de uso entre as palavras: enquanto "ervilha", era bastante conhecida das crianças, "coalhada" gerou muitas dúvidas e debates. A maior parte dos alunos parecia não conhecer o vocábulo e, por isso, diversas tentativas de escrevê-lo foram feitas. Apesar do menor grau aparente de complexidade ("ervilha" tem a 1ª sílaba não canônica e

"coalhada" não), muitas duplas grafaram "qualhada", o que parece ser mais derivado do desconhecimento da palavra do que da norma ortográfica.

Conjugando-se os resultados das duas vertentes da análise quantitativa, as conclusões a que se chegou foram:

- Todas as crianças, independentemente de seu desempenho no ditado individual, saíram-se melhor no ditado em duplas.
- A diferença de desempenho entre o ditado em duplas e o individual foi maior para os alunos que tiveram menos acertos na 1ª sessão.
- Observando-se sob a óptica das dificuldades ortográficas, o grau de complexidade e a frequência de uso entre as palavras foi mais determinante do que o fato de elas terem sido escritas individualmente ou em duplas. Uma palavra mais fácil ou mais conhecida, ainda que escrita individualmente, tendeu a ter maior índice de acertos que uma palavra mais difícil ou menos utilizada escrita em duplas.

8.2 Análise qualitativa do processo: tipos de interação

À primeira vista, a pluralidade e a complexidade de respostas das crianças em situações interativas parecem configurar um quadro caótico de comportamentos e de possibilidades de contribuição para a aprendizagem. Veio daí a necessidade de se discriminarem os diferentes sentidos dessas interlocuções e seus respectivos papeis na construção do conhecimento. Com esse propósito, Colello (2015, 2017) delineou cinco categorias, que, na prática, marcam tendências nos focos de reflexão das crianças sobre a produção da escrita:

- Interações funcionais;
- Interações temáticas;
- Interações notacionais;
- Interações discursivas;
- Interações estéticas.

Sem desconsiderar o conjunto e a interdependência entre essas categorias, o presente trabalho, em função de seu objeto específico de análise, ateve-se às interações notacionais, com foco exclusivo na ortografia. Isso significa que foram selecionados

apenas os trechos dos debates que abordaram (ou tangenciaram) questões ortográficas, sendo excluídas também as interações sobre a apropriação do sistema alfabético ou de natureza interpessoal que, por vezes, até exigiram a intervenção da pesquisadora para garantir o foco na atividade proposta.

Considerando-se esse recorte, o ditado (3ª sessão) ofereceu mais situações para análise, já que a reescrita (4ª sessão), embora com mais debates entre as crianças, priorizou discussões sobre aspectos discursivos, em detrimento de reflexões sobre a ortografia.

Entre as interações focadas nas questões ortográficas, constatou-se a existência de três padrões distintos: o **predomínio da argumentação de uma das crianças da dupla**; os **acordos sociais como resolução dos conflitos ortográficos** e os **acordos linguísticos como resolução dos conflitos ortográficos**.

Apesar da categorização dos padrões de interação, não foi possível estabelecer uma análise quantitativa de sua ocorrência, pois muitas vezes, dentro de uma mesma sessão, as duplas oscilaram entre mais de um desses padrões. Por isso, limitou-se o estudo das categorias de interação entre pares à análise qualitativa que se segue.

8.2.1 Predomínio da argumentação de uma das crianças da dupla

Em alguns casos, a ausência de discussão acerca da ortografia das palavras a serem escritas poderia trazer uma falsa aparência de ausência de interação. Entretanto, a observação mais atenta demonstrou que, nessas situações, houve o predomínio de uma das crianças na decisão sobre o modo de grafar as palavras. Fosse pela personalidade mais ativa ou passiva dos membros da dupla, fosse pela legitimidade do conhecimento de um aluno perante o outro, o fato é que, em algumas sessões, essas decisões pareceram ser tomadas unilateralmente, como se vê no exemplo a seguir:

> [João e Yasmin reescrevem a fábula “Os dois ratinhos”]
>
> J: Pode começar escrevendo *Era uma vez dois ratinhos*
>
> [Yasmin escreve “eraumavez”].
>
> J: Não, está errado! Pode apagar, eu vou ditar mais devagar para você: Era... uma... vez [espera a colega escrever para ditar a próxima palavra. Yasmin escreve conforme a orientação].
>
> 3ª etapa de coleta de dados – Reescrita em duplas

Durante o processo de interlocução dessa dupla, eles combinaram, logo no início, que João ditaria o texto e Yasmin o escreveria - uma sugestão de João, prontamente acatada por Yasmin. Quando a pesquisadora questionou o porquê da decisão, o menino respondeu que foi porque ele era "bom para ter ideias" e a menina concordou. Durante toda a sessão, além de ser o responsável pela textualização (Yasmin trouxe apenas 2 sugestões nesse sentido), João controlava a ortografia: em todas as vezes que julgou que uma palavra estava escrita de forma errada, pediu à colega que a apagasse. Em nenhuma dessas situações Yasmin o questionou.

Nem sempre esse predomínio de uma das crianças ocorreu de modo tão pacífico. Em algumas situações, houve disputa, como foi o caso de Adriana e Milena na 4ª etapa:

> [Adriana e Milena precisam escrever "resolveu"].
>
> A: Resolveu... acho que é com Z... [escreve rezouveu].
>
> M: Não é não, é com S. [Adriana continua escrevendo]. E aí no meio também não é com U, é com L.
>
> A: Eu não concordo, eu acho que eu escrevi certo!
>
> M: Adriana, você mesma falou que você achava... Você disse "eu acho que é com Z". Eu não acho, eu tenho certeza que é com S!
>
> A: Eu também tenho certeza!
>
> M: Mas você disse "eu acho, lembra?" Pode perguntar para ela (referindo-se à pesquisadora, que observava).
>
> A [Sem que a pesquisadora interviesse]: Ah, tá bom, eu falei que eu achava. Mas você tem certeza mesmo?
>
> M: Tenho! Pode acreditar em mim!
>
> A: Então tá, vai! Então me fala como é!
>
> 4ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Nessa situação, Adriana expressou dúvida na decisão pelo S ou Z. A frase em que disse que achava que era com Z foi precedida de leve hesitação na hora de grafar a letra. Milena, ao ouvi-la, já protestou, respondendo que era com Z, mas Adriana escreveu a palavra inteira a seu modo, evitando, inclusive, que a colega a lesse. Só quando terminou, mostrou sua escrita à parceira, que também identificou o erro no uso do U na coda da 1ª sílaba. Inicialmente, Adriana tentou rebater o argumento da parceira de dupla, alegando que tinha tanta certeza como ela, mas pareceu evidente, a ambas, que isso não era verdade. Não só Milena, para argumentar, valeu-se da dúvida que percebeu em Adriana, como a

própria Adriana pareceu convencer-se, perante a convicção da colega, de que a sua certeza não era tão sólida assim.

Diferentemente das duas, quando a maior ou menor certeza quanto ao modo de grafar apareceu durante a própria sessão, houve duplas em que o "saber mais" de uma das crianças parecia já estar previamente estabelecido entre elas. Foi o que ocorreu com Aline e Lívia, na 1ª etapa:

> [Aline e Lívia precisam escrever "coalhada"].
>
> L: Você sabe o que é coalhada?
>
> A: Eu não. O que é isso? [Pergunta à pesquisadora, que responde o significado da palavra].
>
> L: Eu não sei escrever isso... [olha para Aline e ri].
>
> A: Bom, eu também não sei, mas vamos tentar, né?
>
> L: Então me fala as letras, porque você sabe escrever melhor do que eu.
>
> A: Tudo bem, eu vou falando e você escreve [Aline soletra corretamente a palavra e Lívia escreve de acordo com sua soletração, sem questionar].
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Antes de iniciar esse diálogo, Lívia chegou a colocar a letra Q, provavelmente na intenção de utilizá-la como letra inicial. Ela mesma, porém, assim que escreveu a letra a apagou, dando início à conversa. Sua postura, durante toda a sessão, pareceu ser de certa submissão à colega (apenas nas decisões quanto à grafia, pois no plano interpessoal, ambas pareciam se dar muito bem). Esse consenso tácito deixou evidente que ambas pareciam confiar mais no conhecimento de Aline.

8.2.2 Acordos sociais como resolução de conflitos ortográficos

Em algumas sessões, a decisão sobre a grafia gerou conflitos entre as crianças. Com maior ou menor intensidade, a argumentação de ambas as partes explicitava não apenas a posição de cada aluno, mas também o raciocínio que orientava seu modo de grafar.

Na presente categoria, foram agrupados os casos em que os acordos se pautaram mais nas normas sociais de convivência do que numa reflexão linguística. Com ampla diversidade de estratégias adotadas para solucionar o conflito, o que esses exemplos têm em comum é o fato de não apresentarem uma solução fruto da discussão linguística –

fosse por essa discussão não ter ocorrido, fosse por ela ter sido levantada apenas por uma das crianças e desconsiderada pela outra.

Várias sessões demonstraram esse padrão de uso, pelas duplas, de conflitos solucionados pelo acordo social, com maior ou menor intensidade. Em todas, foi possível identificar a diferença nas justificativas das crianças, que ancoravam a decisão ortográfica em estratégias diversas (tal como descritas no capítulo anterior). Esse dado pareceu indicar que, no caso da ortografia, a evolução contínua do pensamento das crianças na elaboração das justificativas fez com que o leque de "possíveis", "impossíveis", "necessários" e "contingenciais" fosse variado.

Esse tipo de interação foi frequente nas sessões que envolveram a dupla Ricardo e Erick durante as duas primeiras etapas, conforme ilustra a seguinte passagem:

> [Ricardo e Erick precisam escrever "empanturraram". Erick escreve "enpanturaram"].
>
> R: Está errado. Aqui [mostrando a segunda letra] é M, não é N. E é com dois R.
>
> E: Você acha que é assim, eu não acho. Esse é o meu melhor jeito.
>
> R: Mas não é o jeito certo, está errado!
>
> E: A professora já me falou que é com um R só. E ela sempre diz que cada um pode fazer do seu melhor jeito. Esse é o meu!
>
> R: Então eu vou escrever do meu jeito também!
>
> R [dirigindo-se à pesquisadora]: Pode fazer assim? Ele escreve do melhor jeito dele, e eu escrevo do meu?
>
> P: Não pode, vocês são uma dupla. Vocês precisam conversar e decidir, juntos, como vão escrever. Como vocês vão resolver isso?
>
> E: Eu tive uma ideia! Você dá uma opinião, e eu dou outra. E aí a palavra fica com um pedaço do seu jeito, e um pedaço do meu. Eu vou fazer como a professora falou.
>
> R [Suspira]: Bom, acho que não vai dar muito certo, mas pode ser. Eu quero que você ponha o M ali, porque vem antes do P. Lembra que quando é antes do P e do B, a gente põe o M?
>
> E: Lembro. Então eu vou trocar, mas no R, vou deixar um R só, porque eu lembro da professora falar que é um R só.
>
> R: Vai ficar "empantu[r]aram" [ressaltando o r brando]. Para ficar /R/, tem que por dois R. E eu duvido que a professora falou isso!
>
> E: É porque você não lembra, mas ela falou. E ah, Ricardo, já foi a sua opinião no M, agora vai ser a minha no R! A gente combinou!
>
> R: Tá bom, pode deixar, mas vai ficar errado.
>
> E: Para você; para mim e para a professora, está certo.
>
> R: Tá, não vou discutir.
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Percebe-se, na interação da dupla, que ambos ancoraram suas justificativas em informações diferentes: enquanto Ricardo recorreu à norma ortográfica para explicar suas escolhas, Erick valeu-se da referência da professora como interlocutora autorizada. Evidentemente, a docente não deu a informação alegada por Erick, mas o menino pareceu vislumbrar essa como a única justificativa legítima. Assim, na impossibilidade de chegarem a um acordo linguístico consensual, ambos se valeram de um acordo social de distribuição igualitária das tomadas de decisões.

A diferença nas argumentações revelou que cada aluno estava centrado em seu modo de pensar a ortografia. Isso fez com que Erick não concebesse como "possíveis" (Piaget, 1985; 1987) as explicações de Ricardo. Por mais claras que fossem as explicações, elas não surtiram efeito, pois provavelmente não eram observáveis para ele. Por outro lado, para Ricardo, o respeito à norma ortográfica era "necessário". Isso fez com que, mesmo cedendo ao combinado proposto pelo parceiro de dupla, o aluno permanecesse, até o fim, apontado o erro da escrita.

Ricardo e Erick pareciam tão centrados nessas justificativas, que elas apareceram novamente na reescrita de texto, ainda na 1ª etapa:

> [Ricardo e Erick decidem escrever "A tigela estava cheia de muito leite"].
>
> R: Ih, agora eu não sei se tigela é com G ou com J.
>
> E: Eu acho que é com G. A minha mãe já falou que é com G.
>
> R: Mas pode ser com J também, porque tem o mesmo som.
>
> E: Não pode, porque a minha mãe falou que é com G mesmo. É verdade!
>
> R: Então tá! [Ricardo escreve tigela com G e completa a frase toda, de modo convencional].
>
> E: Muito não tem um N depois do I? Presta atenção no som. [Pronuncia vagarosamente a palavra, enfatizando a nasalização do I].
>
> R: É, o som parece que é assim, mas eu já li a palavra "muito" em muitos livros, e sei que não tem N.
>
> E: Bom, eu estou na dúvida, porque eu escuto diferente, mas como você escreveu tigela do meu jeito, vamos deixar o muito do seu.
>
> 1ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Mais uma vez, as justificativas mantiveram padrões diferentes, nas duas palavras que geraram discussão entre os alunos. Em "tigela", Erick, mais uma vez, lançou mão de

uma explicação baseada em um interlocutor autorizado – dessa vez, em vez da professora, recorreu ao referencial de sua mãe.

Ricardo pareceu se dar conta da irregularidade, pois afirmou que a palavra "poderia ser com J" e, talvez por não ter certeza da resposta correta, acatou a sugestão do colega sem maiores questionamentos. Até esse ponto, a situação parecia classificar-se como um acordo linguístico. Entretanto, a continuidade do diálogo mostrou que, na verdade, esse acordo foi apenas a parte da divisão igualitária das tomadas de decisão, que normatizava a ação deles como um todo, tal como ocorrera na situação anterior.

Em "muitos", enquanto Erick valia-se da pauta sonora para sugerir a inserção do N, Ricardo rebatia com a imagem visual da palavra, alegando já tê-la lido muitas vezes. Mais uma vez, sua justificativa parecia não constar entre os "possíveis" enxergados por Erick, que reafirmou a sonoridade do vocábulo, mas partiu novamente para uma solução socialmente negociada, repetindo o padrão de ora prevalecer uma sugestão sua, ora uma do colega; um padrão que se manteve algumas vezes, com prejuízo da escrita convencional. Nesse caso, justifica-se o fato de Ricardo ser o único a apresentar tendência decrescente na comparação entre sua escrita individual e em duplas, nas duas primeiras etapas.

Outras duplas também se valeram de acordos sociais quando não conseguiam chegar a um consenso, como por exemplo, a decisão baseada na sorte. Foi o caso de Emanuel e Thiago na 3ª etapa:

> [Emanuel e Thiago precisam escrever “chouriço”. Thiago escreve “xouriço”].
>
> E: Você tem certeza de que essa palavra está certa?
>
> T: Ah, você acha que é com CH? [Sem esperar a resposta do colega, apaga o X e o substitui por CH].
>
> E: É, pode ser... Mas eu acho que é com dois S. Por que você colocou Ç?
>
> T: É que eu lembrei da palavra “ouriço”. Lembra quando a gente estudou os “ouriços do mar”? No cartaz que estava na sala, estava com Ç.
>
> E: É, mas a professora falou que, quando tem som forte, tem que pôr SS. Igual o R, que precisa pôr dois quando é forte.
>
> T: Também pode pôr Ç, Emanuel! E você não lembra do ouriço?
>
> E: Mas não é ouriço, é chouriço! Nem é bicho, é comida! E o que vale é como a professora ensina. E ela fala que, sempre que é forte, tem que pôr dois.
>
> T: Eu sei que é outra coisa, mas às vezes, quando a gente lembra de outra palavra, isso ajuda.
>
> E: Eu acho que é melhor seguir a professora.
>
> T: Vamos tirar no par ou ímpar?
>
> [Fazem o jogo de par ou ímpar e Emanuel vence].
>
> T: Tá bom, então vou pôr com SS. [Apaga e escreve “chourisso”].
>
> 3ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Nesse caso, mais uma vez, as justificativas para as escritas foram diversas: enquanto Thiago valia-se da imagem visual da palavra (utilizando um vocábulo próximo), Emanuel estava convicto de que o melhor era se pautar por um interlocutor autorizado. A orientação dada pela professora, de que “tem que pôr SS quando tem som forte” parecia-lhe a única a ser seguida, fechando, inclusive, sua percepção às possibilidades alegadas pelo colega. A estratégia de Thiago, nesse caso, pareceu “impossível” para Emanuel e o impasse gerado pela dificuldade na descentração foi solucionado com o recurso da sorte, na disputa pelo par ou ímpar.

Outros acordos sociais foram encontrados pelas crianças quando não conseguiram chegar a um consenso, como foi o caso de Flávio e Maria, que, não alcançando um acordo linguístico, optaram pelo que lhes pareceu mais conveniente naquele momento:

[Flávio e Maria querem escrever “Os ratinhos tentaram nadar”. Flávio escreve “teitaram”].

M: Não é “teitaram”, é “tentaram”. Com N aqui [indica a 3ª letra], igual quando a gente fala “tentou”.

F: Não é não, escuta como a gente fala [repete a palavra “tentaram”, enfatizando um I após a 1ª sílaba].

M: Mas, se a gente fosse escrever “tentou”, ia ser com N. E quando a palavra é parecida assim, é como se fosse da família, é do mesmo jeito, entendeu?

F: Não, Maria, escuta [repete a palavra, da mesma forma].

M: Mas está errado, é com N!

F: Maria, você não está escutando?

M: Está errado, a gente não escreve “teitou”.

F: Está certo, porque a gente fala assim!

[Ficam parados, ambos com expressão de contrariedade, e a pesquisadora pede que tentem chegar a um acordo].

M: Olha, como falta pouco espaço na linha, deixa com I mesmo, porque o N é maior. Eu sei que está errado, mas pelo menos, assim cabe.

F: Você parece que nem escuta a palavra!

4ª etapa de coleta de dados – Reescrita de textos

Visivelmente, nessa situação, ambos ficaram insatisfeitos. Flávio não conseguia vislumbrar uma justificativa que não se ancorasse na pauta sonora. O critério apresentado por Maria era “impossível” para ele e, assim, as alegações pareciam nem ser ouvidas. Ela, por sua vez, apoiava-se na regularidade consequente da derivação de palavras (ainda que a aplicação desse critério não garantisse a explicação de seu fundamento), criando um impasse entre a “necessidade” dela e a “impossibilidade” dele. Para chegar a um acordo, ambos valeram-se de um artificio que não guardava nenhuma relação com a discussão: o espaço físico ocupado pela palavra, como modo socializado de apresentação da tarefa.

Considerando o conjunto das ocorrências dessa categoria, é possível afirmar que os acertos por via de acordos sociais – solução encontrada para os impasses em que as justificativas diferiam - parecem menos potentes (para fins imediatos de definição do como escrever)[12], ao contrário das situações em que os alunos tinham justificativas similares ou próximas, como será descrito no tópico a seguir.

[12] Como não é possível mensurar o impacto que a interação tem sobre o processo de aprendizagem de cada criança, não se pode afirmar que haja interações mais ou menos potentes a médio ou longo prazo, mas apenas para a tarefa imediata que era o foco de observação naquele momento.

8.2.3 Acordos linguísticos como resolução de conflitos ortográficos

Apesar de haver casos em que as crianças não conseguiram chegar a um consenso, partindo para soluções pelo acordo social, em outros – mais frequentes -, a interação mostrou-se bastante produtiva no momento e a discussão sobre ortografia gerou acordos linguísticos, como no caso de André e Melissa:

> [André e Melissa precisam escrever "tanta". Melissa escreve "tãnta"].
>
> A: Por que você pôs a cobrinha no A? Você já viu essa palavra escrita desse jeito?
>
> M: Não, eu nunca vi, mas eu acho que tem, porque senão fica t[a]nta [pronuncia o "a" aberto]. Eu escrevi como a gente fala.
>
> A: Mas eu nunca vi escrito "tanta" com cobrinha em cima.
>
> M: Mas você já viu a palavra "não"? Lembra como se escreve? É igual!
>
> A: É verdade, "não" tem a cobrinha. Então pode deixar assim.
>
> 2ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Nessa situação, André claramente baseava-se na imagem visual das palavras. Isso ficou visível desde seu questionamento inicial. Melissa, por sua vez, parecia estar centrada na pauta sonora. Em sua argumentação, começou justificando a diferença fonética entre o A aberto e o nasal, mas, ao perceber que André não se convencia, lançou mão da mesma estratégia que ele, referindo-se à imagem visual de outra palavra, bastante conhecida, de forma que o colega compreendesse sua opção. O uso de um critério semelhante ao usado por sua dupla garantiu o acordo, porque eles passaram a pautar-se pela mesma lógica de justificação da escrita.

Nesse caso, parece que Melissa conseguiu transformar o "impossível" para André em "contingencial". Inicialmente, o menino não aceitava o uso do til, por nunca ter visto a palavra daquela forma. A alegação da colega, baseada na pauta sonora, não foi suficiente para demovê-lo de sua posição. Ao ouvir a comparação com outra palavra, ele pareceu aceitar a grafia sob determinadas condições: ele já vira outra palavra, com sonoridade próxima, escrita com til, portanto, parece que, naquela contingência, o uso do til tornou-se aceitável.

É interessante notar que, aparentemente, pelo conjunto de sessões, naquela etapa, André parecia ter uma maior consciência ortográfica. Na 1ª sessão da mesma etapa, seu

desempenho foi superior: apesar de ter tido apenas uma escrita convencional a mais – 4 acertos, enquanto ela teve 3 -, ele teve mais escritas viáveis no sistema alfabético, e mais acertos da dificuldade ortográfica analisada, com erros em outras partes da palavra; durante as interações, ele se mostrou mais atento à necessidade de atender às normas ortográficas. Apesar disso, foi Melissa quem conseguiu convencê-lo, justamente por adequar sua justificativa - inicialmente diferente – àquela defendida pelo colega.

Diferente de André e Melissa, que partiram de justificativas diferentes e chegaram a um acordo linguístico, houve situações em que as crianças pareceram justificar suas argumentações da mesma forma desde o início e, assim, buscaram juntas a melhor estratégia para decidir a grafia, como foi o caso de Adriana e Milena:

> [Adriana e Milena precisam escrever "excelente" e, antes de escrever, discutem como fazê-lo].
>
> A: Como será que escreve "excelente", você lembra? Com S eu sei que não é...
>
> M: É, não é mesmo, porque senão ficaria e[z]elente.
>
> A: É, igual casa! Então, será que é com SS?
>
> M: Pode ser. Mas também pode ser com C...
>
> A: Com Ç não pode! Será que pode com X?
>
> M: É... Pode olhar no dicionário? [Dirigindo-se à pesquisadora]. É que essa palavra não dá para saber. E quando não dá para saber, a gente olha no dicionário!
>
> [A pesquisadora responde que, daquela vez, não podem olhar no dicionário, apesar de ser essa a estratégia adequada a outras situações].
>
> A: Já sei, lembrei! Acho que a professora escreve assim [escreve convencionalmente]. Você lembra, Milena, quando ela põe "excelente" na nossa lição?
>
> M: É verdade, é assim mesmo! Você foi esperta, Adriana, ainda bem que você lembrou!
>
> 5ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

As alunas, já na última etapa da pesquisa, pareciam compreender (sem nomear) as irregularidades. Explicitaram as possibilidades oferecidas pelo sistema alfabético, descartaram escritas que infringiriam normas conhecidas e concluíram que, em casos em "que não dá para saber", a consulta ao dicionário é a melhor estratégia. Pareciam orientar a própria escrita, predominantemente, pelas normas ortográficas (suas respostas na 1ª sessão da mesma etapa corroboravam essa posição). Não podendo utilizar essa estratégia, Milena valeu-se da imagem visual, procedimento prontamente ratificado pela colega.

Outra situação ocorrida algumas vezes foi quando as justificativas diferiam e, a partir da interação, uma das crianças parecia mudar a própria argumentação, não só para a palavra em questão, mas também para outros termos. Foi o que ocorreu na 3ª etapa, com Aline e Lívia:

> [Aline e Lívia precisam escrever “resolveu”. Lívia escreve “resouveu"].
>
> A: Lívia, aqui não é com U, é com L [indica a 5ª letra].
>
> L: Mas é o mesmo som do final, reso[u]ve[u] [enfatiza o som de U nas duas sílabas].
>
> A: Mas a minha mãe já me falou que é com L no meio.
>
> L: Mas o som é igual.
>
> A: É, mas você não acha melhor seguir um adulto?
>
> [Lívia fica parada por alguns segundos, parecendo se decidir].
>
> L: É, é melhor seguir um adulto. Porque às vezes eles escrevem diferente da gente, mas o deles é o certo. [Substitui o U por L].
>
> (...)
>
> [Na mesma sessão, Lívia escreve “eselente” para excelente].
>
> L: Acho que está errado, né, Aline? Porque a professora já falou que o S assim, no meio, é igual o Z, não é?
>
> A: É, eu te falo que é melhor seguir os adultos!
>
> L: E[S]e... Já sei, é com C! [Escreve “ecelente”].
>
> A: Isso, Lívia, tem que lembrar do que a professora fala!
>
> 3ª etapa de coleta de dados – Ditado em duplas

Neste diálogo, parece que Lívia, apesar de ainda estar centrada na pauta sonora, já tinha uma abertura para os interlocutores autorizados como “possibilidade”. Assim, quando Aline a confrontou, questionando se ouvir um adulto não seria uma estratégia melhor que a dela, a menina pensou por alguns instantes e, vislumbrando a sugestão da colega como “possível”, conseguiu não apenas acatá-la, como também incorporá-la à escrita de outra palavra. Trata-se de um exemplo em que a interação entre pares fez com que a criança vislumbrasse outras estratégias de referenciação para a ortografia.

A análise qualitativa das interações entre as crianças permitiu algumas conclusões:

- O fato de as duplas terem sido definidas com base na proximidade do desempenho ortográfico não garantiu que elas estivessem operando pelos mesmos critérios, o que comprova a pluralidade de caminhos cognitivos e a singularidade dos percursos individuais.

- Nos casos em que as justificativas para a grafia eram muito distantes, as crianças não chegaram a um consenso e partiram ou para uma solução por acordo social, ou para o predomínio de uma delas.
- As situações que geraram consenso foram aquelas em que os alunos ancoraram suas escritas em justificativas semelhantes ou próximas, ou então quando um percebeu o critério utilizado pelo outro e adequou sua argumentação, tornando-a, dessa forma, "observável" para o colega.

Analisadas as interações adulto-criança e criança-criança, resta agora comparar o desempenho dos alunos, tanto individual quanto nas duplas, nas duas instâncias de investigação: o ditado de palavras e a reescrita dos textos. Essa análise é o objeto do próximo capítulo.

9 APLICABILIDADE DOS CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS: DITADO E REESCRITA

Como descrito no capítulo 5, cruzando com os **eixos** já analisados (interação adulto-criança e criança-criança), a pesquisa propôs duas diferentes **instâncias** de investigação - o ditado de uma lista de palavras e a reescrita de um texto literário previamente lido (conto ou fábula) –, com o propósito de analisar o desempenho ortográfico das crianças em diferentes propostas de trabalho. Esse é o objetivo do presente capítulo.

Para se empreender a comparação proposta, aqui foram analisados dois aspectos: i) a **ocorrência** de palavras ditadas na reescrita; ii) o **índice de erros ortográficos** nos ditados e nas reescritas. Cada um desses aspectos foi abordado sob a óptica de uma análise quanti-qualitativa.

9.1 Ocorrência de palavras

No ditado, a quantidade de vezes que cada palavra apareceu foi previamente controlada. Já na reescrita, coube às crianças a escolha lexical do texto a ser escrito, o que fez com que algumas palavras aparecessem repetidas vezes, enquanto outras não apareceram.

Para se compararem as duas instâncias de investigação, abordou-se, inicialmente, a frequência de uso de cada palavra do ditado na reescrita. A Tabela 13, a seguir, sintetizou o índice total de ocorrências de cada uma nas produções textuais – somando-se a 2ª e a 4ª sessões das cinco etapas:

ervilha	**169**
príncipe	157
disse	150
leite	114
tigela	113
grão	97
colchões	96
tempestade	83
prato	81
vez	80

escorregava	48
horrível	24
relâmpago	20
tanta	20
talvez	10
resolveu	9
sapatos	8
coalhada	8
excelente	4
calcanhar	0
certificar	0
encontrara	0
exigente	0
nascença	0
taipa	0
difíceis	0
interessa	0
chouriço	0
empanturraram	0
fartarem	0

Tabela 13 – Índice de ocorrências das palavras nas reescritas[13]

O índice total de ocorrências revela que cada palavra apareceu, em média, 43 vezes nas reescritas. Considerando-se que esse índice foi obtido em 2 sessões repetidas em 5 etapas, significaria que cada vocábulo teria sido escrito aproximadamente 4 vezes em cada produção.

A grande variação no índice, entretanto, demonstrou que não foi isso o que ocorreu. Pelo cálculo da mediana, pôde-se notar que metade das palavras apareceram menos de 10 vezes, enquanto a outra metade obteve de 10 a 169 ocorrências.

Esse índice também variou na distribuição entre as etapas: os quadros 22, 23 e 24 distribuem as palavras em 3 grupos, indicando, respectivamente, aquelas que apareceram em todas as etapas, as que apareceram somente em alguma(s) e as que não apareceram:

[13] Para se manter a coerência estatística, tanto no índice de ocorrências das palavras, quanto no de erros ortográficos, as quantidades obtidas nas 3ª e 4ª sessões foram multiplicadas por 2, considerando-se que duas crianças eram as responsáveis pela produção.

	1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		4ª etapa		5ª etapa	
	D[14]	R[15]	D	R	D	R	D	R	D	R
príncipe	14	36	14	31	18	27	18	33	18	30
vez	14	14	14	14	18	18	18	18	18	16
tempestade	14	15	14	18	18	16	18	16	18	18
grão	14	19	14	18	18	18	18	23	18	19
ervilha	14	42	14	34	18	33	18	31	18	29
disse	14	28	14	32	18	30	18	31	18	29
colchões	14	16	14	21	18	18	18	19	18	22
leite	14	25	14	23	18	21	18	23	18	22
prato	14	11	14	19	18	22	18	15	18	14
tigela	14	24	14	25	18	21	18	23	18	20

Quadro 10 – Palavras que apareceram nas reescritas de todas as etapas

	1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		4ª etapa		5ª etapa	
	D	R	D	R	D	R	D	R	D	R
sapatos	14	0	14	0	18	4	18	0	18	4
relâmpago	14	0	14	0	18	2	18	6	18	12
horrível	14	13	14	0	18	0	18	5	18	6
resolveu	14	0	14	5	18	0	18	0	18	4
talvez	14	6	14	0	18	0	18	2	18	2
tanta	14	0	14	0	18	4	18	9	18	7
coalhada	14	0	14	0	18	0	18	2	18	6
escorregava	14	7	14	0	18	12	18	13	18	16
excelente	14	0	14	2	18	0	18	0	18	2

Quadro 11 – Palavras que apareceram nas reescritas de alguma(s) etapa(s)

	1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		4ª etapa		5ª etapa	
	D	R	D	R	D	R	D	R	D	R
calcanhar	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
certificar	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
encontrara	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
exigente	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
nascença	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
taipa	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
difíceis	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
interessa	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0

[14] Ditados (individuais e em duplas)
[15] Reescritas (individuais e em duplas)

chouriço	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
fartarem	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0
empanturraram	14	0	14	0	18	0	18	0	18	0

Quadro 12 – Palavras que não apareceram em etapa alguma

A distribuição das palavras entre esses três grupos foi bastante equilibrada: enquanto 10 palavras apareceram em todas as etapas, 9 apareceram em alguma(s) e 11 não apareceram em etapa alguma.

A análise das palavras de cada grupo revelou alguns pontos em comum: i) a relevância do termo para a narrativa; ii) a classificação morfológica das palavras; iii) o grau de dificuldade ortográfica[16].

No que concerne à **relevância do termo**, observou-se que as palavras do primeiro grupo (que apareceram em todas as etapas) foram muito mais centrais para as narrativas do que aquelas dos outros dois. Algumas, como "grão" e "ervilha", foram tão relevantes que constavam inclusive do título do conto. Outras foram palavras próprias do gênero textual, quase onipresentes em textos narrativos, sobretudo em contos de fada e fábulas, como "vez" e "disse". As outras 6 ("tempestade", "colchões", "leite", "prato" e "tigela") eram elementos-chave dos textos trabalhados, não podendo ser substituídas por sinônimos. Assim, a relevância desses termos parece justificar o fato de terem ocorrido em todas as etapas. Nos outros dois grupos, as palavras já não foram tão relevantes – prova disso é que sua ausência não comprometeu o sentido dos textos – e puderam, em sua maioria, ser substituídas por sinônimos.

Já no que diz respeito à **classificação morfológica**, o primeiro grupo foi composto quase em sua totalidade por substantivos: a exceção é o verbo "disse", certamente o verbo de fala mais comumente utilizado pelas crianças em textos narrativos. Esse índice foi bastante distinto do que ocorreu em dois grupos: o segundo, que trouxe apenas 3 substantivos ("sapatos", "relâmpago" e "coalhada") entre suas 9 palavras, e o terceiro, que apresentou 4 substantivos ("calcanhar"; "nascença"; "taipa" e "chouriço") entre os 11 vocábulos.

[16] Embora o foco deste trabalho seja a ortografia, optou-se por descrever os outros fatores que parecem ter impactado o índice de ocorrência das palavras nas reescritas, para demonstrar que a dificuldade ortográfica não é o único critério que move as crianças nessa escolha.

Embora a classificação morfológica não tivesse sido um aspecto discutido entre as crianças, alguns diálogos revelaram o quanto, para elas, os substantivos pareceram ser essenciais. Foi o caso de Emanuel e Thiago:

> [Thiago dita para Emanuel a frase “Acharam uma tigela cheia de leite”. Thiago escreve “Acharam um pote cheio de leite”].
>
> T: Não, não era um pote. Era uma tigela!
>
> E: Mas é a mesma coisa!
>
> T: Não é não! Pote a gente guarda as comidas, tigela a nossa mãe faz as comidas.
>
> E: E a cozinheira estava guardando o leite pro dia seguinte, não estava?
>
> T: Não estava guardando, ela estava fazendo a manteiga, e ia continuar depois, por isso deixou lá!
>
> E: Ah, então era tigela mesmo, ela estava fazendo.
>
> T: Viu como é importante pôr o nome certo das coisas? Quando a gente escreve, tem que pôr o nome de tudo, certinho, senão não dá para entender!
>
> 4ª etapa de coleta de dados – Reescrita em duplas

Ainda referente à classificação morfológica, dos 8 verbos propostos nos ditados, apenas “disse” apareceu em todas as etapas. No segundo grupo, estavam “resolveu” (encontrado em 2 etapas) e “escorregava” (presente em 4 etapas). Os outros 5 verbos (“certificar”, “encontrara”, “interessa”, “fartarem” e “empanturraram”) não apareceram em etapa alguma. Possível motivo para essa ausência pode ter sido a baixa frequência de uso desses verbos no cotidiano das crianças, aliada à maior facilidade de se encontrarem sinônimos para eles, como revelou o diálogo entre Adriana e Milena:

[Adriana e Milena querem escrever “Eles comeram até se empanturrarem”].

A: Como é mesmo que falava na história? Eles comeram até... até se... “panturrarem”?

M: Não sei... não lembro direito dessa palavra. Melhor pôr outra coisa parecida.

A: Ah, comeram até encher a barriga!

M: Isso, melhor! Até encher a barriga!

3ª etapa de coleta de dados – Reescrita em duplas

Nesse caso, o que motivou a substituição da expressão por um sinônimo não foi a dificuldade ortográfica, mas a baixa frequência de uso, o que justifica o esquecimento do termo pelas meninas.

Tal como os verbos, verificou-se o uso de sinônimos para os adjetivos (“horrível”, “exigente”, “difíceis” e “excelente”). A construção das reescritas prescindiu do advérbio “talvez” e do pronome “tanta”, já que eles não foram sequer cogitados pelas crianças durante as reescritas.

Finalmente, as **dificuldades ortográficas** das palavras também pareceram ter impactado, em alguma medida, os respectivos índices de ocorrência nas produções textuais.

Entre as 10 palavras do primeiro grupo, metade (“príncipe”, “grão”, “ervilha”, “leite” e “prato”) possuía regularidades diretas como dificuldade ortográfica exclusiva ou principal. No segundo grupo, essa característica resumiu-se a 2 palavras (“sapatos” e “coalhada”) num conjunto de 9; o terceiro trouxe também 2 palavras (“taipa” e “fartarem”) dentre um universo de 11. A maior facilidade para escrever palavras com regularidades diretas pareceu ter feito com que as crianças as utilizassem mais vezes em seus textos.

Sob outro viés, as irregularidades, normas ortográficas mais difíceis, justificaram o rebaixamento de ocorrências. Dos 11 vocábulos que não apareceram em etapa alguma, 7 (“calcanhar”, “certificar”, “exigente”, “nascença”, “difíceis”, “interessa” e “chouriço”) traziam uma ou mais irregularidades. Entre as 9 que apareceram em alguma(s) etapa(s), 4 (“horrível”, “resolveu”, “talvez” e “excelente”) tinham essa condição. Já entre as 10 palavras que se repetiram nas 5 etapas, apenas “disse” e “colchões” apresentavam irregularidades.

Alguns diálogos, como o transcrito a seguir, demonstraram que a ausência de palavras mais difíceis de se escrever nas reescritas não foi uma coincidência, mas uma estratégia inteligente das crianças a fim de evitarem o erro ortográfico:

> [André e Vitor constroem a frase enumerando todos os alimentos encontrados pelos ratinhos na cozinha].
>
> A: Tinha linguiça, queijo, chouriço...
> V: Ah não, chouriço eu não vou colocar!
> A: Mas tinha, lembra que ela leu?
> V: Lembro, mas você não lembra como a gente brigou para escrever essa palavra? [referindo-se à sessão anterior, do ditado]. É muito difícil, André, eu não vou escrever não! A minha irmã já me falou: "Não sabe escrever uma palavra, é melhor pôr outra, para não errar!".
> A: Mas o que a gente vai pôr no lugar?
> V: Não põe nada, ué, já colocamos um monte de comida!
> A: É, "queijo" é bem mais fácil! Para no "queijo", então, que rato até gosta mais!
>
> 3ª etapa de coleta de dados – Reescrita em duplas

Do diálogo entre André e Vitor, emergiu um dado relevante: tal como recorreram, por vezes, aos "locutores autorizados" para decidirem a grafia das palavras, as crianças também se valeram deles para aprender e utilizar estratégias cujo objetivo foi apenas evitar o erro ortográfico.

Esse tipo de estratégia, em que o vocábulo ou expressão é substituído por um sinônimo, foi identificado nos diálogos de mais de uma dupla, em mais de uma etapa. Embora com frequência menor, ele também apareceu em algumas sessões de reescrita individual, como no caso de Lívia:

> [Lívia quer escrever "relâmpago; coloca as primeiras 4 letras e fica em dúvida quanto ao uso de M ou N para marcar a nasalização].
>
> L [dirigindo-se à pesquisadora]: "Relâmpago" é com M ou com N?
> P: Como você acha que é? Escreva da forma como você acha que é.
> [Lívia olha para o papel e fica pensativa por alguns segundos. Em seguida, apaga a palavra].
> L: Eu não tenho certeza, então vou escrever raio, que é a mesma coisa!
>
> 3ª etapa de coleta de dados – Reescrita em duplas

A grande frequência de situações desse tipo revelou que, para além da comparação entre os erros ortográficos cometidos nos ditados e nas reescritas, era preciso considerar que a ausência de algumas palavras na escrita espontânea também era um dado relevante para se pensar o desempenho ortográfico. Mais do que uma opção lexical aleatória, ela indicou estratégias para evitar erros, tornando invisíveis aspectos do "não saber". Com isso, restou a este estudo a tarefa de comparar os erros visíveis, objeto do tópico a seguir.

9.2 Índice de erros ortográficos das palavras

Como o número de ocorrências de cada palavra foi muito diferente nos ditados e reescritas, não foi possível estabelecer a comparação quantitativa em valores absolutos. Por isso, todas as quantidades de erros ortográficos encontrados foram convertidas em percentuais, a fim de se poder mensurar que parte do universo total das escritas elas representavam.

Os gráficos 29 a 33, a seguir, trazem o índice de erros ortográficos das palavras, nos ditados e nas reescritas[17]. As 5 etapas foram desmembradas para que, de cada uma delas, constassem apenas as palavras que apareceram naquele momento:

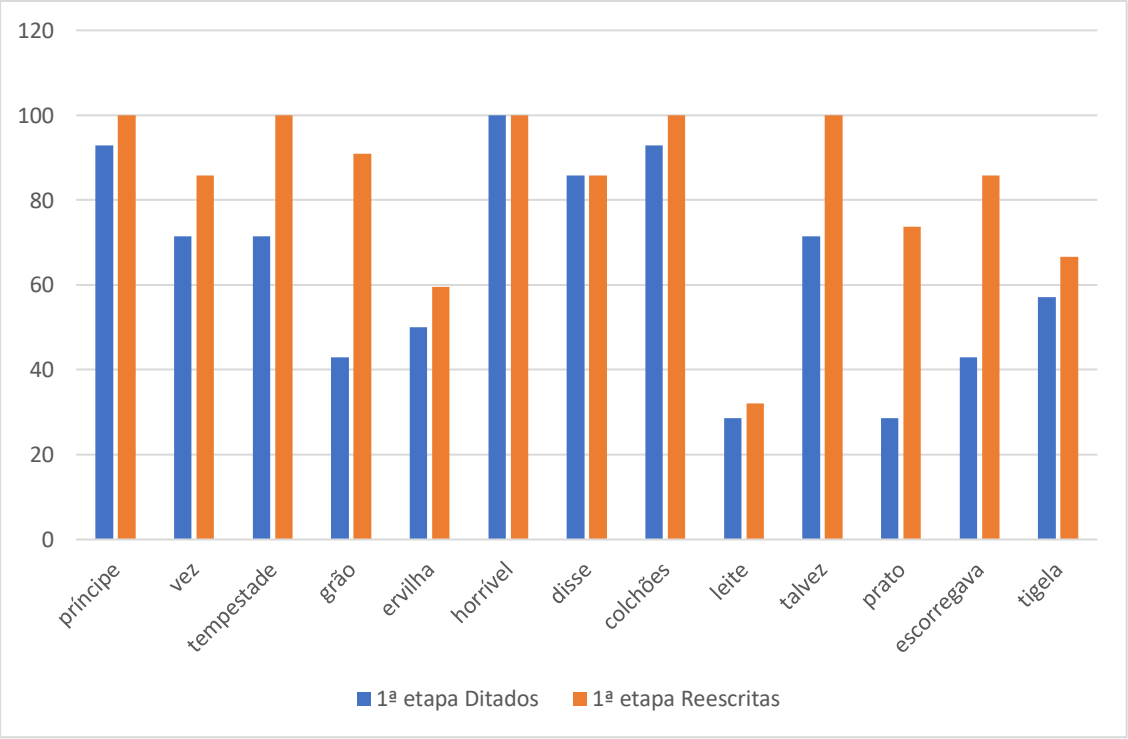

Gráfico 29 – Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 1ª etapa

[17] A primeira coluna indica o percentual de erros ortográficos somando-se a 1ª e 3ª sessões (ditado individual e em duplas) e a segunda, o percentual oriundo da soma das 2ª e 4ª sessões (reescrita individual e em duplas).

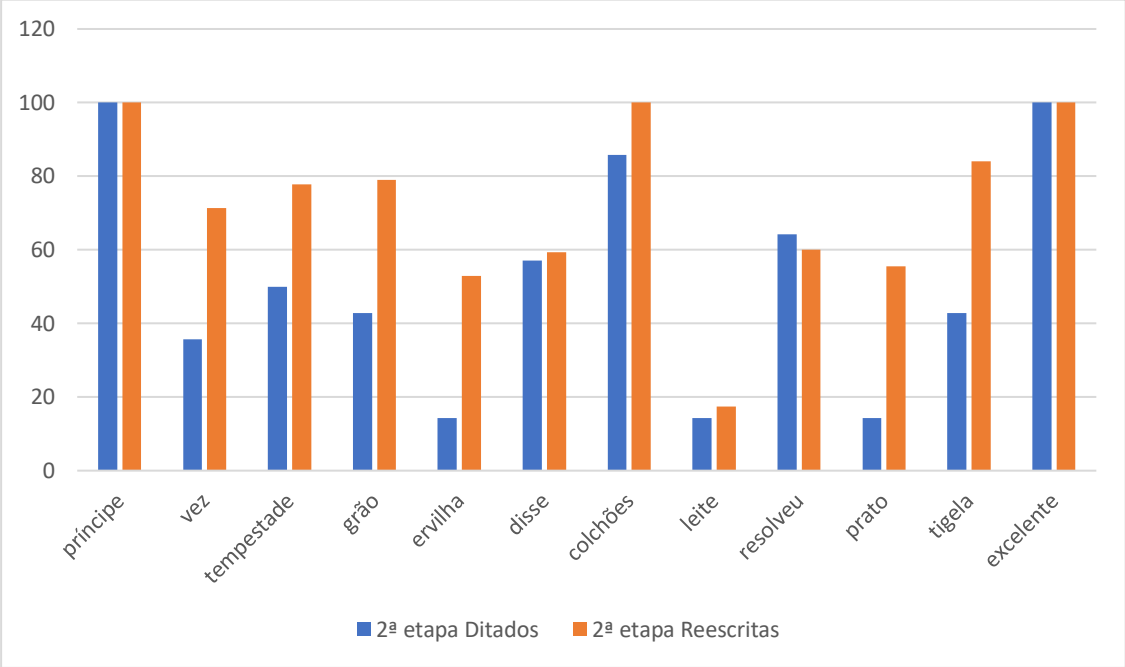

Gráfico 30 – Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 2ª etapa

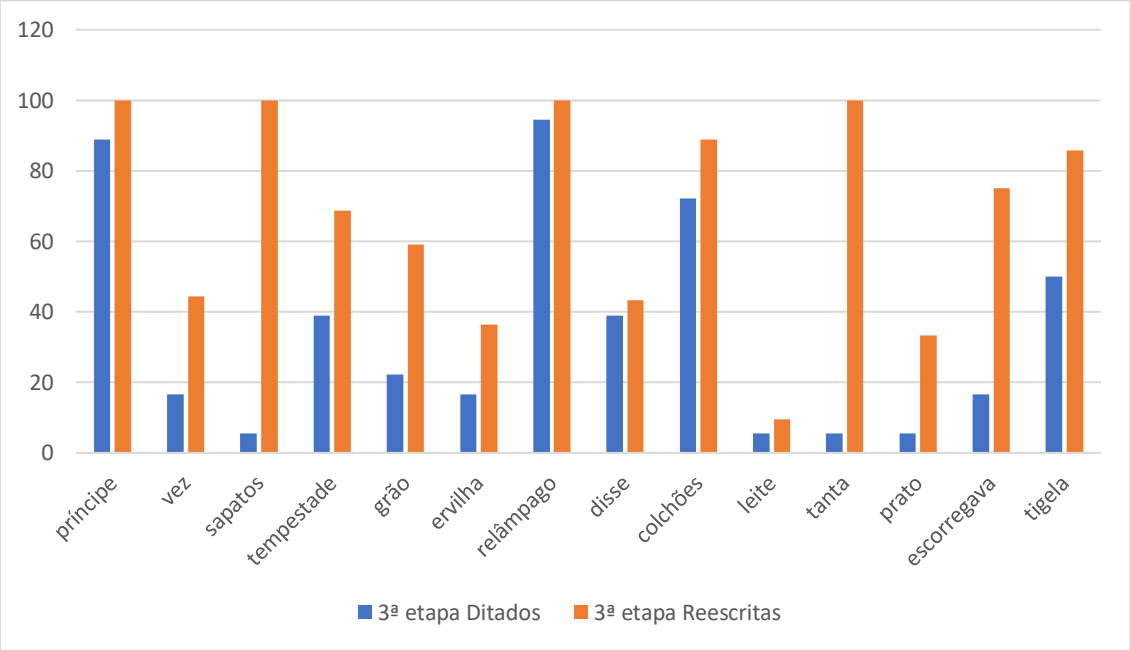

Gráfico 31 – Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 3ª etapa

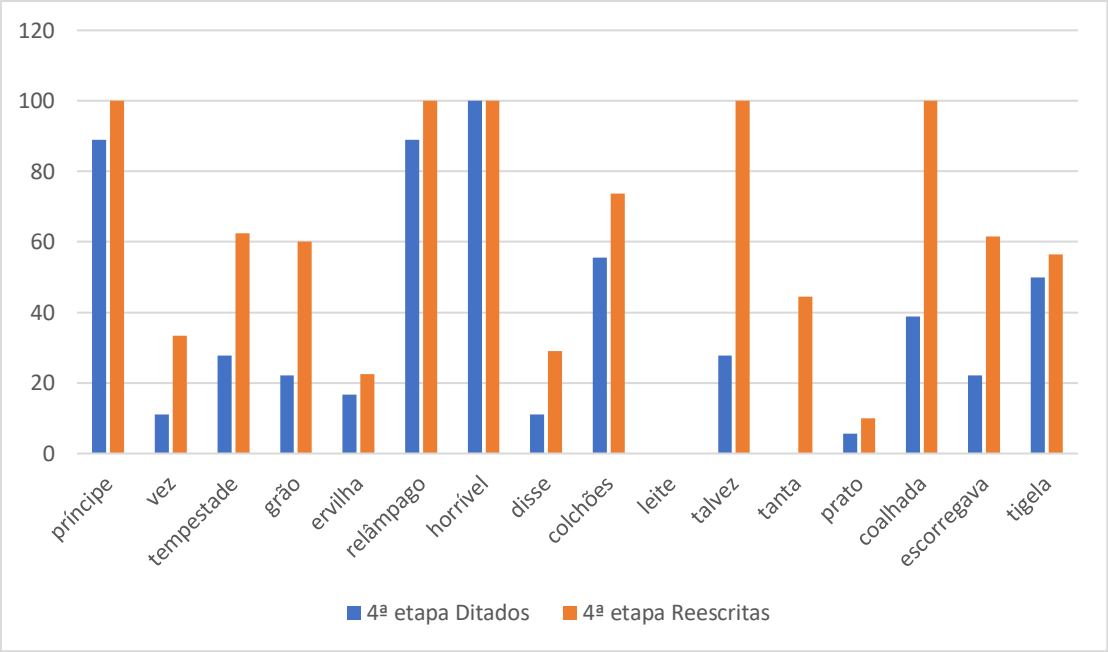

Gráfico 32 – Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 4ª etapa

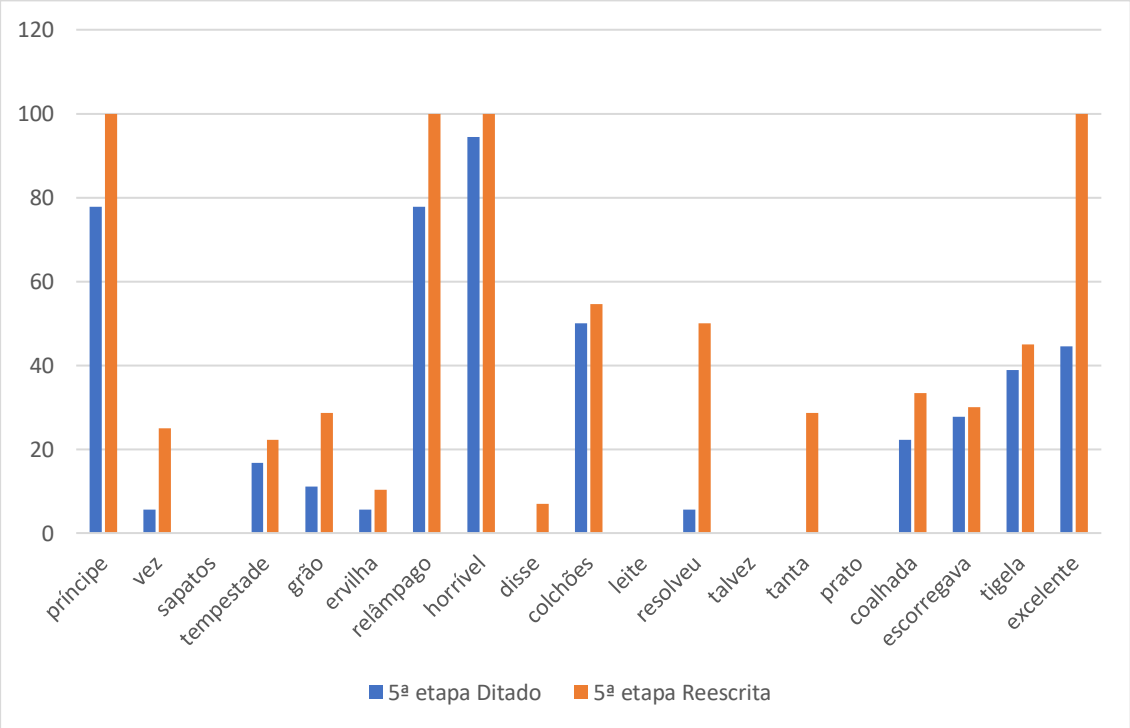

Gráfico 33 – Erros ortográficos nos ditados e reescritas – 5ª etapa

A primeira evidência constatada, a partir da leitura dos gráficos, foi que as crianças erraram mais nas reescritas do que nos ditados. Não apareceu, em etapa alguma, um caso em que o índice de erros nos ditados tivesse superado o das reescritas. Em apenas 10 situações, esses índices foram equivalentes (2 palavras na 1ª, 2ª e 4ª etapas, e 4 na 5ª).

Esse foi um resultado de certa forma esperado, já que as reescritas impuseram a necessidade de as crianças pensarem simultaneamente nos aspectos notacionais e discursivos, enquanto nos ditados a preocupação do sujeito é exclusivamente com a notação das palavras.

Outro aspecto observado foi que, nas três primeiras etapas, a diferença de desempenho entre ditado e reescrita pareceu se ampliar. Já nas duas últimas, ela recuou. Esse dado foi facilmente verificável (Tabela 14), quando se calculou a média das amplitudes (diferença entre as duas colunas) de cada etapa:

1ª etapa	**18,7**
2ª etapa	19,6
3ª etapa	33,3
4ª etapa	24,1
5ª etapa	13,5

Tabela 14 – Média das amplitudes entre reescritas e ditados, por etapa

Embora não tivesse sido possível precisar o porquê de a média das amplitudes ter aumentado nas três primeiras etapas e recuado nas duas últimas, a observação dos aspectos discursivos das reescritas permitiu levantar uma hipótese. Como os textos melhoraram muito em coesão e coerência de uma etapa para a outra, foi como se as crianças tivessem se preocupado quase que com exclusividade com os aspectos discursivos nas primeiras etapas – ocupando-se cada vez mais deles – e, depois, tivessem passado a conciliar melhor essa tarefa com a atenção aos aspectos notacionais – incluindo a ortografia. Isso se refletiu, inclusive, na ampliação do vocabulário utilizado nas reescritas, o que pôde ser comprovado pelo maior número de palavras que apareceram nos últimos gráficos. A hipótese foi corroborada pela análise dos diálogos entre as duplas nas 4ª sessões, que passaram a incorporar mais discussões acerca da ortografia nas duas últimas etapas.

Há também outro aspecto que pode justificar essa diferença nas amplitudes: a diminuição paulatina dos erros ortográficos nas últimas etapas. Enquanto, na 4ª etapa, a escrita de “leite” não apresentou erros ortográfico em ambas as instâncias, na 5ª, já foram 4 palavras sem erros. De certa forma, ao se apropriarem das normas ortográficas de maneira mais sistemática, os alunos passaram a acertar as grafias mesmo em contextos diferentes.

Além de se analisarem as diferenças de desempenho entre ditado e reescrita por palavra e por etapa, comparou-se também como essa diferença se deu nas situações em que os alunos estiveram trabalhando individualmente ou em duplas. A Tabela 15, a seguir, traz os percentuais de erros ortográficos totais dos ditados e das reescritas, além dos percentuais por sessão:

Percentual total de erros nos ditados (1ª e 3ª sessões)	47,3%
Percentual total de erros nas reescritas (2ª e 4ª sessões)	54,2%
Percentual de erros nos ditados individuais (1ª sessões)	53,7%
Percentual de erros nas reescritas individuais (2ª sessões)	59,3%
Percentual de erros nos ditados em duplas (3ª sessões)	41%
Percentual de erros nas reescritas em duplas (4ª sessões)	44,3%

Tabela 15 – Média das 5 etapas dos percentuais de erros ortográficos por sessão

Considerando-se as 5 etapas, na média geral, as crianças cometeram 7% de erros a mais nas reescritas, em comparação aos ditados. Quando se observaram os percentuais por sessão, outra evidência emergiu dos dados: a diferença de desempenho entre as instâncias nas sessões de trabalho individuais foi o dobro da diferença delas nas sessões em duplas (aproximadamente 6% e 3%, respectivamente).

Indícios observados durante as sessões de coleta de dados parecem justificar esse resultado. Em alguns casos, ao serem questionados pela pesquisadora ou por sua dupla quanto à grafia de uma palavra, os alunos logo identificavam o erro ortográfico e o corrigiam. Nas situações em que isso ocorreu, o erro ortográfico inicial não foi computado – o que revela que, se não fossem as interações, a diferença de desempenho entre as duas instâncias teria sido ainda maior. Como nas sessões individuais as interações com a pesquisadora foram pré-determinadas, as duplas propiciaram possibilidades a mais de interação, gerando, por conseguinte, melhores resultados. Em outras palavras, enquanto a pesquisadora interveio em um número pré-determinado de palavras por sessão, nas duplas, as crianças ficaram livres para interagir, podendo propor mutuamente reflexões acerca da grafia de quantas palavras quisessem. Nas reescritas, isso garantiu mais situações de revisão, o que fez com que diminuíssem os casos em que o erro ortográfico se deu em função da maior atenção dedicada aos aspectos discursivos, em detrimento dos notacionais, acarretando menor diferença de desempenho entre as instâncias.

Por mais contundentes que tenham sido os dados expostos, apenas constatá-los não bastou. Para melhor compreender a diferença de desempenho ortográfico entre ditados e reescritas, foi preciso considerar as falas das crianças.

Com o objetivo de investigar essa diferença, foram abordadas as interações das crianças com a pesquisadora e com suas duplas, especificamente nos casos em que uma palavra escrita convencionalmente no ditado foi grafada com erro ortográfico na reescrita.

Nessas situações, dois padrões foram observados. O primeiro, mais frequente, foram os casos em que as crianças erraram nas reescritas por estarem focadas nos aspectos discursivos. Nesses episódios, uma breve interação com a pesquisadora ou com a dupla foi suficiente para que a criança identificasse seu erro e o corrigisse.

Um exemplo de interação que seguiu esse primeiro padrão foi o diálogo entre a pesquisadora e Erick:

> [Erick escreve “leiti” na reescrita, tendo escrito convencionalmente no ditado].
>
> P: Você acha que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Será que essa [indica a palavra] poderia ser uma delas?
>
> E: Hum... A gente fala “leiti”... Ah, já sei, a gente escreve “leite” ! Eu até escrevi certo naquela lista! [Referindo-se à sessão anterior]. É que eu esqueci, na hora de escrever história, às vezes a gente esquece mesmo, você sabe, né? Posso arrumar? [Substitui o E final por I].
>
> 2ª etapa de coleta de dados – Reescrita individual

A fala de Erick traduziu, de certa forma, o processo cognitivo que levou as crianças a se descuidarem da ortografia nas situações em que os aspectos discursivos da produção textual ocuparam muito de sua atenção. O menino chegou a afirmar que esse “esquecimento” se deu “na hora de escrever história”.

Essa necessidade de atenção alternada entre aspectos notacionais e discursivos também foi objeto de reflexão no diálogo entre Flávio e Maria:

[Maria dita “o prato estava” e Flávio escreve “o parto estava”].

M: Não, Flávio, não é parto, é prato! Você escreveu errado!
F: Onde está errado?
M: Aqui, olha! É prato! [Enfatizando a primeira sílaba].
F: Ah... O R é antes do A, né?
M: É, é antes! A gente já escreveu essa palavra, você sabe escrever!
F: Sei, é que eu não prestei atenção.
M: Então, é melhor você prestar. Eu estou lembrando todos os pedacinhos da história, você tem que lembrar todos os pedacinhos das palavras!

2ª etapa de coleta de dados – Reescrita individual

Nessa interação, Maria explicitou uma das possibilidades oferecidas pelo trabalho em duplas: a divisão em que um aluno se responsabiliza pelos aspectos notacionais, e outro, pelos discursivos. Essa parecia ser uma distribuição de tarefas bastante familiar às crianças, pois foram frequentes as situações em que eles, espontaneamente, dividiram-se entre quem ia “inventar e ditar” e quem ia “escrever”.

O segundo padrão reuniu casos em que, mesmo com a interação, a criança não se deu conta da diferença de sua grafia nas duas instâncias (ou a percebeu, mas não considerou essa diferença um problema). Aparentemente, foram ocasiões em que a escrita convencional no ditado não estava ainda sistematizada para a criança. Foi o caso de Maitê, que parecia não se dar conta da diferença entre suas escritas nas duas sessões:

[Maitê escreve “dice” na reescrita, tendo escrito convencionalmente no ditado].

P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [escreve “disse” e mostra à aluna]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?

E:Ah, acho que é possível sim. Porque os dois têm o mesmo som. Eu também já vi “disse” com dois S, mas com C também dá certo. Então, acho que nós duas acertamos.

2ª etapa de coleta de dados – Reescrita individual

Em momento algum Maitê deu indícios de relembrar a grafia que utilizara no ditado. Ao invés disso, validou as duas formas de escrita, justificando seu argumento com base na pauta sonora.

Muitas vezes, nem a interação com a dupla fez com que as crianças se remetessem à sua escrita na sessão anterior, como foi o caso de Dênis e Guilherme:

> [Dênis dita "escorregava" e Guilherme escreve "secoregava"].
>
> D: Não é "se", é "es" [referindo-se à primeira sílaba]. Para escrever "es", o que vem primeiro?
>
> G: E, S... ES, eu pus, olha! Pus o S e pus... Ah, o E é primeiro! [apaga e escreve "es"]. E o resto, está tudo certo?
>
> D [observa atentamente a palavra, repetindo pausadamente cada sílaba, enquanto passa o lápis por elas]. Es... co... re... ga... va... Tá, está tudo certo!
>
> 4ª etapa de coleta de dados – Reescrita individual

Durante o ditado, Dênis havia assumido o papel de escriba e, na reescrita, Guilherme sugeriu trocarem, alegando que "também queria escrever". Assim, no ditado em duplas, ao escrever "escorregava", Denis grafou convencionalmente e não foi questionado por Guilherme. Na sessão em duplas, porém, mesmo analisando atentamente a escrita do colega, ele a validou, aparentemente sem perceber a ausência de um dos R necessários para o dígrafo. Talvez a existência de outro erro mais aparente (a inversão das letras na 1ª sílaba) tivesse, de certa forma, obscurecido o outro erro para ele.

Em algumas situações, essa diferença na grafia pôde até ser usada como uma estratégia pelas crianças. Foi o que ocorreu com André, que explicitou isso de modo claro:

> [Na mesma produção textual, André registra duas vezes a palavra "tigela", utilizando G em uma das vezes, e J na outra].
>
> P: Aqui, você escreveu essa palavra assim [indica a primeira escrita]. E, aqui embaixo, escreveu diferente [indica a segunda escrita]. Em qual dessas situações você acha que acertou? Por quê?
>
> A: Eu não sei onde eu acertei. É que eu não sei se "tigela" é com G ou com J. Então, coloquei cada vez de um jeito. Aí, eu sei que vou errar uma vez, mas sei que vou acertar uma também!
>
> 5ª etapa de coleta de dados – Reescrita individual

É interessante notar que, nesse caso, não houve distração ou falta de atenção à ortografia. Pelo contrário: na dúvida, o menino utilizou uma lógica inteligente para não "apostar" em apenas uma possibilidade e assim, tentou garantir pelo menos um acerto.

A comparação do desempenho entre as duas instâncias indicou que o processo de aprendizagem da ortografia, no grupo em questão, mais uma vez seguiu um *continuum* semelhante: primeiro, as crianças foram se apropriando das normas ortográficas e aplicando-as a situações mais "controladas", nas quais a atenção aos aspectos notacionais foi o foco principal. Muitas vezes, nesses momentos, a grafia das mesmas palavras, nas reescritas, fugiram do convencional, não sendo observáveis por seus próprios autores. Num segundo momento, a grafia nas reescritas passou a ser observável, ou seja, a criança escrevia errado, mas, ao ser convidada a refletir sobre aquela escrita, conseguia se corrigir. Só mais tarde, num terceiro momento, quando a grafia das palavras pareceu já estar, de certa forma, automatizada, é que a escrita convencional foi utilizada de forma mais sistemática e segura também nas reescritas.

Além desses dois padrões, houve ainda os casos em que as palavras escritas convencionalmente no ditado foram grafadas com erros ortográficos na reescrita, mas não foram objetos de intervenção da pesquisadora, nem geraram interações específicas entre a dupla, permanecendo, portanto, com o erro ortográfico. Nessas situações, a inexistência de interações impediu que fosse feita uma análise mais aprofundada desses erros.

Com essa comparação entre as instâncias, finalizaram-se os dados da pesquisa, fazendo emergir uma série de conclusões e novas perguntas, objeto das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS INTERATIVAS AOS PROCESSOS DE ENSINO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Vive-se atualmente um dilema no ensino da língua: seja pela fragilidade da assimilação no meio educacional, seja pela resistência que despertam entre os educadores, os mesmos aportes teóricos que ampliam a compreensão sobre a aprendizagem da escrita geram polêmicas e dúvidas na prática pedagógica. No que concerne à ortografia, as incertezas sobre como trabalhá-la já estavam postas desde a década de 1980, quando os estudos psicogenéticos sobre alfabetização passaram a valorizar a escrita espontânea e a validar a lógica infantil que subsidia a construção desse conhecimento. A partir de então, várias outras investigações foram realizadas, deixando sempre evidente a preocupação central: "É possível trabalhar a ortografia em uma concepção reflexiva?"

Na esteira dessa indagação – e certamente estendendo o plano de problematização -, o presente trabalho fundou-se a partir do seguinte questionamento: "Como a aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental I pode ser afetada e constituída por práticas interativas?" Para tanto, propôs-se, como objetivo central, a análise do modo como a aprendizagem da ortografia se constitui entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental e como, em diferentes momentos desse percurso, as práticas interativas poderiam gerar possibilidades de reflexão.

A partir desse objetivo central, a análise dos dados fez emergir conclusões que incidem sobre dois aspectos interdependentes: a **aprendizagem da ortografia** e **os processos cognitivos em diferentes práticas interativas** voltadas para o conhecimento ortográfico. Em que pese o caráter epistemológico da investigação, com foco nos processos de aprendizagem, as conclusões remetem a implicações pedagógicas, que podem impactar também o ensino da ortografia.

a) Aprendizagem da ortografia e implicações pedagógicas

Ainda que os resultados do presente estudo de caso não permitam uma generalização dos dados, eles merecem destaque não só por ampliarem a compreensão sobre o tema, como por iluminar singularidades na aprendizagem da ortografia.

A **primeira conclusão** diz respeito aos caminhos que a construção do conhecimento ortográfico percorre. Como já esperado pelos educadores e até mesmo pelo senso comum, constatou-se que as crianças progridem em seus conhecimentos e

desempenhos ortográficos à medida que avançam na escolaridade. Ratificando a literatura especializada da área, detalhou-se a trajetória de aprendizagem da ortografia, comprovando que os alunos tendem a se apropriar primeiro de regularidades diretas, depois de regularidades contextuais e, por último, de irregularidades. Aprofundando-se a análise, constatou-se também que os erros ortográficos tendem a se concentrar mais nos pontos periféricos da sílaba – ataque e coda – enquanto o núcleo silábico concentra os maiores acertos.

A partir desta primeira conclusão, torna-se evidente a complexidade da construção cognitiva nos percursos individuais, evoluindo por diferentes caminhos e em diferentes ritmos. Múltiplos são os fatores que interferem na aprendizagem da ortografia, mas a velocidade com que a criança se alfabetiza não é necessariamente um deles. Não se pode afirmar que uma criança que entra na escola mais adiantada no processo de aquisição da escrita tenha uma progressão mais acelerada que as demais na compreensão da ortografia e vice-versa. Para compreender melhor essas variáveis e o modo como subsidiam o desempenho ortográfico, é preciso ouvir os alunos e apreender as hipóteses ou justificativas que os levam a grafar as palavras de um determinado modo.

Os desdobramentos dessa complexidade podem indicar caminhos para se pensar o currículo escolar da área e também estratégias metodológicas para um ensino reflexivo. Propor a discussão sobre a ortografia logo que as crianças se apropriam da escrita alfabética e investir mais na aprendizagem das regularidades – primeiro das diretas e depois das contextuais – é, como afirma Nóbrega (2013), um bom caminho didático a seguir. Já as irregularidades ortográficas representam um desafio a ser enfrentado, a longo prazo, pela escola.

A esse respeito, é possível pensar em um ensino que não se limite à memorização? Em que medida o ensino da ortografia nas séries iniciais privilegia a compreensão de que a língua é uma construção histórica, o que justifica não só suas irregularidades, como também sua riqueza cultural? A compreensão da evolução histórica da língua, com suas variações e mudanças, não seria, de certa forma, a compreensão do humano? Por essa via, fica claro que a alfabetização, mais do que aprendizagem de um conteúdo específico, é também um modo de situar o sujeito no contexto de seu mundo.

A **segunda conclusão** diz respeito à visão dos erros: regidos, na maioria das vezes, por uma lógica própria de quem procura compreender regras, eles marcam diferentes caminhos no processo de aquisição da ortografia. O erro da hipercorreção, por exemplo, é especialmente oportuno para compreender o esforço infantil na busca por assimilar, já

que denota as inteligentes tentativas do sujeito de generalizar o que foi aprendido em situações específicas.

Ao se conceber a construção do conhecimento ortográfico pelo esforço cognitivo travado com base em diferentes caminhos de elaboração, e o erro como parte inerente a tal processo, comprova-se a inadequação de princípios ainda arraigados na cultura escolar: "a aprendizagem como um percurso linear, fixo e cumulativo"; "a aprendizagem como consequência direta do ensino"; "o ensino projetado *a priori* e calcado na lógica do adulto, isto é, incapaz de considerar o ponto de vista do sujeito-aprendiz e a sua dinâmica de construção cognitiva"; e "o ensino planejado de modo inflexível, dosado em etapas do mais fácil para o mais difícil". De fato, quando se coloca a criança no centro da aprendizagem e, no caso específico deste estudo, quando se compreende seus "tateios cognitivos" na busca da escrita convencional, evidencia-se a complexidade do papel do professor, entendendo a intervenção pedagógica como prática flexível, diversificada, investigativa e construtiva também na perspectiva docente. Na impossibilidade de contar com processos cognitivos pré-fixados (nem no âmbito individual, nem nos agrupamentos de turmas ou séries), o desafio do professor não é simplesmente ensinar (como quem apenas transmite informações), mas principalmente, em conjunto com seus alunos, colocar-se como um produtor ativo do conhecimento em sala de aula. Se o conhecimento é um processo singular de elaboração mental, as aulas precisam se constituir por meio de estratégias diversificadas de produção e criação didática, estratégias essas que sejam adequadas às demandas de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, é imprescindível que o docente, ao trabalhar com esse tópico de conteúdo, avalie o desempenho ortográfico de seus alunos não apenas através do binômio "acerto-erro", mas que compreenda, nas escritas não convencionais, as hipóteses e as lógicas que as subsidiam, a fim de fazer intervenções produtivas. Na prática da sala de aula, "Quando um professor desconsidera o esforço de seu aluno, dizendo apenas que o que ele fez não está correto, sem lhe devolver uma questão, algo sobre o que pensar, acaba, mesmo sem querer, desvalorizando sua tentativa, seu esforço" (WEISZ, SANCHEZ, 2002, p. 40-41).

Um erro ortográfico que promova a ruptura fonética é diferente, por exemplo, do erro em que se usa uma letra que, embora viável como representação sonora, não é convencional. Tabular, categorizar e interpretar as escritas incorretas dos alunos oferece bons indícios para (re)orientar as bases do ensino da ortografia.

A **terceira conclusão** desestabiliza a ideia de que, para ensinar ortografia, é preciso, necessariamente, focar em determinadas palavras selecionadas *a priori*, considerando-se como critério exclusivo suas dificuldades ortográficas. Quando o uso de um léxico variado e contextualizado sustenta o ensino da ortografia, as crianças tendem a relacionar a reflexão sobre as convenções da escrita às suas práticas sociais. O estudo ancorado em textos de circulação extraescolar favorece não apenas a compreensão das normas ortográficas, como também seu uso na escrita espontânea de um texto. Considerando a amplitude das palavras utilizadas pelas crianças em suas escritas, em função dos propósitos comunicativos, pode-se afirmar que, nesses casos, a aprendizagem da ortografia, sem ser formalmente didatizada (ou mecanizada), passa a se configurar como parte do propósito comunicativo, criando oportunidades justificadas de reflexão. Mesmo lidando com diferentes dificuldades ortográficas de um mesmo texto, os sujeitos têm oportunidades de apropriação progressiva, compreendendo paulatinamente que a aprendizagem do "como escrever" integra a "razão do escrever". Nessa perspectiva, a aprendizagem, em vez de se constituir como uma proposição (muitas vezes artificial) da escola, passa a ser uma aprendizagem necessária para as práticas comunicativas.

A **quarta conclusão** evidencia as bases da aprendizagem ortográfica. Se, por um lado, é evidente que a progressão escolar resulta no aumento significativo de acertos nos modos de grafar as palavras, por outro, nem sempre fica claro que esse avanço é fruto da ampliação e da apropriação de critérios mais sofisticados de ancoragem da escrita. Uma vez compreendida a relação entre os acertos ortográficos e os critérios - conscientes ou inconscientes, explícitos ou implícitos - que justificam a escolha por determinadas grafias, fica claro que, na prática pedagógica, não se trata de "ensinar a escrever corretamente" (pela mecanização, memória, repetição etc.), mas sim de criar condições para que os sujeitos incorporem critérios que justifiquem suas opções de escrita.

Esse percurso, dado pela incorporação de diferentes ancoragens de apoio para operar com a ortografia, manifesta-se por meio de um verdadeiro *continuum* de progressiva aproximação com o convencional, num modelo de aprendizagem não linear e cumulativo, mas de sucessivos alargamentos, tal como definido por Piaget (1973, p. 183-184):

> [...] se voltarmos da lógica para a psicologia ou a epistemologia, todo sistema de conhecimentos é na realidade circular. A extensão do conhecimento consiste somente, desse ponto de vista, em alargar tanto quanto possível o domínio compreendido entre suas fronteiras.

> Conforme tivemos ocasião de mostrar, a classificação das ciências apresenta essa estrutura e o progresso de seu desenvolvimento vem a transformar este círculo em espiral, por uma série indefinida de alargamentos sucessivos desse tipo. Este caráter circular é, pois, geral e documenta simplesmente a natureza organizadora de todo conhecimento, por oposição ao caráter exclusivamente aditivo ou linear que lhe é atribuído pelo bom senso falsamente pedagógico.

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

A compreensão do percurso trilhado pelos alunos e suas estratégias na busca de referências ou de procedimentos reflexivos justifica, ainda mais, a importância de uma postura investigativa do professor: mais do que identificar o índice de escritas convencionais registrado pelas crianças, importa considerar como os alunos alteram e ampliam a maneira como explicam, justificam ou validam o modo de grafar as palavras. Por essa via, é possível favorecer, no ensino da ortografia, não apenas situações para a criança colocar em prática suas grafias, mas também para verbalizar o modo como chegou a elas, ampliando oportunidades de tomada de consciência - a reflexão epilinguística que fortalece a consciência metalinguística.

Como não poderia deixar de ser, quando o professor se torna capaz de enxergar para além das evidências do "certo e errado" ortográfico; quando ele assume a referida postura investigativa para compreender a lógica da progressão cognitiva; quando, finalmente, ele recria as bases de promoção da aprendizagem na prática escolar, um novo cenário se descortina: o de inaugurar também novas perspectivas de acompanhamento e de avaliação na escola.

A **quinta conclusão** aponta para uma particularidade do processo cognitivo, que é a aprendizagem de procedimentos não formalmente ensinados. Da mesma forma que as

crianças aprendem o que a escola ensina (no caso, escrever corretamente), elas desenvolvem mecanismos de defesa com relação às pressões dos professores ou às cobranças das avaliações. Quando um aluno busca uma alternativa para uma palavra que não sabe escrever ("raio" no lugar de "relâmpago", por exemplo), ou, quando escreve de duas formas a mesma palavra, de modo a minimizar o número de erros (colocando no mesmo texto "tijela" e "tigela"), ele se vale de uma estratégia inteligente para obter sucesso. Corroborando uma tendência já verificada por Colello (2012) na produção textual (casos em que as crianças, por não se sentirem em condições de realizar uma determinada tarefa, lançavam mão de formas alternativas – e certamente não convencionais - de executá-las), os "mecanismos de escape" encontram, neste estudo, o seu correspondente para responder à demanda da ortografia. A princípio, são comportamentos claramente construídos com o propósito de evitar o erro. No limite, podem ser também indícios sobre valores que, desde muito cedo, perpassam a vida estudantil: o medo da ignorância e da punição pelo não saber.

Como implicação pedagógica dos "escapes", fica aos professores um duplo desafio. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer os saberes informais que, mesmo estranhos aos saberes escolares, fazem parte de uma construção inteligente e socialmente legítima. Em segundo, fica a ideia de que o professor não pode ser indiferente aos valores implícitos que circulam nas relações de ensino e aprendizagem: se a busca do acerto pode motivar a construção do conhecimento, o medo de errar pode, em muitos casos, inibir a ousadia de se lançar a novas hipóteses e aos desejáveis "tateios cognitivos".

Finalmente, a **sexta conclusão** é o reconhecimento de que a assimilação da ortografia não pode ser entendida pala dicotomia estável de "conhecer e aplicar" e "não conhecer e não aplicar". Os dados demonstraram, em contextos diversos, a oscilação de escritas convencionais e não convencionais da mesma palavra, pela mesma criança. Isso significa que escrever convencionalmente em um contexto (por exemplo, em um ditado) não garante a correção em todos os contextos (outros ditados, produções de textos de autoria, reescritas etc.). Na tentativa de explicar essa variação, mais uma vez, é preciso considerar o ponto de vista do sujeito: um "escritor" que opera em diferentes planos de reflexão, em diferentes contextos de produção, com diferentes graus de atenção, sempre buscando atender aos apelos do propósito da escrita, do interlocutor previsto, ou da prática comunicativa. Como frentes de processamento cognitivo, os diferentes conhecimentos sobre a escrita levam algum tempo para se estabilizarem e se articularem, chegando a produções cada vez mais eficientes. Isso traz ao professor a necessidade de propor

atividades diversificadas a fim de desafiar o aluno a partir de diferentes demandas e apelos da cultura escrita.

A compreensão desse percurso da aprendizagem da ortografia, considerando todas essas conclusões e implicações pedagógicas, traz ao professor a necessidade de lidar com diferentes critérios de interação em sala de aula, valorizando-os não como etapas sucessivas e previsíveis de ensino, mas como caminhos que se sobrepõem (ainda que com diferentes ênfases) na problematização da língua.

b) Processos cognitivos em diferentes práticas interativas e implicações pedagógicas

Seja no que diz respeito aos processos interativos, seja no que tange aos seus resultados, as observações realizadas nessas situações sugerem importantes implicações pedagógicas. Algumas constatações acerca da interação adulto-criança podem favorecer a reflexão sobre a interação professor-aluno em sala de aula. Já as descobertas referentes à interação entre pares permitem compreender o papel dos debates, conflitos, confrontos de ideias e de pontos de vista na construção do conhecimento.

A **primeira conclusão** concernente à interação centrada na ortografia atesta a eficiência dessa prática, resultando numa diminuição dos erros ortográficos. Tanto no que diz respeito ao questionamento reflexivo ou à informação trazida pelo adulto ou por um colega, quanto no que tange ao ganho promovido pela consciência metalinguística gerada pela necessidade de explicar como se pensou, o fato é que as crianças tendem a errar menos em contextos interativos. Surge dessa constatação um questionamento para a escola: se as interações se mostram tão favoráveis à aprendizagem da ortografia, quão prejudiciais são para os alunos as escolas que priorizam trabalhos individuais, com possibilidades reduzidas de troca com professores ou colegas?

A **segunda conclusão** relaciona as situações interativas aos momentos de aprendizagem em que cada criança se encontrava. Ainda que com diferentes níveis de competência, os resultados da pesquisa evidenciaram que todos podem aprender e se beneficiar com a interação, desde que ela seja planejada e direcionada a objetivos específicos, respeitando a singularidade da aprendizagem de cada indivíduo. Por isso, pode-se questionar ~~a~~ grande parte das intervenções escolares, ainda tímidas para atender a diversidade, em especial para beneficiar quem esteja além ou aquém da média. Considerando-se a cultura da escola, geralmente calcada pela lógica da homogeneização e a decorrente dificuldade de lidar com a heterogeneidade de saberes e de processos, pode-

se afirmar que, em muitos casos, se a criança aprende graças à escola, ela aprende também apesar da escola.

A **terceira conclusão** indica que, no início e no final do processo de apropriação da escrita convencional, as crianças mostram-se mais "convictas" de suas escritas, menos abertas a mudanças. Por sua vez, as situações no meio do processo parecem ser momentos propícios para intervenções em prol de reflexões e de mudanças dos saberes prévios.

Como implicação pedagógica disso, é possível sugerir um momento mais favorável ao ensino da ortografia. Embora essa seja uma aprendizagem contínua e sem data de término – já que qualquer sujeito alfabetizado, por maior que seja sua proficiência na escrita, sempre pode se ver às voltas com uma questão ortográfica –, as séries iniciais subsequentes à aquisição da escrita alfabética parecem constituir um momento particularmente propício para a reflexão interativa sobre ortografia.

A **quarta conclusão** diz respeito à natureza da interação adulto-criança. De acordo com os dados da pesquisa, as melhores intervenções do adulto, durante o processo de aprendizagem da ortografia pela criança, parecem ser aquelas que aliam sua orientação verbal a uma referência visual. Ao mesmo tempo que a pergunta (ou a afirmação) que ele faz leva a criança a refletir, a representação gráfica (da própria palavra ou de outra que contribua com sua escrita) parece oferecer um suporte necessário aos alunos em processo de aprendizagem. De qualquer forma, importa dizer que a interação não é válida por si mesma: ela é produtiva desde que planejada em determinada direção, desestabilizando hipóteses, ou oferecendo possibilidades de confrontos. Vem daí a importância do acompanhamento próximo do processo de aprendizagem de cada aluno e da proposição de uma formação docente que garanta segurança e critérios de intervenção.

A **quinta conclusão**, ainda relacionada à interação adulto-criança, emerge das respostas infantis à intervenção do adulto. Por melhores, ou mais planejadas que sejam essas intervenções, elas não surtirão efeito se não estiverem dentro do espectro de possibilidades vislumbradas pela criança. A determinação dos possíveis ou impossíveis, necessários ou contingenciais, regida pelo processo cognitivo da criança, afeta diretamente os resultados das intervenções propostas pelo adulto. De nada adianta propor excelentes questões reflexivas (supostamente válidas por si mesmas), se elas não puderem se conectar aos aspectos observáveis pelos alunos naquela etapa de sua aprendizagem. Em outras palavras, a perspectiva de reflexão não está na escrita (ou na ortografia) enquanto objeto de conhecimento, mas na relação do sujeito aprendiz com esse conhecimento.

A implicação pedagógica decorrente da consideração dos processos e relações inerentes ao conhecimento é a urgente necessidade de, em contraposição à cultura homogeneizadora da escola, pensar em intervenções que possam dialogar com os alunos nas suas diferentes possibilidades de lidar com os eixos do possível ou impossível, necessário ou contingencial.

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

Transposta para o contexto escolar, tal conclusão permite inferir que os agrupamentos promovidos pelo professor devem ser constantemente revistos (levando-se em consideração tanto aspectos da personalidade das crianças, quanto seus desempenhos ortográficos e as ancoragens de que se valem para definir e justificar suas grafias). Além disso, importa considerar que o comportamento interativo produtivo entre iguais não é, necessariamente, uma condição que está posta *a priori*; ele é também algo a ser construído pelos alunos, ensinado e mediado pelo professor.

A **sétima conclusão** foca especificamente as interações entre crianças com encaminhamentos pelo acordo social. São casos que evidenciam o quanto a postura interpessoal dos sujeitos pode se relacionar com processos de ensino e de aprendizagem. São situações que, nas suas minúcias e particularidades, dizem respeito à educação integral do sujeito, ocorrendo por diferentes vias: em função de práticas sociais, valores, modos de convivência e acordos tácitos, o aluno aprende o que é explicitamente ensinado e também o que não é. Nessas situações, ao mesmo tempo que as crianças aprendem ortografia, podem estar aprendendo estratégias de convivência, convenções sociais, princípios de tolerância e de negociação das diferenças, o que não é uma aprendizagem de menor validade. Entretanto, vale lembrar que as regras de convivência e de negociação de ideias na escola não são um pressuposto, mas metas a serem conquistadas, razão pela qual elas dependem da mediação docente.

Com base em todos os aspectos mencionados, fica evidente que, no contexto da sala de aula, partindo da perspectiva dos sujeitos - suas estratégias de busca e de validação da base ortográfica, seus esforços para a ampliação das alternativas reflexivas, suas estratégias de interação e seus caminhos de progressão rumo a comportamentos mais autônomos do escrever –, justifica-se uma escola capaz de lidar com a complexidade inerente à língua, visando não apenas à aquisição e à apropriação da escrita e suas normas ortográficas, mas, sobretudo, à compreensão de sua função social. Como afirma Lerner (2004, p.23),

> Escribir pensando em el lector es una condición para descobrir que las normas ortográficas tienen un papel en la comunicación, que tomarlas en cuenta al escribir favorece una rápida comprénsion del mensaje y contribuye a generar en el destinatário una imagem positiva del emissor.

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

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

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise linguística do processo de alfabetização. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos.* Campinas: IEL/Unicamp, 1989. v. 16, p. 5-30.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso.* São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Preconceito linguístico:* o que é e como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARCELLOS, R. S. Uma breve trajetória do ensino de língua portuguesa. In: *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 123-130, v. XVII, n. 03.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação Linguística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. In: *Psicologia Escolar e Educacional*. 2004. v. 8, n.1, p. 35-46, ISSN 1413-8857, versão on-line. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572004000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10.05.2018.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas.* São Paulo: Edusp, 1998.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M.H.M. (Org.) *Gramática do português falado.* São Paulo: Humanitas / Campinas: Editora da Unicamp; 1999. v. VII, p. 701-741.

BOTTER, D.A.; PAULA, G.A.; LEITE, J.G.; CORDANI, L.K. *Noções de Estatística.* São Paulo: IME-USP, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Coletânea de Textos Módulo III.* M2U2T6. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRÄKLING, K. LÍNGUA PORTUGUESA. MÓDULO 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social. UNIDADE 5: *Diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica.* REDEENSINAR/UNIARARAS, 2002.

BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das situações didáticas:* conteúdos e métodos de ensino. Tradução de Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2011.

BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P.A. *Estatística Básica.* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística.* São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp, 1994. n. 27, jul./dez.1994, p. 103-111.

_____. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu.* São Paulo: Scipione, 1998.

_____. *A origem do alfabeto*. São Paulo: Paulistana, 2007.

_____. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa:* história, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2009.

CANDAU, V. A configuração de uma educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. *Educação em Direitos Humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARRAHER, T. N. Explorações psicológicas sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. In: *Psicologia:* teoria e pesquisa. Brasília, 1985. v.1, nº 3, set./dez.1985, p. 269- 285. Disponível em: <www.revistaptp.unb.br/indez.php/ptp/article/view/1166>. Acesso em: 05 mar. 2016.

CARRAHER, D. Educação Tradicional e Educação Moderna. In: CARRAHER, T. (Org.). *Aprender pensando:* contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica:* del saber sábio ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.* São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1988.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. *A escola que (não) ensina a escrever.* São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

_____. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.) *Alfabetização e seus sentidos* - O que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Editora UNESP, 2013.

_____. *A escola e as condições de produção textual*. Tese de livre- docência. Faculdade de Educação da USP. 495f. São Paulo, 2015.

_____. *A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas.* São Paulo: Summus, 2017.

_____. Por que a aquisição da escrita é transformadora? *Revista internacional D´Humanitats*, n. 48. Cemoroc/ Universidade Autònoma de Barcelona. São Paulo: jan./abr. 2020, p. 121 – 130. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf>. Acesso em: 02.07.2019.

_____. Alfabetização: o quê, porquê e como. São Paulo: Summus (no prelo), mímeo., s. d.

DAVIS, C. Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão. In: *Viver Mente & Cérebro.* Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética. São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 38-49. (Série Memória da Pedagogia).

DIAS, G. H. M. Preconceito linguístico e ensino da língua portuguesa: o papel da mídia e as implicações para o livro didático. In: COLELLO, S. M. G. (Org.). *Textos em contextos.* São Paulo: Summus, 2011.

DÍAZ, C., FERREIRO, E. Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. In: *Lectura Y Vida*, ano 6, n. 3. Buenos Aires: Associación Internacional de Lectura, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. *Linguística histórica*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. (Org.) *Textos em contextos.* São Paulo: Summus, 2011.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização.* São Paulo: Cortez, 1985.

_____. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *Produção de notações na criança.* São Paulo: Cortez, 1990, p. 19-70.

_____. *Atualidade de Jean Piaget.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÁLVEZ, G. A didática da matemática. In: PARRA, C. & SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática:* reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 26-35.

GAK, V.G. *L´ortographe du français*: Essai de description théorique et pratique. Paris: SELAF, 1976.

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

_____. O *texto na sala de aula*. São Paulo: Assoeste, 2006.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES-SANTOS, S. N.; JORDÃO, H.G. Aspectos interacionais e didáticos de uma aula de alfabetização: o foco no trabalho docente. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. N. 53. Campinas, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100003>. Acesso em: 25.09.2019

KATO, M. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KAUFMAN, A. M. Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir in el intento. In: *Lectura Y Vida*, ano 6, n. 3. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 2005. p. 6-20.

_____.; RODRÍGUEZ, E. *Escola, leitura e produção de textos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento.* Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Introdução. E um início: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada.* N. 18. Campinas: Unicamp, jul/dez.1991, p.7.

KEMMLER, R. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, M. (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações.* São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2011.

LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

Leal, T. F.& Roazzi, A. A criança pensa e aprende ortografia. In Morais, A. G. de. (org) *O aprendizado da ortografia*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador.* São Paulo: Ática, 1995.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vygotsky:* Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995

_____. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre; Artmed, 2002.

_____. Escribir pensando en el lector. *Clarín*. Buenos Aires, 29 fev.2004. Seção Opinión. Disponível em: <http://edant.clarin.com/diario/2004/02/29/s-716558.htm>. Acesso em: 25 nov. 2020.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MACEDO, L. Jogos de palavras e cognição. In: *Trino*, São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila. P. 43-47, 1991.

_____. *Ensaios construtivistas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002, p. 117-134.

MACEDO, M. S. et al. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. In: *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

MAGALHÃES, M.N.; LIMA, A.C.P. *Noções de Probabilidade e Estatística*. 7. ed., 3. reimpressão revista. São Paulo: EDUSP, 2014.

MATUÍ, J. *Construtivismo:* teoria sócio-histórica aplicada à educação. São Paulo: Moderna, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). *Além da alfabetização:* a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender.* São Paulo: Ática, 2003.

_____. *O aprendizado da ortografia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____, TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. In: *Discursos*, n. 8, out. 1994, p. 15-51. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4047>. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____, SILVA, A. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A. (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, N. R.; PONTECORVO, C. Chapeuzinho/Cappuccetto: as variações gráficas e a norma ortográfica. In: FERREIRO, E. et al. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever:* estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática, 1996.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio et al. *Piaget-Vygotsky:* novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

PIAGET, J. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant.* Paris: Delachaux et Niestlé, 1924.

_____. *La naissance de líntellgence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1936.

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

_____. *Seis Estudos de Psicologia.* Rio de Janeiro: Forense, 1976.

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

_____. *O Possível e o Necessário:* evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. v. 1.

_____. O possível, o impossível e o necessário: As pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: LEITE, L.; MEDEIROS, A. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra.* São Paulo: Cortez, 1987.

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

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

_____. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 97-111.

REIS, P. C.; MACHADO, D. P.; BARBOSA, S. D. C. A. A sociolinguística e o ensino da língua materna. In: *X Congresso Nacional de Educação* – Educere. 7-10 nov. 2011. Anais. Curitiba: PUC Paraná, 2011. p. 6440 – 6450.

ROMANELLI, B. M. B.; GUIMARÃES, S. R. Kirchner. *Ortografia do português do Brasil e habilidades linguísticas em crianças bilíngues francês-português.* Psicologia da Pesquisa, 2009. V.3, n.1, p. 101-114. ISSN 1982-1247. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472009000100009>. Acesso em: 04.04.2020

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

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral.* São Paulo: Cultrix, 1995.

SMOLKA, A.L.B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. In: *Trabalhos em linguística aplicada.* Campinas: Unicamp, n. 18, jul./dez.1991.

_____. SMOLKA, A. L B. *A criança na fase inicial da escrita*: Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2017.

_____; GÓES, M. C. R. (Orgs.); NOGUEIRA, A. L. H. *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygostsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização.* São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Cientifico Tecnica, 1987.

_____. *Estudos sobre a história do comportamento:* símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Ciclo básico em jornada única:* uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FDE, 1988.

WEISZ, T., SANCHES, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizage*m. São Paulo: Ática, 2001.

ANEXO A – CONTO UTILIZADO NAS DUAS PRIMEIRAS SESSÕES DE CADA ETAPA

A princesa e o grão de ervilha

Hans Christian Andersen

Era uma vez um príncipe que desejava para esposa uma princesa – mas devia ser uma verdadeira princesa! Viajou, pois, por todo o mundo para achá-la. Princesas é que não faltavam, mas todas tinham os seus senões, e ele nunca chegava a certificar-se se eram de fato verdadeiras princesas, tais eram as falhas que sempre descobria nelas. Voltou para casa triste e abatido. Desejava tanto encontrar uma verdadeira princesa!

Uma noite sobreveio tremenda tempestade; relâmpagos rasgavam o céu, o trovão rolava, e a chuva caía aos borbotões. Era uma coisa horrível! Foi quando alguém bateu à porta do castelo. E o próprio rei foi abrir.

Lá fora estava uma princesa. Mas quanto sofrerá ela com a chuva e a tempestade! A água corria-lhe pelos cabelos e pelas vestes, entrava pelo bico dos sapatos e saía pelo calcanhar. Disse ela que era uma princesa de nascença.

– É o que vamos ver! – pensou a velha rainha ao vê-la.

Nada disse, porém. Foi ao quarto, tirou toda a roupa da cama e colocou um grão de ervilha sobre o estrado. Depois, tomou vinte colchões e colocou-os seguidamente por cima da ervilha. Sobre os colchões, colocou vinte acolchoados de pena.

Ali a princesa devia dormir aquela noite.

Pela manhã, perguntaram-lhe como tinha dormido.

– Muito mal! – disse ela. – Não pude pregar olho a noite toda! Sabe Deus o que havia naquela cama! Estive deitada sobre alguma coisa dura, que me deixou com o corpo marcado. Um horror!

Viram então que se tratava de uma verdadeira princesa, já que ela sentira o grão de ervilha através de vinte colchões e vinte acolchoados. Só mesmo uma verdadeira princesa teria uma pele tão sensível e exigente!

O príncipe tomou-a por esposa, pois sabia que encontrara uma verdadeira princesa. O grão de ervilha foi colocado no museu do palácio, onde ainda está, se é que ninguém o levou.

Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114023/000802245.pdf.txt;jsessionid=025A6D20321CA828520AB3A7C79DAC09?sequence=2. Acesso em 24.09.2016.

ANEXO B –FÁBULA UTILIZADA NAS DUAS ÚLTIMAS SESSÕES DE CADA ETAPA

Os dois ratinhos

Ana Maria Machado

Era uma vez dois ratinhos. Bom, na verdade, eram dois camundongos, desses bem pequeninos que vivem nas casas velhas. E era mesmo onde eles moravam, numa casa de fazenda que já tinha sido de avós e bisavós de gente. Por isso, a madeira cedia lugar, o reboco descascava em outro, um pedacinho de taipa caía mais adiante... Era uma maravilha de moradia para ratinhos e camundongos. Havia túneis pelas paredes, amplas avenidas no forro e vastos descampados no porão, além de ruas e vielas por todo esqueleto da casa.

Pois uma dessas ruas é a que nos interessa – e era que a que mais interessava a eles. A que desembocava na cozinha.

Uma noite, os dois camundongos saíram para um passeio na cozinha. Era sempre uma festa. Tinha lingüiça no fumeiro por cima do fogão de lenha.

Tenha chouriço pendurado na despensa. Tinha queijo na prateleira.

Tinha um saco de fubá num canto.Tinha tanta coisa para comer que nem dá para lembrar tudo.

Os dois ratinhos se banquetearam, se empanturraram, até se fartarem. Depois, deu sede. Mas um deles ainda tinha lugar na barriga para comer, talvez mais um bocadinho. Enquanto discutiam se já deviam ir beber água ou não, viram uma tigela imensa, coberta por um pano de prato de beiradas bordadas em ponto de cruz.

Foram olhar de perto. Era leite, que a cozinheira deixara para fazer coalhada. Uma tigela cheinha, quase transbordando.

Pronto! Era uma excelente solução! Assim, matavam a sede e o restinho de fome ou gulodice ao mesmo tempo.

Mas, quando se equilibraram na borda da tigela para beber, um deles perdeu o equilíbrio e plaft! O segundo ratinho também caiu.

Começaram a tentar sair. Mas era difícil, a borda da tigela escorregava. E eles estavam pesados, de barriga cheia. Nadaram e se debateram, mas não dava para se apoiarem e saírem. Foram nadando, se debatendo e ficando cansados.

Um deles simplesmente desistiu. O Outro resolveu que não ia entregar os pontos. Nadava, nadava, mesmo que fosse em círculos, só para não para de lutar. Quando cansava muito, boiava ou se agarrava à borda e depois voltava a nadar. Passou assim a noite toda.

De manhã, quando a cozinheira chegou à cozinha e levantou o pano de prato bordado que cobria a tigela de coalhada, teve duas surpresas. Lá dentro tinha um camundongo morto. Mas a surpresa maior foi essa. Foi ver que a coalhada tinha virado manteiga, de tanto ser batida. E por cima havia, muito nítido, um caminho feito de rastros – as pegadas frescas de um ratinho que saíra caminhando sobre a manteiga e fora embora.

Disponível em:
https://pt.scribd.com/document/360004446/texto-Os-dois-ratinhos-doc. Acesso em 24.09.2016